

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:  
DOUTORADO**

**CONDIÇÕES, IMPASSES E PERSPECTIVAS DO ENSINO  
PRIMÁRIO BRASILEIRO NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA  
LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº  
4.024/61 (1948 a 1961)**

**CRISTIANE SILVA MÉLO**

**MARINGÁ  
2016**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: DOUTORADO

**CONDIÇÕES, IMPASSES E PERSPECTIVAS DO ENSINO PRIMÁRIO  
BRASILEIRO NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA LEI DE DIRETRIZES E  
BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº 4.024/61 (1948 a 1961)**

Tese apresentada por CRISTIANE SILVA  
MÉLO ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação – Doutorado, Área de  
Concentração História e Historiografia da  
Educação, da Universidade Estadual de  
Maringá (UEM), como um dos requisitos  
para a obtenção do Título de Doutor(a)  
em Educação.

Bolsista da Coordenação de  
Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível  
Superior – CAPES.

Orientador (a): Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. MARIA  
CRISTINA GOMES MACHADO

MARINGÁ  
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

M528c Mélo, Cristiane Silva  
Condições, impasses e perspectivas do ensino primário brasileiro no processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 (1948 a 1961) / Cristiane Silva Mélo. -- Maringá, 2016.  
287 f. : il. (algumas color.), figs., quadros

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Cristina Gomes Machado.  
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

1. Educação - História - Brasil - 1948-1961. 2. Ensino primário - Brasil - 1948-1961. 3. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61. I. Machado, Maria Cristina Gomes, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 21.ed. 370.981  
AMMA-003367

CRISTIANE SILVA MÉLO

**CONDIÇÕES, IMPASSES E PERSPECTIVAS DO ENSINO PRIMÁRIO  
BRASILEIRO NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA LEI DE DIRETRIZES E  
BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº 4.024/61 (1948 a 1961)**

BANCA EXAMINADORA

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cristina Gomes Machado (Orientadora) -  
UEM - Maringá, PR.

Prof. Dr. Dermeval Saviani - UNICAMP - Campinas, SP.

Prof. Dr. André Paulo Castanha - UNIOESTE - Francisco  
Beltrão, PR.

Prof. Dr. César de Alencar Arnaut de Toledo - UEM -  
Maringá, PR.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elma Júlia Gonçalves de Carvalho - UEM -  
Maringá, PR.

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Isabel Moura Nascimento - UEPG -  
Ponta Grossa, PR. (Suplente).

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosangela Célia Faustino - UEM - Maringá,  
PR. (Suplente).

Maringá

Março de 2016

À minha família...

... Francisca, José, Ademar, Júnior e Rosi.

## **AGRADECIMENTOS**

À Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo financiamento da pesquisa;

À minha família, Francisca, José, Ademar, Júnior e Rosi, pelo incentivo e apoio;

À professora Maria Cristina Gomes Machado, pela amizade, pela compreensão, pela confiança, pelas orientações nesta pesquisa, pelo exemplo de profissional dedicada e competente e pelas significativas contribuições à minha formação acadêmica e pessoal ao longo de dez anos de trabalho em conjunto;

Aos professores Dermeval Saviani, André Paulo Castanha, Maria Isabel Moura Nascimento, César de Alencar Arnaut de Toledo, Elma Júlia Gonçalves de Carvalho e Rosângela Célia Faustino, participantes da Banca Avaliadora deste trabalho, por terem aceitado o convite de compor a banca de avaliação e por colaborar para o enriquecimento deste estudo com importantes análises e sugestões;

Aos colegas do Grupo de Pesquisa “História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares”, da Universidade Estadual de Maringá, com os quais pude compartilhar experiências de pesquisa;

A Deus, minha gratidão.

*Quando a gente diz: 'a luta continua', significa que não dá para parar.*

*O problema que a provoca está aí presente.*

*É possível e normal um desalento.*

*O que não é possível é que o desalento vire desencanto e passe a imobilizar.*

*A expressão 'a luta continua' sublinha a continuidade histórica.*

*Quando estamos na luta, sentimos o gosto de ver a utopia encarnada, o prazer, a alegria fabulosa de fazer a escola pública popular.*

*A grande questão ao avaliarmos nossas ações é que não se faz o que se quer, mas o que se pode.*

*Uma das condições fundamentais é tornar possível o que parece não ser possível.*

*A gente tem que lutar para tornar possível o que ainda não é possível.*

*Isto faz parte da tarefa histórica de redesenhar e reconstruir mundo.”*

*Paulo Freire, julho de 1991.*

*(FREIRE apud FREITAS; BICCAS, 2009, p. 178).*

**MÉLO, Cristiane Silva. *Condições, Impasses e Perspectivas do Ensino Primário Brasileiro no Processo de Elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 (1948 a 1961)*. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá (UEM). Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Maria Cristina Gomes Machado. Maringá – PR, 2016.**

## **RESUMO**

Este trabalho apresenta um estudo sobre as discussões e propostas de organização do ensino primário no Brasil no período de 1948 a 1961 no contexto de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024/1961. A pesquisa, de caráter bibliográfico, desenvolveu-se numa perspectiva histórica, a partir do seguinte questionamento: “*Quais as condições, impasses e perspectivas referentes à estruturação do sistema de ensino primário no Brasil, no período de tramitação da LDBEN 4.024, de 1948 a 1961?*”. Para tanto, analisaram-se escritos, artigos, textos de conferências, gráficos, tabelas, relatórios e documentos, fontes principais da pesquisa, publicados pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) no período de 1948 a 1961. Este periódico, nesse período abordado, colaborou para a divulgação de estudos acerca da LDBEN, na exposição de ideias e opiniões de intelectuais sobre as finalidades e propostas da lei, de maneira a contribuir para o conhecimento, por parte dos professores e gestores da educação, da trajetória da LDBEN e da situação da organização dos diferentes níveis de ensino no país, com destaque aos debates e às expectativas atribuídas à nova legislação de ensino, vista como um instrumento a superar dificuldades encontradas no campo da educação nacional e inspirar reformas no ensino no país. Além dessas fontes primárias, realizaram-se leituras de Atas da Câmara dos Deputados, de Diário do Congresso Nacional e de artigos publicados na Revista de Cultura Vozes (Revista Vozes), a fim de compreender as diferentes perspectivas de projetos na conjuntura dos debates em torno da elaboração da LDBEN. No período de 1948 a 1961, diversas análises acerca do ensino primário brasileiro atrelaram-se às discussões sobre a democratização e a universalização do ensino público, bem como as proposições voltadas à constituição da lei de diretrizes e bases da educação nacional. Os impasses no campo educacional se refletiam no teor de polêmicos debates: ora se intensificou a questão descentralização *versus* centralização do ensino, ora a questão ensino público *versus* ensino privado, repercutindo na inferência de proposta de municipalização do ensino primário e liberdade de ensino no contexto da educação primária. Sugestões como ampliação do número de prédios escolares e promoção automática, no ensino primário, foram anunciadas por organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com vistas a diminuir as taxas de repetência, evasão escolar e analfabetismo no país. Dessa forma, no período de 1948 a 1961, em que a LDBN esteve em discussão e elaboração, houve significativa movimentação em torno da análise do ensino de caráter elementar, pela perspectiva crítica, que almejava e propunha mudanças para a expansão, qualidade e melhoria desse nível de ensino, a ser a base para a constituição de um sistema de ensino democrático no país, sendo isso identificado nas páginas da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Os intelectuais católicos, por sua vez, defensores da liberdade de ensino, destacaram que viam na educação primária importância primordial, indispensável na formação do caráter, da moral e da inteligência, necessários à vida em sociedade. Dessa forma, o ensino primário foi referenciado pelos dois principais grupos à frente dos debates sobre a LDBEN no período: os defensores da escola pública e os apoiadores da iniciativa privada. As discussões e os debates sobre a educação e o ensino primário, ressaltados em meio à elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, atrelaram-se a um ideário de projeto modernizador da sociedade brasileira, tendo sido a educação e o ensino elementar considerados indispensáveis para o desenvolvimento econômico, político, cultural e social do país em meio à conjuntura de redemocratização e nacional desenvolvimentista.

**Palavras-Chave:** História da Educação; Ensino Primário no Brasil; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61.

**MÉLO, Cristiane Silva. Conditions, Impasses and Perspectives of the Brazilian Primary Education in the Elaboration Process of the National Education Guidelines and Framework Law nº 4.024/61 (1948 to 1961). Doctorate Thesis in Education – State University of Maringá (UEM). Advisor: Prof. Dr. Maria Cristina Gomes Machado. Maringá – PR, 2016.**

## **ABSTRACT**

This is a study on the discussions and proposals of the primary education organization in Brazil from 1948 to 1961 in the elaboration context of the National Education Guidelines and Framework Law (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN*) nº 4.024/1961. This bibliographic research was carried out based on a historical perspective from the following questioning: *‘what are the conditions, impasses and perspectives regarding the structuring of the primary education system in Brazil from 1948 to 1961 when LDBEN 4.024 was being processed?’* Therefore, writings, articles, conference papers, graphs, tables, reports and documents were analyzed; the main research sources published by a Brazilian magazine referred to as *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) from 1948 to 1961. Such a periodical, during the above mentioned period, contributed to the disclosure of studies on LDBEN by showing intellectual ideas and opinions on the aims and proposals of the law in order to let teachers and education managers know both, the trajectory of LDBEN and the situation of the organization of the different education levels in the country. It is noteworthy the debates and the expectations attributed to the new education law, which was seen as a tool to overcome the difficulties faced in the national education field, and to inspire education reforms in the country as well. In addition to these primary sources, some Minutes of the House of Representatives, Journals of the National Congress, and articles published in a magazine known as *Revista de Cultura Vozes* (*Revista Vozes*) were also important readings in order to understand the different perspectives of projects in the debate conjunctures on LDBEN elaboration. From 1948 to 1961, several analyzes on the Brazilian primary education were linked to the discussions about the public education democratization and universalization, as well as to the prepositions on the elaboration of the National Education Guidelines and Framework Law. The impasses in the educational field were reflected in the polemical debate contents: sometimes the issue referred to as decentralization versus centralization of education was intensified, other times the issue on public schools versus private schools, which reflected on the municipalization proposal inference of primary education and teaching freedom in what concerns the primary education context. Some suggestions, such as increasing the number of school buildings and the automatic promotion in primary education have been announced by international organizations, such as the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) in order to reduce failure, school dropout and illiteracy rates in the country. Therefore, from 1948 to 1961, the period when LDBEN was under discussion and elaboration, there was a significant movement on the analysis of primary education, considering the critical perspective, which craved and suggested changes to the expansion, quality and improvement of this education

level to be the basis for the constitution of a democratic education system in the country. This was identified in the pages of the Brazilian magazine called *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. The catholic intellectuals, in turn, who defended the education freedom, highlighted that for them primary education was essential and imperative for the formation of character, morality and intelligence, which are necessary for life in society. Thus, the primary school was referenced by the two main groups ahead of the debate on the LDBEN at that period: the ones who defended the public school and those who supported the private initiative. The discussions and debates on education as a whole and primary education, which were highlighted when elaborating the National Education Guidelines and Framework Law, were linked to the idea of a modernizing project of the Brazilian society. In this sense, both education as a whole and primary education were considered essential for the economic political cultural and social development of the country considering the democratization national developmental context.

**Keywords:** History of Education; Primary Education in Brazil; National Education Guidelines and Framework Law nº 4.024/61.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
BIE	Bureau Internacional da Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPLAR	Campanha de Educação Popular
CNBB	Conferência Nacional de Bispos do Brasil
CPCs	Centros Populares de Cultura
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
CONAE	Conferência Nacional de Educação
FGV	Fundação Getúlio Vargas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
I.N.E.P	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
IPE	Instituto de Pesquisas Educacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MCP	Movimento de Cultura Popular
OEA	Organização dos Estados Americanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PSD	Partido Social Democrático
PTD	Partido Trabalhista Brasileiro
RBEP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
UDN	União Democrática Nacional
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

UEM	Universidade Estadual de Maringá
USP	Universidade de São Paulo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNE	União Nacional dos Estudantes

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> - Prédio onde funcionava uma escola na zona rural (Fonte: REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1950, n. 38, p. 111).....	79
<b>Figura 2</b> - Vista do pátio de um dos grupos escolares construídos com recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário (Fonte: REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1950, n. 38, p. 114). .....	80
<b>Figura 3</b> - Plantações, hortas e jardins próximos à área escolar (Fonte: REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1950, n. 38, p. 123).....	81
<b>Figura 4</b> - Demonstração do caráter seletivo da escola brasileira (TEIXEIRA, 1957b, p. 4). .....	123
<b>Figura 5</b> - Publicação de "O Estado de São Paulo" (Íntegra da Lei de Diretrizes e Bases da Educação) Fonte: O Estado de São Paulo (ÍNTEGRA DA LEI..., 1962, p. 18). .....	174
<b>Figura 6</b> - Publicação de "O Estado de São Paulo" (Diretrizes e Bases: memorial contra o veto ao presidente). Fonte: O Estado de São Paulo (DIRETRIZES E BASES..., 1961, p. 30).....	176
<b>Figura 7</b> - Página do Jornal O Estado de São Paulo - Diretrizes e Bases: Memorial contra o veto do presidente.....	266

## LISTA DE QUADROS, GRÁFICOS E TABELAS

<b>QUADRO 1</b> Aprovações na Escola Primária - 1954 .....	125
<b>QUADRO 2</b> Comparativo de Capítulos e Títulos de Projetos e Substitutivos à LDBEN no período de 1958 a 1960 .....	162
<b>QUADRO 3</b> Articulação do ensino no Brasil (1960) .....	179
<b>QUADRO 4</b> O ensino Primário nas proposições da Lei Orgânica, no Projeto inicial de LDBEN de 1948 e na LDBEN 4.024/1961 .....	181
<b>QUADRO 5</b> Desenvolvimento de acontecimentos relevantes no decorrer do processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61 (1947-1961) .....	221
<b>QUADRO 6</b> Ministros da Educação no Brasil no período de 1948 a 1961 .....	251
<b>QUADRO 7</b> Íntegra dos Capítulos e Títulos de Projetos e Substitutivos referentes ao ensino primário (1958 a 1960). .....	255

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	8
<b>ABSTRACT</b> .....	9
<b>LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS</b> .....	11
<b>LISTA DE ILUSTRAÇÕES</b> .....	13
<b>LISTA DE QUADROS, GRÁFICOS E TABELAS</b> .....	13
<b>1. INTRODUÇÃO À TESE</b> .....	18
1.1 Caminhos percorridos de investigação rumo à definição do objeto de estudo da Tese .....	24
1.2 O objeto de Pesquisa da Tese .....	26
1.3 Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa .....	34
1.4 A estrutura do trabalho de tese .....	43
<b>2. A ELABORAÇÃO DA PRIMEIRA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E O ENSINO PRIMÁRIO BRASILEIRO ANTE A SOCIEDADE URBANO-INDUSTRIAL: em análise o período de 1948 a 1956</b> .....	47
2.1 A expansão e universalização do ensino primário: foco das propostas relativas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional .....	59
2.1.1 O debate centralização x descentralização e o ensino primário em questão .....	64
2.1.2 O acesso à escola primária urbana e rural: condição para a democratização da educação .....	72
2.1.3 O Fundo Nacional do Ensino Primário e a Campanha pela Construção de Prédios Escolares .....	76
2.2 Princípios do processo democrático da educação primária: o Projeto de LDBEN e as recomendações de Congressos Nacionais e Internacionais da Educação .....	82
2.2.1 O ideal de escola primária pública em documentos, conferências, seminários e reuniões internacionais .....	87
2.2.2 A importância social da escola primária .....	93
<b>3. O ENSINO PRIMÁRIO BRASILEIRO E O RETORNO DE ANÁLISES SOBRE O PROJETO DE LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NO CONGRESSO NACIONAL: a tramitação nos anos de 1957 e 1958</b> .....	99

3.1 A necessária (re) organização dos sistemas de ensino primário .....	106
3.1.1 O “ordenamento” do ensino primário.....	109
3.1.2 A descentralização e a municipalização do ensino primário.....	115
3.2 A Reforma do ensino primário mediante o sistema de promoção automática..	118
3.2.1 Dados sobre a reprovação e a evasão escolar no grau primário.....	120
3.2.2 A proposta de promoção automática para a expansão e democratização da escolarização primária .....	129
<b>4. OS DEBATES NO PERÍODO DE 1958 A 1961 SOBRE O PROJETO DE LEI QUE FIXARIA AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL: estudo dos fundamentos do ensino primário .....</b>	<b>134</b>
4.1 O Debate público x privado e o ensino primário em questão .....	140
4.1.1 O discurso sobre o “monopólio” do ensino .....	145
4.1.2 A “liberdade de ensino” enquanto norteadora do ensino primário .....	153
4.2 Substitutivos e Propostas ao Projeto de LDBEN e o ensino primário .....	160
4.2.1 Capítulos de Substitutivos referentes ao ensino primário.....	160
4.2.2 Em “Defesa da Escolarização Primária” pública !.....	167
<b>5. A ESTRUTURAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO NACIONAL NAS DIRETRIZES E BASES APROVADAS PELA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA E ESTABELECIDAS PELO PROJETO TRANSFORMADO EM LEI (1961).....</b>	<b>174</b>
5.1 Aspectos de diretrizes e bases para o ensino primário aprovados .....	178
5.1.1 A estrutura do ensino primário na Lei.....	182
5.1.2 “A educação primária é dever do Estado” .....	183
5.1.3 Gratuidade, obrigatoriedade e liberdade de ensino.....	185
5.2 “Meia vitória, mas vitória”!?: concordâncias e controvérsias referentes ao Projeto de Lei aprovado .....	187
5.2.1 Avanços e retrocessos do Projeto de Lei aprovado na opinião de educadores e intelectuais .....	189
5.2.2 “A luta continua...” “Escola Primária para o Brasil”!.....	192
<b>6. CONCLUSÃO .....</b>	<b>198</b>
<b>7. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>208</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>221</b>

APÊNDICE A – Quadro - Desenvolvimento de acontecimentos relevantes no decorrer do processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61 (1947-1961) .....	221
APÊNDICE B – Biografia sintética dos membros da subcomissão do ensino primário incumbida de elaborar o projeto inicial de LDBEN em 1948 .....	231
APÊNDICE C - A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e a divulgação de assuntos referentes à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1948 - 1961) .....	241
<b>ANEXOS</b> .....	251
ANEXO 1 - Ministros da Educação no Brasil no período de 1948 a 1961.....	251
ANEXO 2 - Quadro – Íntegra dos Capítulos e Títulos de Projetos e Substitutivos referentes ao ensino primário (1958 a 1960).....	255
ANEXO 3 - Memorial dos Bispos gaúchos ao Presidente da República sobre a escola pública (1958) (Fonte: Revista Vozes) .....	263
ANEXO 4 – Diretrizes e Bases: memorial contra o veto do presidente (1961) (Fonte: Jornal O Estado de São Paulo) .....	266
ANEXO 5 - Conferência pronunciada por Antônio de Almeida Júnior em 9 de julho de 1952 na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados: “Análise do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases” (Fonte: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos). .....	270

## 1. INTRODUÇÃO À TESE

A democratização e a universalização do ensino primário foram princípios amplamente debatidos na sociedade brasileira em meados do século XX. O período de 1948 a 1961, em especial, foi marcado pela expectativa de reforma na estrutura e no sistema da educação por intermédio de uma nova legislação, da qual se esperava que contivesse os fundamentos de um sistema nacional de ensino articulado com a abrangência do infantil ao superior, que permitisse a todos os indivíduos, sem distinção de classe, a igualdade de acesso e permanência nos diferentes graus de ensino nas diversas regiões do país. A lei versaria, portanto, sobre as *diretrizes* e *bases* de um moderno sistema de caráter universal e descentralizado, munido de preceitos a nortear o desenvolvimento das estruturas estaduais e municipais da educação, inaugurando uma “nova era” na educação brasileira.

O ideário de diretrizes e bases para a educação nacional foi requerido no contexto brasileiro na década de 1930, no âmbito das discussões expressas no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (MANIFESTO..., 1932), direcionado ao povo e ao governo em 1932. Esse documento representou forte expressão de intelectuais pela reforma na organização de todo o campo da educação nacional. Indicou fundamentos da política educacional brasileira e a defesa de organização de um sistema nacional de ensino, a ser programado e zelado pelo Estado. Os princípios propostos pelos educadores no Manifesto de 1932 influíram nos debates sobre a Constituição Brasileira de 1934, que estabeleceu a competência do Estado em fixar um plano nacional de educação no país. A Constituição Brasileira de 1946, por sua vez, assinalou como cargo da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

A partir de então, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foi prevista como condição especial para o processo de “reconstrução” da educação no país. O conteúdo dessa legislação passou a ser visto com ampla importância, sendo objeto de propostas, análises e discussões. Depositavam-se, na existência dessa lei, expectativas de melhoria da situação da educação brasileira, que dentre as diversas dificuldades

elencadas, destacavam-se o alto índice de analfabetismo e a insuficiência de instituições escolares nas zonas rurais e urbanas.

Clemente Mariani (1900-1981), Ministro da Educação e Saúde no período de dezembro de 1946 a maio de 1950, no governo de Eurico Gaspar Dutra (1883-1974), cujo mandato ocorreu de 31 de janeiro de 1946 a 31 de janeiro de 1951, ressaltou que, no sistema nacional de ensino, concentravam-se as esperanças do fortalecimento da unidade nacional, do desenvolvimento do sentido de vida democrática e da direção para diversas ocupações e atividades humanas. Mariani (1949) ressaltava que caberia ao Estado a fundação e a manutenção de escolas, bem como a definição de diretrizes gerais a constituírem o sistema nacional de ensino brasileiro.

O presidente Dutra, em Mensagem datada de 1949 (MENSAGEM..., 1950, p. 87), destacou que a LDBEN representaria a fundação da política educacional brasileira em acordo com as inspirações democráticas da Constituição Federal, consistiria num “[...] flexível conjunto de princípios, de bases, de limites e de faculdades criadoras; uma verdadeira constituição do ensino, que suscitará e modelará os sistemas estaduais, cujas leis deverão obedecer ao seu espírito”. A diretriz fundamental seria a implantação de um sistema contínuo e articulado de educação para todas as classes, abrangendo todas as etapas e níveis de ensino. Por intermédio da lei, esperava-se haver “unicidade do sistema educacional brasileiro”, seguindo o princípio de equivalência pedagógica e não de uniformidade pedagógica. A unidade adviria da diversificação, com respeito à flexibilidade nas necessidades de cada estado, e não necessariamente pela uniformização com o mesmo padrão de características de currículo e método pedagógico.

O *Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* foi proposto, inicialmente, em outubro de 1948. Clemente Mariani, em 1947, nomeou uma Comissão encarregada da elaboração e proposição do Projeto. Na *Exposição de Motivos* (MARIANI, 1949), datada de 1948, concluíra que o Projeto organizado pela Comissão, ao vislumbrar o estabelecimento de um sistema contínuo de ensino, reconhecia e anunciava a necessária intervenção do Estado para que os estabelecimentos de ensino estivessem a serviço da população brasileira com excelentes instituições educativas, priorizando o

aspecto democrático em sua organização e processos formativos. O Projeto, desse modo, não consistia numa reforma do ensino, mas num conjunto de princípios e bases, de elementos filosóficos e políticos úteis para mudanças flexíveis na área da educação brasileira.

O Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional esteve em tramitação no Congresso Nacional por treze anos. A Lei, de número 4.024, foi sancionada em dezembro de 1961, após longa tramitação permeada por concordâncias e discordâncias e intensos debates. Entre os anos de 1948 e 1961, foram realizadas análises e produzidos relatórios sobre os princípios do Projeto, assim como foram propostos novos projetos, emendas e substitutivos em torno das diretrizes e bases da educação nacional.

Em consequência disso, a expectativa da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) fez emergir assuntos importantes sobre a educação e o ensino no país, sendo, na sociedade, questionadas as condições, os problemas e as necessidades do sistema de ensino que vigorava naquele momento. Além dos argumentos e debates ocorridos nas sessões do Congresso Nacional por ocasião da votação do Projeto de LDBEN, discussões sobre variados aspectos do ensino brasileiro estenderam-se por meio da imprensa, de periódicos, de congressos, seminários nacionais, e também na Igreja Católica, com a participação de intelectuais, pesquisadores, educadores, estudantes, políticos e religiosos.

Não há como mensurar com exatidão o número de eventos organizados para a discussão dos problemas do ensino nacional nas diferentes regiões brasileiras no período, uma vez que, em diversas ocasiões, o ensino foi tratado a partir dos problemas e das necessidades locais, não havendo, portanto, homogeneidade no discurso sobre o ensino em todo o território nacional. No entanto, sabe-se que, articuladas a estes variados discursos, houve interessantes análises sobre as definições gerais a constituir a lei de diretrizes e bases no âmbito do sistema educacional brasileiro. Por meio da leitura de trabalhos, como o de Roque Spencer Maciel de Barros (1960)<sup>1</sup> e o de João

---

<sup>1</sup> Obra intitulada “*Diretrizes e Bases da Educação Nacional*”, organizada por Roque Spencer Maciel de Barros (1927-1999), contém uma compilação de artigos publicados na imprensa e textos, datados do final da década de 1950 e início de 1960, que abordam o assunto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o movimento popular desencadeado em contraposição ao Projeto de Diretrizes e Bases aprovado na Câmara dos Deputados no período. Apresenta Manifestos e Documentos relativos ao Projeto de Lei de

Eduardo Rodrigues Villalobos (1969)<sup>2</sup>, que abordam o assunto diretrizes e bases da educação, notamos que a quantidade desses eventos foi extensa, o que propiciou uma vasta quantidade de materiais bibliográficos legados, como textos, relatórios, documentos e artigos do jornal *O Estado de São Paulo*, da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e da *Revista Cultura Vozes* (Revista Vozes), que contemplam o tema. Em comum, tais materiais expressam crescente valorização atribuída ao ensino público na sociedade brasileira, bem como a necessidade urgente de expandi-lo nas regiões urbanas e rurais do país, sendo discutidos os problemas na organização e oferta do ensino público e o dever do Estado em custear e fiscalizar a administração desse ensino. *O ensino primário apareceu no conjunto de discursos, ora de maneira explícita, ora implícita, como necessidade eminente no país, sendo percebido como a base para a constituição de condições democráticas no âmbito do ensino nacional.*

Uma das mais expressivas manifestações em torno do estudo e das propostas de organização da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* foi o movimento em defesa do ensino público, desenvolvido, inicialmente, no Estado de São Paulo, no final da década de 1950. O movimento contribuiu na elaboração da *Campanha em Defesa da Escola Pública* que se expressou de modo contrário ao Projeto de Lei Substitutivo, proposto por Carlos Lacerda (1914-1977), em janeiro de 1959, que priorizou a ideia de liberdade de ensino e o auxílio do Estado na manutenção das instituições de ensino privadas. A Campanha também se definiu oposta à aprovação do Projeto de Lei de LDBEN aprovado na Câmara dos Deputados no início de 1960.

A *Campanha em Defesa da Escola Pública* se desenvolveu em meio a um contexto permeado por intensas formulações políticas e confrontação de interesses e ideários progressistas. Sanfelice (2007), ao apresentar uma leitura

---

Diretrizes e Bases. Dentre os colaboradores, encontram-se Antônio de Almeida Júnior (1892-1971), Carlos Corrêa Mascaro (1911-1990), Fernando de Azevedo (1894-1974), João Eduardo Rodrigues Villalobos (1929-), Florestan Fernandes (1920-1995), entre outros.

<sup>2</sup> “*Diretrizes e Bases da Educação: Ensino e Liberdade*”, escrito por João Eduardo Rodrigues Villalobos, trata das discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o discurso em torno da liberdade de ensino ante a tramitação do projeto. Abrange o período de 1948 a 1962 para a apresentação de debates referentes ao Projeto de Lei em processo no Congresso. O autor apresenta o texto definitivo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, após a apreciação dos vetos pelo Congresso Nacional.

histórica do *Manifesto dos Educadores Democratas em Defesa do Ensino Público* de 1959 (MANIFESTO DOS EDUCADORES..., 1959), documento de intensa expressão de signatários da Campanha, ressaltou que o Manifesto se inseriu num contexto tomado como síntese de tensões e com um potencial qualitativo de superação das contradições do modelo nacional desenvolvimentista com base na industrialização. O nacional desenvolvimentismo e as práticas políticas populistas marcaram fortemente aquela conjuntura. Perspectivas ideológicas separavam os defensores da escola pública (estatal) dos defensores da escola privada (confessional ou laica), mas o conflito era mais profundo, opunha resistência a alguns elementos e instituições da sociedade favoráveis à modernização. Colocava-se em questão o papel do Estado nas transformações que a sociedade vivenciava. Almejava-se a modernização pela via do desenvolvimento urbano-industrial capitalista. Diante dessa realidade, questionava-se qual educação o projeto de modernização econômica deveria exigir, assim como quais instâncias deveriam responsabilizar-se pela educação e quais sujeitos deveriam recebê-la. (SANFELICE, 2007).

A *Campanha em Defesa da Escola Pública* divulgou estudos sobre a realidade da situação da educação pública em diferentes regiões no país. Foram promovidas diversas Conferências sobre o ensino e análises críticas ao Projeto da LDBEN em capitais e no interior de estados brasileiros. Esses temas também estiveram presentes em muitos artigos de jornais publicados no período, tendo sido a imprensa importante articuladora e propagadora dos ideais do movimento. O jornal *O Estado de São Paulo*, por exemplo, noticiou acontecimentos educacionais e a movimentação do processo de votação e aprovação do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases, bem como as ideias de intelectuais sobre o ensino, o Projeto de LDBEN e a educação nacional. (MELO, 2009).

Florestan Fernandes (1920-1995) (1960a), ativo articulador desse movimento, ao tratar dos objetivos da *Campanha em Defesa da Escola Pública*, enumerou, como primeiro propósito da Campanha, a qualidade e a eficácia do ensino, seguido das finalidades de impedir que o Estado democrático se subordinasse aos interesses particularistas, com perda de

autonomia na administração da educação e direção de recursos ao ensino, e da aspiração de esclarecer e alertar a população para se preocupar com os problemas da educação brasileira e suas soluções.

Foi intenso o valor atribuído à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no contexto de 1948 a 1961. A lei foi constantemente justificada por intelectuais com base na Constituição Federal de 1946, que determinava, dentre diversas premissas, a responsabilidade do Estado na elaboração de diretrizes e bases da educação a serem direcionadas a todo o território nacional. Convém frisar que a Constituição não propunha uma reforma no ensino por meio da Lei; anunciava a necessidade de organicidade mais unitária e articulada do sistema educacional brasileiro com embasamento de diretrizes, definidas pelo Estado, para o fortalecimento da unidade nacional. O Projeto de LDBEN, que passou a tramitar no Congresso Nacional em 1948, foi continuamente relacionado à Constituição de 1946 quanto ao sentido de democracia e flexibilidade. Acreditava-se que a LDBEN, enquanto lei complementar à Constituição, precisava assegurar os princípios democráticos expressos no texto constitucional.

O discurso sobre o sentido e significado de uma lei que propusesse diretrizes e bases para a educação no país esteve atrelado às discussões sobre “unidade”, “flexibilidade”, “sistema articulado de ensino”, “estrutura de ensino relacionada às exigências sociais”, “descentralização no ensino”, “lei genérica” e “princípios democráticos” da educação. Essas expressões são importantes para a compreensão da acepção atribuída à LDBEN no período de 1948 a 1961. Os princípios que estariam contidos na Lei foram alvos de profundas análises e debates. A expectativa quanto a uma “primeira” legislação específica a orientar a estrutura de toda a educação nacional promoveu mobilização de diversas instâncias sociais, que percebiam a educação como instrumento de civilidade e progresso social<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> No âmbito de debates educacionais desenvolvidos ao longo do período de 1946 a 1961, a LDBEN foi, em diversos momentos, ressaltada como a “primeira” lei específica a indicar princípios gerais para a educação em todo o território nacional, de maneira a buscar garantir unicidade do sistema nacional brasileiro com a abrangência de diretrizes para todos os níveis de ensino. No entanto, cumpre destacar que historicamente um conjunto de legislação foi proposto e ativado com esse intuito, como as Leis Orgânicas do Ensino de 1942, que tiveram como objetivo reformar e padronizar o sistema de educação brasileiro em consonância com a ordem econômica e social da época.

A Lei foi, portanto, concebida como indispensável na organização do sistema de educação existente no Brasil naquele momento. A realidade educacional, nas diferentes regiões brasileiras, apresentava diversos problemas, como a falta de prédios escolares, de recursos e de professores qualificados, bem como a diminuição de permanência dos alunos matriculados nas instituições escolares, sendo insuficiente o nível de investimentos direcionados à organização do ensino nas zonas rurais e urbanas.

A LDBEN emergiu como esperança para a erradicação de dificuldades relacionadas à estrutura e à manutenção do ensino no país. Considerava-se urgente a melhoria nas condições de acesso e continuidade de estudos no ensino, sendo necessária a superação das condições de exclusão da população brasileira em relação aos bancos escolares. Esperava-se que diretrizes e bases se estabelecessem, de modo a inibir a desigualdade e as diferenças existentes no processo de oferta do ensino público e privado nas zonas rural e urbana do país. O projeto de LDBEN foi percebido como importante no movimento de fortalecimento da democracia no Brasil e a educação primária, a base para a constituição de um sistema educacional democrático e eficiente.

### **1.1 Caminhos percorridos de investigação rumo à definição do objeto de estudo da Tese**

Nossa experiência de pesquisa, nos últimos 10 anos, sobre a história da educação brasileira resultou em variados estudos sobre os discursos e debates referentes à proposta de constituição de um sistema nacional de ensino no Brasil e ao papel do Estado nos assuntos relativos à educação nacional. A análise acerca das relações entre Estado e educação e a proposta de elaboração de um sistema nacional de ensino na perspectiva de Rui Barbosa (1849-1923), do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, e de Florestan Fernandes, foram desenvolvidos, respectivamente, em trabalhos de Iniciação Científica (2006) na condição de aluna do Curso de Pedagogia, de Especialização em Gestão Educacional (2008) e de Mestrado em Educação (2009). Esses estudos proporcionaram base para a compreensão histórica do

desenvolvimento do ideário de sistema nacional de ensino no Brasil; por outro lado, nos instigaram a buscar investigar o ensino primário como alicerce deste sistema, de maneira a identificar o modo como se discutiram as formulações e estruturas da educação primária em acordo com as exigências sociais de desenvolvimento e modernização.

As propostas para a constituição de um sistema nacional de ensino no Brasil foram anunciadas por Rui Barbosa e por signatários do Manifesto de 1932. Florestan Fernandes, por sua vez, enfatizou a defesa do ensino público e assinou o Manifesto dos Educadores Democratas em Defesa do Ensino Público (MANIFESTO DOS EDUCADORES..., 1959) em 1959, que retomava apoio ao ideário de reconstrução educacional e as propostas de ensino público, gratuito e laico do Manifesto de 1932. As discussões de Florestan Fernandes sobre a relação entre Estado e educação, na época da tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foram objetos de estudo em nosso trabalho de Dissertação intitulado *Estado e Educação pela Imprensa: o Debate de Florestan Fernandes ante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1959-1961)*, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, entre os anos de 2007 e 2009. Nessa dissertação, as ideias educacionais de Florestan Fernandes foram analisadas com a abrangência dos escritos do autor datados dos anos de 1959 a 1961, os quais expressam a sua opinião e propostas em torno do Projeto de LDBEN. Fernandes destacou que a educação detinha importante função social, e o Estado possuía deveres na oferta de um ensino democrático, de qualidade e acessível aos cidadãos. Era preciso maiores recursos na oferta quantitativa e qualitativa de todo o sistema de ensino existente, ou seja, investimentos para a manutenção da educação pública - do nível primário ao superior. A lei de diretrizes e bases seria importante para assegurar a universalização do ensino como responsabilidade do Estado.

Os estudos desenvolvidos sobre o ideário de sistema nacional de ensino e as relações do Estado para com o ensino público despertaram a atenção para a inexistência, na área de estudo da História da Educação Brasileira, de análises específicas sobre o ensino primário no contexto dos debates em torno da LDBEN 4.024/61, sendo este resultado observado a partir de leitura de

resumos de Dissertações e Teses no Banco de Dados do portal da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Este trabalho de Doutorado, que ora apresentamos, colabora com novas discussões sobre o modelo de educação vigente e almejado no Brasil em meados do século XX; não intenciona esgotar o assunto, mas contribuir com a apresentação de uma perspectiva original de compreensão de uma importante questão da vida educacional brasileira. O ensino primário, que na atualidade corresponde à denominação Ensino Fundamental, em sua estrutura e qualidade, é um tema que inquieta até hoje, sendo pertinente a compreensão de sua história para a análise da realidade presente.

Na conjuntura do período de 1948 a 1961, nota-se efervescência de ideias e iniciativas de governos voltadas para o desenvolvimento nacional. O modelo político nacional-desenvolvimentista, intensificado em meados da década de 1950, contemplou a educação como uma das metas de investimentos indispensável para o progresso. A educação, como elemento essencialmente social, foi alvo de análises e projeções com vista a um projeto de formação de homem e de sociedade. Os problemas existentes no campo do ensino foram questionados, assim como a essência da educação pública e privada, com o intuito de colaborar no processo de avanço social. Com os estudos sobre o processo de formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, identificou-se a hegemonia de conflitos ideológicos respaldados por grupos de intelectuais e instâncias políticas. Trata-se de um período rico em discussões e debates sobre as características e projetos para a educação nacional, sendo importante para a compressão de um significativo momento da história da educação nacional.

## **1.2 O objeto de Pesquisa da Tese**

Nesta pesquisa de Doutorado, consideramos a seguinte indagação principal: *“Quais as condições, impasses e perspectivas referentes à estruturação do sistema de ensino primário no Brasil, no período de tramitação da LDBEN 4.024, de 1948 a 1961?”*. O objeto de estudo foram as discussões referentes ao ensino primário no Brasil no período de tramitação da Lei de

*Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1948-1961). Para tanto, analisamos escritos, artigos, textos de conferências, gráficos, tabelas, relatórios e documentos, publicados pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) no período de 1948 a 1961, que divulgou discussões permeadas de propostas inovadoras para a organização e oferta do ensino primário ante os desafios da sociedade urbano-industrial. Cumpre destacar que não havia homogeneidade entre os escritos publicados na revista. O periódico cumpriu a função de informar sobre os assuntos atuais que permeavam a realidade da educação brasileira naquele momento, bem como divulgar análises de educadores e intelectuais sobre a educação do Brasil e do mundo, tendo como público principal professores e profissionais da educação. Exerceu, portanto, importante papel na formação da opinião pública.*

Neste trabalho identificamos o conteúdo de discursos e debates ocorridos no longo e instigante processo de elaboração da LDBEN. Além das fontes primárias da pesquisa, para nos auxiliar no entendimento dos assuntos referentes ao ensino primário e a tramitação da LDBEN, realizamos estudos de documentos como as Atas da Câmara dos Deputados e os Discursos de Deputados, publicados no Diário do Congresso Nacional, artigos da Revista Vozes que foi a porta-voz da perspectiva dos intelectuais católicos no âmbito dos debates, assim como de textos, artigos e livros para o conhecimento das discussões que se desenvolveram no decorrer da tramitação da LDBEN e da conjuntura da história do Brasil, no período de 1948 a 1961.

Há interessantes materiais bibliográficos que investigaram o processo de tramitação da LDBEN sob diferentes perspectivas, como o trabalho de João Eduardo Rodrigues Villalobos, “Diretrizes e Bases da Educação: ensino e liberdade” (1969), que envolve a questão da liberdade de ensino nos debates sobre a LDBEN. O autor, inclusive, vivenciou a movimentação em torno da lei, tendo pronunciado conferências e discussões no período. Há ainda o trabalho de Dermeval Saviani (1996), que traz reflexões sobre o sentido do conceito de sistema, em articulação com a definição de sistema nacional de ensino contido nos debates sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Da Lei, esperava-se que preenchesse as condições necessárias à construção do sistema educacional. Por fim, mencionamos o trabalho de Ester Buffa (1979),

“Ideologias e conflito: Escola pública e escola privada”, que discute as ideologias envolvidas no discurso dos privatistas e dos defensores do ensino público, abordando o polêmico debate existente no episódio “Anísio Teixeira”.

Nesta *tese de doutoramento*, assim como se observa nesses trabalhos anunciados, optamos pela análise de uma questão específica sobre um assunto concernente aos debates da Lei de Diretrizes e Bases. No entanto, ressaltamos que a originalidade do estudo desta pesquisa provém de uma nova abordagem no que se refere à delimitação do problema de pesquisa e à análise de inéditas fontes na constituição do trabalho. Ao nos debruçarmos sobre a questão do ensino primário ante o processo de elaboração da LDBEN, a partir da análise de materiais da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, ampliamos o conjunto de estudos sobre assuntos referentes à lei de diretrizes e bases, na explicitação dos debates referentes à construção de um sistema nacional de ensino no Brasil no século XX.

O objetivo principal do estudo foi identificar e analisar as propostas de organização e estrutura do ensino primário brasileiro, anunciadas no período de tramitação da LDBEN 4.024/61. Essas propostas foram inovadoras quanto à realidade que existia, definida pela Lei Orgânica de 1946. Aspectos como a expansão e universalização do ensino primário; a descentralização e municipalização do ensino primário; a liberdade de ensino e o ensino primário público e privado; o ordenamento de séries e anos do ensino primário; a promoção automática no ensino primário; e o papel do Estado para com o ensino primário emergiram ante as discussões sobre o ensino primário e a LDBEN no período.

Como desdobramentos do problema principal da pesquisa, anteriormente mencionado, foram considerados os seguintes questionamentos: Qual o contexto social, político, econômico e cultural da sociedade brasileira nos anos finais da década de 1940, na década de 1950 e nos anos iniciais de 1960, época de intensas discussões e debates sobre a organização do *sistema nacional de ensino*?<sup>4</sup> Quais foram os intelectuais e educadores que se

---

<sup>4</sup> Este trabalho de doutorado abrange o período histórico de 1948 a 1961. Convém mencionar que o primeiro Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi apresentado no contexto do governo de Eurico Gaspar Dutra (1883-1974), que esteve em vigência entre 31 de janeiro de 1946 e 31 de janeiro de 1951. A Lei de Diretrizes e Bases foi sancionada em dezembro de 1961 pelo presidente

envolveram nos debates sobre a educação e a organização do ensino primário no Brasil? Qual a situação do ensino primário destacada por intelectuais e educadores em artigos, pesquisas e relatórios divulgados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*? Qual a estruturação de organização dos sistemas de ensino primário naquele momento e quais as mudanças almejadas pelos intelectuais e educadores para uma nova organização, a partir da *lei de diretrizes e bases da educação nacional*? Qual a importância, o papel e as contribuições atribuídas à educação e ao ensino primário na formação do homem e no desenvolvimento da sociedade brasileira, divulgados em meio à conjuntura nacional-desenvolvimentista e recomendações internacionais?

*Em tese, acreditamos que, no período de 1948 a 1961, na sociedade brasileira, houve preocupação com a organização e a expansão do sistema de ensino primário nas várias regiões do país. Muitas análises acerca deste grau de ensino atrelaram-se às discussões sobre a democratização e a universalização do ensino público, bem como às proposições voltadas à constituição da lei de diretrizes e bases da educação nacional.* Embora nos escritos do período referentes à LDBEN, visualizados no decorrer da pesquisa, tenhamos encontrado em maior quantidade debates e apreciações referentes ao ensino secundário, o que sinaliza participação intensa de representantes e críticos do ensino privado na defesa e proposições da LDBEN<sup>5</sup>, foi possível

---

João Belchior Marques Goulart (1919-1976), que governou o país entre 7 de setembro de 1961 e 1 de abril de 1964. Nesse ínterim, houve, respectivamente, os seguintes governantes na presidência do Brasil: Getúlio Dornelles Vargas (1882-1954), de 31 de janeiro de 1951 a 24 de agosto de 1954; João Fernandes Campos Café Filho (1899-1970), de 24 de agosto de 1954 a 8 de novembro de 1955; Carlos Coimbra Luz (interino) (1894-1961), de 8 de novembro de 1955 a 11 de novembro de 1955; Nereu de Oliveira Ramos (interino) (1888-1958), de 11 de novembro de 1955 a 31 de janeiro de 1956; Juscelino Kubitschek de Oliveira (1902-1976), de 31 de janeiro de 1956 a 31 de janeiro de 1961; Janio da Silva Quadros (1917-1992), de 31 de janeiro de 1961 a 25 de agosto de 1961; Pascoal Ranieri Mazzilli (1910-1975), de 25 de agosto de 1961 a 7 de setembro de 1961. Este dado é importante para a compreensão de que a tramitação do Projeto de LDBEN se deu ao longo de diferentes momentos da vida política brasileira, na conjuntura de crises e entusiasmos, estando o tema educação incluso em distintas propostas governamentais, como, por exemplo, no Plano de Metas de Kubitschek, que considerou a educação elemento importante no programa de desenvolvimento econômico nacional. Apesar de esse programa intensificar a valorização e o incentivo à educação, a sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a consequente implantação de um sistema articulado de ensino ao molde de uma legislação específica para o ensino não ocorreram no governo de Kubitschek.

<sup>5</sup> No final da década de 1950, foram intensos e polêmicos os debates sobre a liberdade de ensino e a proposta de ação do Estado no custeio do ensino privado. Esses princípios estiveram expressos nos substitutivos ao Projeto de Lei de LDBEN apresentados por Carlos Lacerda, em 1958 e 1959. No país, as maiores quantidades de matrículas no ensino secundário e médio se davam nas instituições privadas. Acentuaram-se, na sociedade, discussões sobre as condições de oferta e ampliação do ensino secundário e médio à população. De um lado, representantes dos estabelecimentos particulares defendiam verbas para a manutenção das instituições privadas; de outro, signatários do movimento de

perceber, em muitos materiais examinados, *a importância atribuída ao ensino primário como a base da constituição de um regime democrático de ensino*, a influir no ensino profissional, secundário, médio e superior, como se a democratização no ensino brasileiro necessariamente dependesse das condições democráticas de acesso e formação inicial no ensino primário. A descentralização do ensino, com a proposta de municipalização do ensino primário, foi ressaltada no período. Intelectuais, como Lourenço Filho e Almeida Júnior, defenderam a necessidade de esta premissa estar contida no texto da LDBEN. O período de 1948 a 1961 foi marcado por crescimento do número de matrículas no ensino primário, porém a permanência na escola apresentou-se problemática, sendo alto o índice de evasão e reprovação nesse nível de ensino. A busca de soluções a esta situação foi considerada em novas propostas voltadas à democratização do ensino primário.

Almeida Júnior (1959c, p. 29-34), presidente da Subcomissão do Ensino Primário da Comissão de Elaboração do Projeto inicial de LDBEN, destacou que “Nenhum país do mundo conseguiu organizar de modo satisfatório o ensino superior, sem haver previamente consolidado os alicerces do seu sistema educacional comum.”. Ele chamou a atenção para o fato que “[...] onde quer que a escola primária se mostre inadequada, inadequado também é o ensino superior [...]”, dessa forma, faz-se-ia necessário intervir intensamente no desenvolvimento do ensino primário para a constituição de um sistema de ensino nacional eficiente. Era primordial, em caráter de urgência, o investimento no ensino primário. Na medida em que a educação primária progredisse dever-se-ia estender o custeio para o ensino médio e superior. Na época havia direcionamento de recursos desproporcional ao ensino primário, médio e superior, o fundo nacional do ensino primário estava recebendo a menor quantia, assim, Almeida Júnior reivindicava maior participação do governo nos assuntos do ensino primário.

*Os dois mais intensos debates que se sobressaíram no período da elaboração da lei de diretrizes e bases foram o debate centralização versus descentralização e o debate público versus privado, estando o tema ensino*

---

defesa do ensino público enfatizavam a necessária e exclusiva destinação de recursos, pelo Estado, às instituições de ensino públicas, nos graus primário, secundário e superior, com o lema “verbas públicas para o ensino público!”.

*primário imerso no conjunto dessas discussões.* A municipalização, o ordenamento e a democratização do ensino primário emergiram como propostas.

No âmbito dessa reflexão, consideramos que *as discussões e os debates sobre a educação e o ensino primário ressaltados em meio à elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional atrelaram-se a um ideário de projeto modernizador da sociedade brasileira, tendo sido a educação e o ensino elementar considerados indispensáveis para o desenvolvimento econômico, político, cultural e social do país em meio à conjuntura nacional desenvolvimentista.* A formação desses debates tornou-se possível devido às condições sociais, que exigiram um novo olhar para a educação e sua valorização, passando a mesma a ser considerada condição essencial, ao lado de outras reformas, para o desenvolvimento e o progresso social. Discussões sobre o ensino primário foram anunciadas em meio à conjuntura das recomendações propostas por organismos nacionais e internacionais referentes à estrutura e ao desenvolvimento desse ensino no país.

A educação foi percebida como elemento necessário para o estabelecimento da democracia no país, importante na formação do cidadão eleitor, para o trabalho e para a cidadania. A Constituição Federal de 1946, dentre diversas determinações, estabeleceu o voto secreto e universal para os maiores de 18 anos, mas continuavam sem direito ao voto os analfabetos, os cabos e os soldados. A propagação do ensino primário e elementar era condição essencial para a diminuição dos índices de analfabetismo no país, que, na época, eram altos a ponto de expressar que mais da metade da população nacional encontrava-se na condição de analfabetos. A educação na “idade certa” preveniria o crescimento do analfabetismo, e a educação elementar supletiva diminuiria os males da realidade de analfabetismo já existente; por isso, emergiu-se com valor o estímulo à campanha em prol da construção de prédios escolares e, em paralelo, o incentivo à democratização e à progressiva escolarização da população, no discurso social.

É interessante lembrar que, no período de elaboração da LDBEN, de 1948 a 1961, vários movimentos de educação e alfabetização se

desenvolveram na sociedade brasileira, visando à erradicação do analfabetismo, destacando-se, como importantes mentores dessas organizações, Lourenço Filho (1897-1970), Paschoal Lemme (1904-1997) e Paulo Freire (1921-1997). Em 1947, meses antes da apresentação da primeira proposta do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, desenvolveu-se a primeira Campanha de âmbito nacional, visando a alfabetizar a população. Naquele momento, os índices de analfabetismo da população com 15 anos ou mais correspondiam a 56%. Na ocasião, foram criadas, inicialmente, dez mil classes de alfabetização em todos os municípios do país. Galvão e Soares (2006, p. 39) destacam que o analfabeto na sociedade, geralmente identificado “ao povo”, era considerado “improdutivo”, “degenerado”, “viciado”, “servil” e “incapaz”, “necessitando” do “auxílio” das elites intelectuais para sair da condição de “degradação” em que se encontrava. A alfabetização e a formação moral poderiam “transformar” o analfabeto em alguém produtivo. Dessa forma, a educação assumia caráter salvacionista, percebida como solução para superar dilemas e problemas sociais.

Desse modo, percebe-se que a instrução elementar advinda do ensino primário foi destacada como algo importante na formação dos indivíduos. Precisava ser expandida a todos: às crianças em idade escolar e aos jovens e adultos não alfabetizados. Almeida Júnior (1959a, p. 2), um dos mais ativos articuladores das premissas do Projeto inicial da LDBEN, destacou que o grande problema brasileiro era “[...] o da difusão, vitalização e aperfeiçoamento da escola primária [...]”, uma vez que se percebia que maiores esforços estavam sendo direcionados à implantação do ensino médio e superior, inclusive pelos governos municipais, enquanto o ensino primário estava se degradando, havendo um progressivo interesse do poder público para o seu desenvolvimento e custeio, situação que precisava ser modificada.

Pela importância da educação primária para a vida dos indivíduos e para o social, foi enfatizada a importância de o Estado direcionar a atenção à organização e ao desenvolvimento da educação primária das crianças nas diversas localidades brasileiras. Essas discussões, sinalizadas por intelectuais

e educadores, encontram-se presentes em escritos da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*.

Nessa perspectiva, tais princípios se contrapõem ao entendimento de que, no período em que a LDBEN esteve em tramitação (1948-1961), não houve atenção destinada às condições do ensino primário, sobressaindo-se propostas para o ensino médio, ficando a escolarização primária alheia ao conjunto de planos definidos para a estruturação do sistema nacional de ensino. A LDBEN não foi pensada exclusivamente nos moldes da elite nacional, que ditava rumos do ensino com maior atenção ao ensino médio humanístico e ensino superior. *Consideramos que houve toda uma movimentação em torno da análise do ensino de caráter elementar, pela perspectiva crítica, que almejava e propunha mudanças para a expansão, qualidade e melhoria deste nível de ensino, a ser a base para a constituição de um sistema de ensino democrático.* Nessa direção, foi considerado que as melhorias no sistema de ensino primário repercutiriam como benefícios à sociedade industrial. *Afirmamos que a necessidade da educação elementar esteve relacionada à lógica da sociedade que se urbanizava e industrializava, na conjuntura das necessidades do mercado nacional e mundial, estando o ensino primário na ordem dos debates referentes à reforma do ensino nacional e à elaboração da LDBEN.*

*Desse modo, a educação primária foi alvo de intensas discussões na sociedade brasileira, no período de elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Exigiram-se maiores investimentos para o seu desenvolvimento, assim como uma nova estruturação em sua organização e diretrizes, em conformidade com as necessidades sociais.* Por essa razão, afirmamos ser importante a análise das discussões sobre a educação e o ensino primário desenvolvidas na época de tramitação da LDBEN.

Consideramos relevante o estudo dos debates e das propostas que permitiram a definição de princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61. Na pesquisa histórica sobre legislação, além da própria lei, não pode ser desconsiderada a importância da legislação complementar existente, os discursos e as intervenções de senadores e deputados atuantes na tramitação da legislação, sendo estas, também, ricas fontes que revelam

mais do que o que se materializa na lei (SANFELICE, 2004). Na perspectiva de Sanfelice (2004, p. 100-101), “As emendas populares, as emendas oferecidas em plenário, atas e jornais de Assembléias Constituintes, projetos derrotados e substitutivos revelam tendências, hegemonia, representatividade de grupos e segmentos que atuam na formulação das políticas educacionais.” Castanha (2013, p. 25) nos apresenta a reflexão de que “O historiador precisa levar em conta as contradições da legislação [...]”, diferenciando as decisões e proposições, considerando os avanços e o desenvolvimento de discursos, a partir da contextualização, sendo importante “[...] estabelecer relações entre os princípios norteadores da legislação e o projeto político e social, considerando características sociais, econômicas e culturais de uma determinada sociedade.”. (CASTANHA, 2013, p. 25).

### **1.3 Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa**

Os materiais da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos foram as fontes primárias da Pesquisa. A Pesquisa desenvolvida é de caráter bibliográfico, e é histórica por considerar o desenvolvimento de discussões sobre a educação e o ensino primário em meados do século XX, a partir do procedimento de estudo dos textos publicados, datados de 1948 a 1961, nas edições da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Na sociedade brasileira do período, desenvolveu-se fortemente o ideário de educação elementar como necessária à formação dos indivíduos para a vida, para as novas relações de produção decorrentes do desenvolvimento da industrialização, para o trabalho e para a cidadania, indispensável para o progresso social, devendo, portanto, ser ampliadas suas condições de acesso.

A análise considerou os pressupostos metodológicos do materialismo histórico-dialético na compreensão da história enquanto movimento expresso por contradições e ações de classes, na investigação das relações econômicas e políticas que gestaram conflitos ideológicos a partir dos condicionantes essencialmente culturais e sociais. O modo de produção da vida material repercute no contexto social, político e intelectual, uma vez que o indivíduo

envolto nas relações sociais determina sua consciência e ação, e não o contrário.

Na perspectiva do materialismo histórico-dialético, as relações sociais são entendidas como relações de produção, os homens “[...] produzem e reproduzem suas condições materiais de existência e o modo como pensam e interpretam essas relações.” (BENITE, 2009, p. 6). A análise da realidade concreta e a visão caótica do todo tendem a levar a conceitos e abstrações aprofundadas do fenômeno investigado. O entendimento do todo ocorre por mediações teóricas abstratas, na busca do entendimento da realidade objetiva e da identificação das contradições existentes. Dessa forma, “O desenvolvimento do pensamento se eleva do abstrato ao concreto, ou seja, do simples ao complexo.” (MASSON, 2007, p. 110). A história torna-se um conhecimento dialético da realidade social. A história da cultura, como um segmento da ciência da história, leva à “[...] importância da dimensão cultural da existência social humana” (CASTANHO, 2010, p. 75). O estudo das ideias e ideologias desvenda de que modo as pessoas tomam consciência da sua posição na sociedade, assim como de que maneira expõem anseios de mudança e de transformação da realidade ou de legitimação e conservação de dada ordem estabelecida.

Dessa forma, nesta pesquisa, tomamos como base a compreensão da educação como um fenômeno social, elemento de uma totalidade, pensada e organizada a partir das necessidades e relações humanas. Priorizamos uma análise do discurso e do conteúdo expresso nos artigos selecionados da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos com base no conhecimento dos fatores políticos, econômicos, culturais e sociais que gestaram tais ideias. Acreditamos ser preciso, em especial, contextualizar o momento histórico da época de elaboração e divulgação das questões referentes à educação e ao ensino primário na sociedade brasileira, relacionando os debates com os aspectos sociais, políticos e econômicos do respectivo momento no qual se inseriam. As necessidades da época, em especial as de mudanças na área do ensino para sua organização e desenvolvimento, influíram nas discussões desenvolvidas e estas repercutiram no meio social ao qual foram direcionadas,

provocando ação de intelectuais e educadores pela defesa do ensino primário público e gratuito.

A análise da história é essencial para o entendimento da práxis humana. O conhecimento da história é imprescindível ao homem em sociedade. Segundo Hobsbawn, “[...] ser membro de uma comunidade humana é situar-se em relação ao seu passado”; desse modo, “[...] o passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana.” (HOBBSAWM, 1998 a, p. 22). A história busca e nos possibilita fazer referência entre o passado, presente e futuro de acordo com as mudanças históricas ocorridas, tais reflexões são importantes e indispensáveis (HOBBSAWN, 1998 b). É importante, nesse contexto, considerar a história do ponto de vista globalizante e unitário (CASTANHO, 2010), sendo possível formular articulações entre a história cultural e a história da educação.

Frisamos que a pesquisa desta tese não versou diretamente sobre a análise da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, o que demandaria meritoriamente outra opção metodológica de investigação para compreender como a educação e o ensino primário foram abordados intencionalmente na Revista dirigida a um público específico. A pesquisa que ora apresentamos, se pautou, em especial, no estudo do conteúdo dos escritos que abordam assuntos sobre o ensino primário, selecionados criteriosamente nas edições da Revista, para o entendimento das condições e das propostas de estruturação do sistema de grau primário na sociedade brasileira, abrangendo a ideia de educação para todos, de caráter democrático e universal.

O estudo realizado expõe fontes originais para a pesquisa em história da educação. Muitos escritos selecionados da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, datados de 1948 a 1961, utilizados nesta pesquisa, não têm sido investigados por pesquisadores que se debruçam sobre o estudo do período. Por meio de pesquisa realizada no portal da CAPES, não encontramos registro de trabalhos acadêmicos referentes à problemática de pesquisa neste trabalho anunciada.

A pesquisa versa sobre o sentido atribuído à educação e ao ensino primário em um importante momento da história da educação brasileira. Dessa

forma, este trabalho aborda um tema instigante e necessário para o entendimento da história do pensamento pedagógico, das políticas educacionais e do ensino público no Brasil. Remete-nos ao conhecimento do panorama dos assuntos debatidos por intelectuais no momento de discussão de uma importante lei a ser definida para assegurar a organização do sistema de ensino no país.

As edições da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* datadas de 1948 a 1951, num total de 12 números, utilizadas no estudo, foram encontradas na biblioteca da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e as edições de 1952 a 1961, num total de 40 números, na biblioteca da Universidade Estadual de Maringá (UEM). O levantamento bibliográfico possibilitou a seleção de escritos que abordam assuntos referentes ao ensino primário no Brasil no período de 1948 a 1961 e ao tema “ensino primário e a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*”. Na Universidade Federal de São Carlos e na Universidade Estadual de Maringá, foram selecionados referenciais bibliográficos de apoio para a pesquisa, como interessantes textos e artigos das revistas *Anhembi* e *Vozes*, que publicaram escritos importantes referentes aos debates sobre o ensino público e a *Lei de Diretrizes e Bases* no período supracitado. Outros materiais bibliográficos importantes, como artigos de imprensa e livros, utilizados na pesquisa, foram selecionados, respectivamente, no *Arquivo Público do Estado de São Paulo* e na Universidade de São Paulo (USP), a fim de contribuir para a análise dos assuntos presentes nas fontes principais da pesquisa. É importante também frisar que no decorrer da pesquisa se realizaram leituras de Atas da Câmara dos Deputados e edições de Diário do Congresso Nacional publicados no período de 1948 a 1961 a fim de compreender diferentes perspectivas de projetos na conjuntura dos debates em torno da elaboração da LDBEN.

A opção de selecionar escritos da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* para a análise do ensino primário no Brasil no decorrer de 1948 a 1961, no contexto de tramitação da LDBEN nº 4.024, se deu pela variedade e rica fundamentação que esses materiais apresentam sobre as *questões gerais da pedagogia e os problemas da vida educacional brasileira* do período. Nas páginas da revista encontram-se discussões sobre  *fatos educacionais no país*,

*dados e relatórios sobre o ensino brasileiro, ideias de pesquisadores e intelectuais acerca da educação e da organização do ensino nacional, informações de fatos educacionais de outros países, artigos publicados em revistas e jornais, indicação de referências e documentos, como mensagens presidenciais referentes à educação e cultura, Projetos, Atos Oficiais, Leis, Decretos e Portarias, entre outros.*<sup>6</sup>

Cumprir destacar que a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* encontrava-se sob responsabilidade do INEP - *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais*<sup>7</sup>, órgão do governo federal, que promovia levantamentos, estudos e pesquisas sobre o sistema educacional brasileiro. Objetivava funcionar como “centro de estudos das questões educacionais relacionadas com os trabalhos do Ministério da Educação e Saúde” (DECRETO - LEI nº 580). Com o lançamento da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, em julho de 1944, as informações educacionais produzidas pelo Instituto passaram a ser publicadas pela revista. O INEP recebia pedidos de informações sobre vários aspectos do ensino no Brasil, inclusive por entidades internacionais. Ao INEP coube a elaboração de um programa de assistência técnica ao ensino primário e normal no país. Assim, o periódico divulgou dados relevantes em torno da organização e das condições do sistema de ensino nacional, dos problemas e das necessidades da rede de ensino primário, bem como informações dos centros de pesquisa educacionais instituídos em diversas regiões brasileiras naquela época.

É interessante destacar que a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* foi criada por iniciativa de Gustavo Capanema (1900-1985), que,

---

<sup>6</sup> Sobre a participação da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* na publicação de temas da LDBEN, ver o Apêndice, texto de nossa autoria, “A *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* e a divulgação de assuntos referentes à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1948-1961)” em anexo a este trabalho.

<sup>7</sup> O INEP foi criado por lei em janeiro de 1937, e o Decreto Lei nº 580, de 1938, regulamentou sua organização e estrutura, sendo definido como suas competências: “[...] organizar a documentação relativa à história e ao estado atual das doutrinas e técnicas pedagógicas; manter intercâmbio com instituições do País e do estrangeiro; promover inquéritos e pesquisas; prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes, mediante consulta ou independentemente dela, esclarecimentos e soluções sobre problemas pedagógicos; divulgar os seus trabalhos [...]”. O professor Lourenço Filho foi inicialmente nomeado para o cargo de diretor geral no Instituto. Anísio Teixeira assumiu a direção em 1952, enfatizando as atividades de pesquisa. Teve por objetivo estabelecer centros de pesquisa, pois considerava ser preciso “[...] fundar em bases científicas a reconstrução educacional do Brasil [...]”. (INSTITUTO NACIONAL..., 2014). Sobre a história, finalidades e atribuições do *Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais* Anísio Teixeira (INEP), ver o portal do Instituto: <http://portal.inep.gov.br/home>.

na época, era o Ministro da Educação, e por Manuel Bergstrom Lourenço Filho (1987-1970), Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Em 1944, a RBEP foi lançada como publicação do INEP, sob a liderança de Lourenço Filho e elaborada por uma Comissão de Redação, da qual participavam funcionários do Instituto e de outros órgãos do Ministério: Abgar Renault (Diretor do Departamento Nacional de Educação), Mario Augusto Teixeira de Freitas (Diretor do Serviço de Estatística de Educação e Saúde), Armando Hildebrand (Chefe da Sessão Técnica do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) e Álvaro Neiva (Técnico do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos). Essa equipe permaneceu até 1947. (SILVA, 2009).

Gustavo Capanema, ministro da educação, em apresentação (CAPANEMA, 1944) do primeiro número da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, em julho de 1944, destacou as seguintes finalidades da Revista, cujas edições se iniciariam a partir de então:

Apresenta-se como órgão oficial dos estudos e pesquisas pedagógicas do Ministério da Educação. Seu papel será reunir e divulgar, pôr em equação e em discussão não apenas os mais gerais da pedagogia mas sobretudo os problemas pedagógicos especiais que se deparam na vida educacional de país. [...] a publicação que agora se inicia, a REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, se apresenta como um instrumento de indagação e divulgação científica, como um órgão de publicidade dos estudos originais brasileiros de biologia, psicologia e sociologia educacionais e também das conclusões da experiência pedagógica dos que, no terreno da aplicação, trabalham e lutam pelo aperfeiçoamento da vida escolar de nosso país. (CAPANEMA, 1944, p. 3-4).

Esperava-se que a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos suprisse a “[...] falta de um periódico de cultura pedagógica para livre debate das grandes questões da educação nacional, esclarecimento oportuno das condições de seu desenvolvimento, e registro de suas progressivas conquistas.”. A Revista surgiu para “[...] congrega os estudiosos na observação dos fatos educacionais, exame dos princípios e doutrinas, e cuidadosa análise das mais importantes questões de aplicação”. Em suas páginas, seriam acolhidos artigos que expusessem e debatessem opiniões. Com o propósito de apresentar o movimento do Instituto Nacional de Pesquisas

e de estudiosos e especialistas sobre a educação no país, acreditava-se que a Revista Brasileira pudesse “[...] contribuir para a formação de uma esclarecida mentalidade pública em matéria educacional; para dar reflexo às ideias do professorado brasileiro de todos os níveis e ramos do ensino; para registrar, enfim, os rumos da pedagogia brasileira na fase, em que se encontra, de viva renovação e de clara afirmação social.”. (EDITORIA INEP..., 1944, p. 5-6).

Em 1946, assumiu a Direção do INEP o professor Murilo Braga de Carvalho, que permaneceu até 1951. Lourenço Filho, mesmo ao se afastar da Direção do INEP, continuou a exercer influência no Instituto e, conseqüentemente, na Revista. Com a mudança de direção, a chefia da sessão responsável pela RBEP permaneceu com o titular Milton de Andrade Silva até 1957. Em julho de 1952, Anísio Teixeira assumiu a função de Diretor do INEP, ficando por doze anos, até 1964, no cargo, quando ocorreu o golpe militar. Teixeira alterou a composição da equipe e introduziu algumas mudanças na estrutura organizacional do INEP, criando, por exemplo, em 1953, o Centro de Documentação Pedagógica, que buscava realizar integração entre atividades de pesquisa e documentação, para facilitar a sistematização de trabalhos e a divulgação de resultados. No final de 1955, foi criado o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), para pesquisa, documentação e disseminação de informações educacionais. (SILVA, 2009).

Entre 1944 e 1946, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos foi lançada com publicação mensal. De 1946 a 1947, bimestral. Após 1948, passou a ser publicada trimestralmente, e de outubro de 1969 aos dias atuais, publica exemplares quadrimestrais. A partir de 2001, a RBEP passou a publicar um exemplar por ano, reunindo em um único volume três números<sup>8</sup>. (SILVA, 2009).

No que se refere ao conjunto de ideias sobre o ensino primário brasileiro, a partir da leitura de textos selecionados da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, datados de 1948 a 1961, elencamos os seguintes assuntos que foram tratados: os problemas existentes no ensino primário brasileiro; a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário; a

---

<sup>8</sup> A RBEP suspendeu a continuidade de sua publicação durante o ano de 1975; de abril de 1980 a abril de 1983; e de setembro de 1983 a setembro de 1992.

democratização, expansão e universalidade do ensino primário; a estrutura do ensino primário; a extensão da escolaridade primária; a escola primária e sua adaptação à sociedade; métodos modernos de ensino na escola primária; financiamento da escola primária; a educação rural e sua importância; recomendações para o ensino primário advindas de conferências internacionais de instrução pública; o ensino primário e o sistema educacional; a evasão escolar no ensino primário; promoção automática na educação primária; a educação primária e a unidade nacional; a educação primária e a *lei de diretrizes e bases da educação nacional*; a municipalização do ensino primário; plano de distribuição de recursos para o ensino primário; construção de prédios escolares para o ensino primário; educação popular e obrigatoriedade do ensino; universalidade do ensino e alfabetização; aprovação e reprovação escolar na escola primária; a escola pública, universal e gratuita; formação de professores primários; os problemas do ensino elementar no Brasil e Planos e Programas da escola primária.

No rol de assuntos sobre a educação abordados pela RBEP, o ensino primário obteve grande atenção. Seleccionamos para análise os textos que apresentavam discussões, informações e análise sobre o ensino primário, no contexto de discussões sobre a LDBEN, considerando as publicações de 1948 a 1961.

O uso da legislação educacional e da imprensa periódica como fontes ou objetos para o conhecimento da história da educação requer um estudo coerente e consistente devido à diversidade de temas e questões nelas implícitas. É preciso localizar, selecionar e interrogar as fontes, e mais que isso, considerar uma teoria e metodologia adequada à sua utilização. A classificação da fonte histórica possibilita a definição de métodos, técnicas e condições para análises e interpretações.

No âmbito dos estudos acerca da história da educação, tem crescido a quantidade de pesquisas que utilizam a imprensa periódica como fonte e objeto de estudo. É um significativo material que contribui para desvendar, analisar e refletir acontecimentos históricos. A imprensa periódica é um elemento cultural, expressão e produto do modo como os homens percebem e refletem determinada realidade social. Pode ser identificada como uma produção

humana num dado contexto social, pensada e elaborada com fins a atingir públicos específicos; por isso, necessita ser questionada e compreendida quanto ao seu caráter de intencionalidade e objetivos de propagação.

A imprensa como objeto de estudo da história da educação revela uma espécie de *corpus* documental com vastas dimensões, apresenta um testemunho de ideias, discursos, métodos e concepções de determinada época, expressa a ideologia moral, política e social de grupos profissionais e intelectuais (CATANI; BASTOS, 1997). A imprensa de caráter educacional, em especial, revela múltiplas facetas dos processos educativos e contribui para a reflexão entre a teoria e prática; assim, o discurso educativo se desenvolve a partir de diversos indivíduos que vivem na sociedade (NÓVOA, 1997). Araújo (2002) nos leva à reflexão de que a imprensa é partícipe do processo de educação do homem, pois revela indícios de como os homens produziram sua existência, criando, recriando ou reproduzindo a cultura. A imprensa ocupa uma função na educação dos homens em sociedade, possui coparticipação na dinâmica social. Trata-se de uma expressão cultural do homem, que revela construção histórica compartilhada com o elemento de sua produção. O homem, por meio da imprensa, tem a possibilidade de interpretar o processo de produção de sua existência social, habilidade que permite “[...] revelar as contradições de toda ordem que circulam no interior de sua cultura, projetando organizar a sua própria existência sob novos parâmetros.” (ARAÚJO, 2002, p. 60).

A imprensa é portadora e produtora de significações (BASTOS, 2002). Ao informar acontecimentos e opiniões, busca difundir uma mentalidade, tendendo a direcionar uma certa maneira de interpretação. Ela é um mediador cultural e ideológico, que “[...] fixa sentidos, organiza relações e disciplina conflitos” (BASTOS, 2002, p. 152), constitui verdades a partir de seu discurso, promove práticas que legitimam ou privilegiam dados conhecimentos, divulga saberes que podem homogeneizar, modelar e disciplinar o público leitor. A análise da imprensa possibilita “[...] avaliar a política das organizações, as preocupações sociais, os antagonismos e as filiações ideológicas, as práticas educativas.” (BASTOS, 2002, p. 153). Além disso, permite desvendar discursos que articulam teorias e práticas, que estão no nível macro do sistema e no

plano micro da experiência concreta, expressam desejos sobre o futuro e denunciam problemas do presente. (NÓVOA, 1997).

A análise da legislação educacional, por sua vez, precisa ser considerada a partir de múltiplas determinações que a lei apresenta, pois ela é dialética. As leis são expressões do passado, revelam sentidos e características da sociedade em que foi produzida. É fato que a lei cumpre função ideológica na sociedade, no entanto, não deve ser vista como um instrumento de manipulação exclusivamente definido para o benefício da classe privilegiada, pois em diversos momentos na história e na atualidade, foi e é pensada e determinada num contexto de luta pela hegemonia, sendo um elemento de luta contra privilégios, mediadora de conflitos. Dessa forma, “[...] não basta analisar a legislação de forma mecânica, ou seja, a lei pela lei, sem (ou só) estabelecer ligações entre o poder político hegemônico, sem fazer conexões entre a legislação educacional e o projeto político social ou a própria prática social, sem considerar as reações (incorporações/resistências) da sociedade ou setores diretamente afetados pelas medidas legais, etc.” (CASTANHA, 2013, 39). Ao interpretar a lei, torna-se importante o conhecimento do seu contexto de discussão, aprovação e execução, considerando, dentre muitos aspectos, o desenvolvimento econômico e social e as forças políticas engendradas em sua elaboração.

#### **1.4 A estrutura do trabalho de tese**

Este trabalho encontra-se organizado em quatro seções que se intitulam, respectivamente: 1) *A elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o ensino primário brasileiro ante a sociedade urbano-industrial: em análise o Período de 1948 a 1956*; 2) *O ensino primário brasileiro e o retorno de análises sobre o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Congresso Nacional: a tramitação nos anos de 1957 e 1958*; 3) *Os debates no período de 1958 a 1961 sobre o Projeto de Lei que fixaria as Diretrizes e Bases da Educação Nacional: estudo dos fundamentos do ensino primário*; 4) *A estruturação do ensino primário nacional nas Diretrizes e Bases*

*aprovadas pela Comissão de Educação e Cultura e estabelecidas pelo Projeto transformado em Lei (1961).*

A primeira seção abrange o período de 1948 a 1956, em que foram iniciadas as discussões sobre as diretrizes e bases, bem como foi proposto o primeiro Projeto de Lei que, após decisão do Congresso e sugestões de Gustavo Capanema (1900-1985), ficou arquivado até 1957. Mesmo com o Projeto arquivado, discussões referentes ao ensino primário e à elaboração da Lei foram suscitadas e analisadas no período, fato que nos instigou a investigar quais assuntos relativos ao ensino primário e à Lei se desenvolveram nesse intervalo. Nessa seção discutimos os indícios de elaboração da LDBEN na sociedade urbano-industrial com ênfase nas propostas inovadoras do Projeto de Lei, no que se refere à expansão e universalização do ensino primário e aos princípios do processo democrático da educação primária em acordo com as recomendações de congressos nacionais e internacionais de educação. Para tanto, são abordados o debate centralização versus descentralização e o ensino primário; o Fundo Nacional do Ensino Primário e a Campanha pela Construção de Prédios Escolares; dados sobre o acesso à escola primária urbana e rural; o discurso sobre o ideal de escola primária pública e sobre o significado político da escola primária.

A segunda seção acompanha o retorno das discussões e análises sobre o Projeto de Lei após o seu desarquivamento no Congresso em 1957. Nos anos de 1957 e 1958, a tramitação do Projeto se deu de maneira lenta; no entanto, emergiram, na sociedade, intensas discussões a respeito dos problemas relacionados à evasão escolar e à organização do sistema de ensino nacional, sendo tais assuntos levados em consideração nas discussões sobre o ordenamento e a descentralização do ensino a serem contemplados no texto da Lei. Foi premente o ideário de (re) organização dos sistemas de ensino primário e a proposta de reforma com base no sistema de promoção automática. Nesta seção, são, portanto, abordadas as questões de ordem e municipalização do ensino primário; dados sobre a evasão escolar no grau primário; e a proposta de promoção automática para a expansão e democratização da escolarização primária.

A terceira seção se insere nas discussões polêmicas provenientes de análises e debates, de 1958 a 1961, em torno do Projeto de Lei e Substitutos que fixavam as diretrizes e bases da educação nacional. A ênfase desse estudo são os fundamentos do ensino primário expostos nos Substitutos e nas Propostas ao projeto de LDBEN, bem como no debate público versus privado, que abordaram o discurso sobre o monopólio do ensino, a liberdade de ensino e a “defesa” da escolarização pública.

A quarta seção trata das diretrizes e bases do ensino primário, aprovadas pela comissão de educação e cultura e estabelecidas pela Lei sancionada em 1961. Nesse momento, são tratados os aspectos de diretrizes e bases aprovados relativos à estrutura do ensino primário, à educação primária como dever do Estado, à gratuidade, laicidade e obrigatoriedade do ensino, bem como é apresentado o discurso de concordâncias e controvérsias referentes ao Projeto de Lei aprovado, na perspectiva de intelectuais, com a reflexão de que haveria muito a se fazer, após o texto da LDBEN ser elaborado, para a constituição da democracia no âmbito da educação e implantação de um sistema nacional de ensino.

Este trabalho apresenta três Apêndices: o Quadro “Desenvolvimento de acontecimentos relevantes no decorrer do processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61 (1948-1961)” (APÊNDICE A) e os textos “Biografia Sintética dos membros da subcomissão do ensino primário incumbida de elaborar o projeto inicial de LDBEN em 1948” (APÊNDICE B) e “A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e a divulgação de assuntos referentes à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1948-1961)” (APÊNDICE C).

Em Anexo, encontra-se uma lista com os nomes dos “Ministros da Educação no Brasil no Período de 1948 a 1961” (ANEXO 1), o “Quadro – Íntegra dos Capítulos e Títulos de Projetos e Substitutos referentes ao ensino primário (1958 a 1960)” (ANEXO 2), o “Memorial dos Bispos Gaúchos ao Presidente da República sobre a Escola Pública (1958) publicado na Revista Vozes (ANEXO 3), o artigo “Diretrizes e Bases: Memorial contra o veto do Presidente (1961) publicado no Jornal O Estado de São Paulo” (ANEXO 4) e a “Conferência pronunciada por Almeida Júnior em 9 de julho de 1952 na

Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados – Análise do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases”, publicada na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (ANEXO 5).

## **2. A ELABORAÇÃO DA PRIMEIRA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL E O ENSINO PRIMÁRIO BRASILEIRO ANTE A SOCIEDADE URBANO-INDUSTRIAL: em análise o período de 1948 a 1956**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 1961, passou a tramitar na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, no Congresso Nacional, a partir do ano de 1948<sup>9</sup>. Em 29 de abril de 1947, Clemente Mariani (1900-1981) instalou uma Comissão especial para elaborar um Projeto de LDBEN. O presidente dessa Comissão foi o professor Manuel Bergström Lourenço Filho (1897-1970), o vice-presidente, e presidente da Subcomissão de Ensino Superior, foi o professor Dr. Pedro Calmon Moniz de Bittencourt (1902-1985). Ao professor Fernando de Azevedo (1894-1974), coube a presidência da Subcomissão de Ensino Médio, porém, não pôde assumir a posição devido à sua nomeação para Secretário da Educação do Governo de São Paulo, sendo então substituído pelo Coronel Agrícola da Câmara Lôbo Bethlem (1891-1974). Ao professor Antônio Ferreira de Almeida Júnior (1892-1971)<sup>10</sup>, foi atribuída a presidência da Subcomissão do Ensino Primário. Sobre como foi o trabalho da Comissão Geral, Almeida Júnior (1959c) explicou:

Foi sob essa promissora inspiração que, mediante iniciativa do Ministro Clemente Mariani, se elaborou, em 1947-1948, o projeto - de - lei da educação nacional. A gênese do projeto foi francamente democrática. Uma comissão de dezesseis educadores, presidida por um de seus membros (e não pelo Ministro) discutiu um a um, em reuniões parciais ou plenárias, os diferentes assuntos do projeto em elaboração. Não houve

---

<sup>9</sup> A Mensagem nº 605, de 29 de outubro de 1948, da Presidência da República, governo Dutra, encaminhou o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional à Câmara Federal. Acompanhava o Projeto de Lei, uma Exposição de Motivos, subscrita por Clemente Mariani, e dois relatórios, da Comissão designada para a elaboração do Projeto e da Subcomissão do Ensino Médio.

<sup>10</sup> Antônio Ferreira de Almeida Júnior (1892-1971) atuou como professor primário em 1910, no início de suas atividades profissionais. Em 1921, ele se formou em Medicina pela Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo. Exerceu o cargo de professor no ensino primário, na Escola Normal e no ensino superior. Desempenhou atividades de Diretor do Ensino da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, no período de 1936 a 1938, de Secretário de Educação e Saúde Pública, entre 1945 a 1946, entre outras. (GANDINI, 2002). Sobre a vida e obra de Almeida Junior ver o "Apêndice B - Biografia sintética dos membros da subcomissão do ensino primário incumbida de elaborar o projeto inicial de LDBEN em 1948", no final desta tese.

questionários distribuídos à nação, mas houve consultas pessoais, de cada membro da Comissão, a professores de todos os níveis e ramos escolares, a administradores do ensino, a conselhos, congregações e associações de classe. Só depois disto, e através de várias edições provisórias (algumas das quais tiveram publicidade antes da fixação da versão definitiva), foi que se deu por terminada a tarefa. (ALMEIDA JÚNIOR, 1959c, p. 215).

A Subcomissão do Ensino Primário foi integrada pelo professor Antônio Carneiro Leão (1887-1966), Dr. Mario Augusto Teixeira de Freitas (1890-1956) e Dr. Celso Kelly (1906-1979)<sup>11</sup>. Inicialmente o Coronel Agrícola da Câmara Lôbo Bethlem fazia parte da Subcomissão, mas foi necessária a sua transferência à Subcomissão do Ensino Médio. A Comissão de Elaboração do Projeto obteve a participação de renomados intelectuais e conceituados educadores<sup>12</sup>, Clemente Mariani, Ministro da Educação, em sua Exposição de Motivos (MARIANI, 1949) ao Projeto de 1948, declarou que tinha por propósito incluir na Comissão Anísio Teixeira (1900-1971), mas isso não foi possível pelo fato de Anísio Teixeira estar no momento exercendo as funções de Secretário da Educação e Saúde Pública do governo do estado da Bahia, no entanto, a Comissão, sempre que solicitou, contou com a sua assistência<sup>13</sup>.

A elaboração do Projeto de LDBEN de 1948 buscou atender a determinação da Constituição de 1946 (CONSTITUIÇÃO..., 1946), que previu ao Estado traçar as diretrizes e bases da educação em todo o território nacional, instaurando uma nova política educacional<sup>14</sup>. A LDBEN foi ressaltada

---

<sup>11</sup> Aspectos da biografia de Carneiro Leão (1887-1966), Dr. Mario Augusto Teixeira de Freitas (1890-1956) e Dr. Celso Kelly (1906-1979) encontram-se presentes no Apêndice “Biografia sintética dos membros da subcomissão do ensino primário incumbida de elaborar o projeto inicial de LDBEN em 1948”, anexo a esta tese.

<sup>12</sup> Além desses autores citados, tem-se notícia que a Subcomissão do Ensino Superior foi composta pelos seguintes nomes: Dr. Cesário de Andrade, Dr. Mario Paulo de Brito, Padre Leonel Franca (1893-1948) e Dr. Leví Fernandes Carneiro (1882-1971). A Subcomissão do Ensino Médio, por sua vez, foi constituída por Professor Alceu de Amoroso Lima (1893-1983), Dr. Artur Filho, Dr. Joaquim Faria Góis e D. Maria Junqueira Schmidt.

<sup>13</sup> Anísio Teixeira foi um dos mais ativos debatedores das propostas da LDBEN no período, presidiu conferências, concedeu entrevistas e escreveu textos sobre o assunto. Apresentou análises sobre o ensino brasileiro enfatizando o ideário da escola pública, universal e gratuita. Alguns de seus trabalhos publicados na efervescência dos debates sobre a LDBEN encontram-se nas páginas das edições da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e reunidos em seus livros “Educação não é privilégio” (TEIXEIRA, 1994) e “Educação no Brasil” (1999).

<sup>14</sup> Para o conhecimento deste dispositivo anunciado e das determinações sobre a educação na Constituição de 1946, recomenda-se o estudo do texto da “Constituição dos Estados Unidos do Brasil” de 1946 (CONSTITUIÇÃO..., 1946), bem como a leitura dos textos “A educação na Assembléia Constituinte

como possuidora de importante função social. Emergiu como esperança para a erradicação de dificuldades relacionadas à estrutura e manutenção do ensino brasileiro, posta como urgente para a melhoria nas condições de acesso e continuidade de estudos, influente na superação da exclusão da população brasileira aos bancos escolares.

Nas palavras de Clemente Mariani (1949), o Projeto elaborado fundamentou-se em princípios democráticos e estava em acordo com as aspirações constitucionais. Os processos da educação nacional visavam à integridade da nação, às condições de seu progresso e à afirmação dos valores que, em sua opinião, sustentavam a nação, como o sentimento de continuidade nacional e a formação do caráter e da moral. O Projeto de 1948, na perspectiva de Mariani, considerava os princípios de unidade, flexibilidade, descentralização, de ordem e cooperação, reconhecia e proclamava a necessidade da interferência do Estado na educação, expressava que o Estado possuía o dever de fundar e manter escolas. A Lei orientaria o sistema nacional de ensino e este era indispensável no fortalecimento da unidade nacional e no desenvolvimento do sentido de vida democrática da população. O projeto se caracterizava por um conjunto de princípios, de bases e de faculdades flexíveis, integrando-se a um movimento de “redemocratização” do país. (MARIANI, 1949).

O discurso inicial de intelectuais e educadores sobre a LDBEN se formou ao lado do ideário de redemocratização no país, cujo período histórico iniciou-se com a deposição de Getúlio Vargas (1882-1954) em 1945. O intervalo histórico de 1945 a 1964 é comumente caracterizado pela tentativa de experiência democrática no processo político brasileiro. Nadai e Neves (1987) assinalam que a denominação “período de redemocratização” é discutível pelo fato de sugerir a retomada de uma organização política democrática enquanto a característica principal da organização republicana no Brasil, anterior àquele momento, foi o caráter oligárquico. Além disso, o afastamento de Vargas não significou a alteração imediata das instituições criadas pelo Estado Novo, nem

---

de 1946”, de Romualdo Portella de Oliveira (2005), “A educação na Constituinte de 1946”: Comentários”, de Edivaldo M. Boaventura (2005), e “A educação nas Constituições brasileiras: texto e contexto” de Sofia Lerche Vieira (2007), que apresentam análises sobre a educação expressa na Constituição de 1946 e a conjuntura histórica de sua elaboração.

dos quadros políticos administrativos existentes. Contudo, as autoras ressaltam que o período foi marcado por um conjunto de características que representavam fortes aspectos democráticos como:

- estado de direito, com seus estatutos legais sendo aplicados com razoável regularidade;
- uma organização político-partidária dinâmica permitindo a livre manifestação das diversas tendências políticas;
- a organização de diversas instituições de massa, que permitiam uma crescente participação popular na vida política do país;
- liberdade de expressão, de crítica, de debate, de contestação e de reivindicação, através dos meios de comunicação e das manifestações e concentrações populares. (NADAI; NEVES, 1987, p. 227).

A construção de uma lei específica para a educação representava maior atenção a um elemento importante da democracia. Muitos intelectuais, como, por exemplo, Lourenço Filho, participante da Comissão de elaboração do primeiro Projeto de LDBEN, previam a organização do ensino sob o molde da descentralização, a exemplo federativo. Almejavam a ampliação das vagas para as matrículas a fim de atingir maior quantidade de pessoas em idade escolar bem como de diminuir o analfabetismo que impedia o exercício do voto. Assim, a educação foi, portanto, lembrada como um componente importante na constituição da democracia no país. Considerava-se que a universalização do ensino público devia estar garantida pelas definições da LDBEN. A Constituição de 1946, como instrumento de normalização institucional do país, expressou a tentativa de desenvolver as características de um regime democrático<sup>15</sup>, a definição de competência da União em legislar sobre as diretrizes e bases da educação abriu caminhos para a implantação da Comissão de elaboração do Projeto de Lei em 1947.

A Lei de Diretrizes e Bases não emergiu como uma reforma de ensino, mas como uma lei estrutural a estar pautada nos princípios da filosofia da vida democrática, fundamentada em experiências universais e na experiência

---

<sup>15</sup> A Constituição Brasileira de 1946 se pautou no predomínio de princípios liberais, característicos de democracias representativas ocidentais, como os Estados Unidos. Estabeleceu alguns instrumentos importantes para o funcionamento de um regime democrático, como a autonomia de poderes. Mas é importante lembrar que também definiu limites para a participação democrática como a não participação eleitoral de analfabetos e soldados. (NADAI; NEVES, 1987).

brasileira. Esse foi o ideário principal definido por articuladores do Projeto de LDBEN de 1948, no *Relatório Geral da Subcomissão do Ensino Médio*, apresentado em 1949:

No nosso ponto de vista, a Lei de Bases e Diretrizes é a lei da unidade, do espírito e dos ideais comuns, da educação nacional. É a lei dos fundamentos e dos rumos, das grandes linhas gerais e não das minúcias da execução. Ficou atribuído às leis locais organizar os seus sistemas, isto é, atender à variedade e à forma imposta pelas suas necessidades. Esta, sim, será a lei de minúcias de execução. (RELATÓRIO GERAL DA SUBCOMISSÃO DO ENSINO MÉDIO, 1949, p. 126).<sup>16</sup>

No que se refere ao ensino primário, o Projeto inicial de 1948 apresentou um título específico, assegurando, no artigo dezesseis, o caráter obrigatório desse grau de ensino para crianças de sete a doze anos de idade. Almeida Júnior, no *Relatório Geral da Comissão* (1949), ressaltou a finalidade política da educação primária, definindo que a ela competia formar o cidadão da pátria. Uma das finalidades da educação primária em todos os países era a de fortalecer a coesão nacional, desenvolvendo o sentimento pátrio, por isso foi proposto na Comissão que professores e diretores da escola primária fossem de nacionalidade brasileira. Almeida Júnior concordava que a função da escola popular era a de formar no homem a consciência da nação e de solidariedade humana. A educação primária foi relacionada à função de “profilaxia” social, acreditava-se que possuía condições de impedir o desvirtuamento moral e problemas de condutas sociais.

Nesse discurso, pode ser identificada a noção ideológica de educação como influente na formação do cidadão necessário à construção do Estado nacional. Esperava-se que a educação primária em meados do século XX assumisse participação para a convergência da diversidade do povo brasileiro, para a uniformidade cultural e o fortalecimento do sentimento pátrio após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). O ideário de propagação de escolas primárias e da universalização desse ensino atrelou-se ao de construção da

---

<sup>16</sup> As citações datadas do período de 1948 a 1961, referenciadas literalmente no decorrer deste trabalho, tiveram sua grafia mantida em acordo com as normas da língua portuguesa vigente na época.

nação brasileira, de formação da inteligência popular para o voto e de constituição do caráter nacional. A educação, a exemplo de discursos fortalecidos na Primeira República (1889-1930)<sup>17</sup>, novamente foi enaltecida como remédio contra os males da nação e essencial para o senso de ordem e integração do povo à política. Pela importância da escola primária, almejava-se solucionar as dificuldades de frequência irregular, de evasão nos primeiros anos de curso, de duração de sua oferta, de criação de escolas na zona rural e para residência do professor. Essas dificuldades foram examinadas pelos membros da Comissão incumbida de elaborar a LDBEN.

Antônio Ferreira de Almeida Júnior, no *Relatório Geral da Comissão*, ressaltou que “À obrigatoriedade de submeter-se à educação primária, imposta à criança, corresponde o dever, por parte do poder público, de manter escolas [...]” (RELATÓRIO GERAL..., 1949, p. 67). O Estado precisava oportunizar condições para a manutenção do ensino, assegurando sua gratuidade e qualidade. A educação primária era a base da educação comum, possuía papel unificador, precisava estabelecer objetivos comuns em qualquer condição especial de regiões brasileiras.

As inovações do Projeto inicial de LDBEN, proposto pela Comissão de Mariani, apresentou 11 artigos que se referiam ao ensino primário. Consideraram urgente intensificar e ampliar a educação primária, para tanto, segundo Almeida Júnior (1959 c, p. 217), traçaram prescrições específicas com vista a quatro propósitos: “1º) aumentar a duração do curso para cinco anos”; “2º) estabelecer um ano letivo mais longo”; “3º) impor um dia escolar que matasse de uma vez o trespasseamento”, que comprimia o tempo da escola para a oferta da série em três turnos de modo a atender mais crianças; e “4º) disciplinar a obrigatoriedade escolar”. Para assegurar o cumprimento da obrigação escolar, o Projeto trazia em seu artigo 17 a afirmativa que os governos estaduais do Distrito Federal e dos territórios deveriam promover: “a) o registro anual das crianças em idade escolar”; “b) a forma de incentivar e de fiscalizar a frequência às aulas”; “c) a especificação dos funcionários

---

<sup>17</sup> Sobre discursos acerca da educação na Primeira República consultar o texto “Educação e trabalho no contexto histórico da Primeira República no Brasil (1889-1930)” de Olinda Maria Noronha (2009, p. 153). A autora ressalta que a “construção do estado nacional”, “a formação do trabalhador para o capital” e a produção da noção ideológica da educação, relacionada à formação do cidadão, foram assuntos emergentes no Brasil na Primeira República (1889-1930).

responsáveis pelo cumprimento da obrigatoriedade escolar”; “d) os meios de efetivar a responsabilidade escolar” e “e) os meios de efetivar a responsabilidade dos culpados pela inobservância da lei”.

O deputado Gustavo Capanema (1900-1985), em 14 de julho de 1949, emitiu parecer preliminar sobre o Projeto inicial de LDBEN, na Comissão Mista de Leis Complementares do Congresso Nacional. O Parecer de Capanema caracterizou-se como desfavorável ao Projeto, indicando-o como inconstitucional. Contrapôs-se ao caráter de descentralização administrativa exposto no Projeto de 1948, explicando que a ação do Estado para com a direção do ensino não podia ser restringida e limitada. Ao definir o sentido da expressão “diretrizes e bases”, comentou que a Assembleia Constituinte ao regular a competência da União quanto à legislação, reafirmou a palavra “diretrizes” com a palavra “bases”, para significar claramente que “[...] à União compete, não apenas traçar os princípios gerais do ensino de todos os ramos, mas também dar-lhe estrutura e disciplina, organização e regime”. (PARECER PRELIMINAR..., 1949, p. 152). Almeida Júnior, da Comissão de elaboração do Projeto de LDBEN, emitiu resposta ao Parecer de Capanema (ALMEIDA JÚNIOR, 1949), argumentando que era a interpretação do Parecer de Capanema, e não o Projeto, que se afastava da Constituição Federal, sendo improcedente a afirmação de que o Projeto concedia ampla competência aos estados federados e às escolas superiores, trazendo risco à unidade nacional, uma vez que a ideia da descentralização havia influenciado inclusive o próprio texto constitucional.

Esse polêmico debate, publicado pela RBEP, revela um aspecto importante da história de elaboração da LDBEN nº 4.024. A centralização ou a descentralização na organização do ensino implicava necessariamente nas atribuições de financiamento da União e dos estados ao desenvolvimento da educação nacional, situação que definia as possibilidades de ampliação e de formação de programas voltados à manutenção do ensino nas diferentes regiões do país.

Entre agosto e setembro de 1949, foram apresentadas diversas emendas ao Projeto original de LDBEN. Em 1949, o Projeto foi arquivado, ficando paralisado até 19 de julho de 1951, quando, por ofício da Comissão de

Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, foi solicitado ao Senado o desarquivamento da Mensagem nº 605, que se referia ao Projeto de LDBEN. Na ocasião, foi constatado que o processo havia sido extraviado. A Câmara Federal determinou, em 1951, a reconstituição do Projeto. O Projeto foi reconstituído em 1951; mais de cinco anos após, a Comissão emitiu parecer sobre a matéria e foram apresentadas emendas oferecidas ao Projeto. Quase seis anos depois, iniciaram, com o Parecer da Comissão de Educação e Cultura, os debates sobre o Projeto no plenário da Câmara. Sobre o percurso de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, informações contidas no Diário do Congresso (1961, p. 10704), de 13 de dezembro de 1961, pelo então Deputado Coelho de Souza (PL), revelam:

[O Projeto de LDBEN] deu entrada na Câmara, com mensagem do Presidente Eurico Gaspar Dutra, em 29 de outubro de 1947. Foi remetido à Comissão de Legislação Mista e lá permaneceu até 1951, quando a Comissão de Educação exigiu a sua devolução. Extraviara-se o Projeto. Foi necessário reconstituí-lo. Nisso gastou-se quase todo o ano de 1951. Iniciáramos o trabalho de estudos dos vários títulos do Projeto e nos preparávamos para apresentar os pareceres atinentes, que seriam depois reunidos num parecer geral, que estava a cargo do presidente da comissão o saudoso e inolvidável Deputado Eurico Sales, quando o eminente deputado Gustavo Capanema, cujo nome declino com amizade e admiração, fez público nesta casa e, posteriormente, em declarações a uma revista que o projeto não teria prosseguimento enquanto S. Ex.a ocupasse a maioria. E assim aconteceu. [...] Como verão os Srs. Deputados do avulso, sômente em 1957 foi possível à Comissão retomar ou, melhor diríamos tomar os trabalhos sobre o assunto. Assim, se levarmos em conta que, em fevereiro de 1960, esta casa votava a redação final do projeto, apresentada pela Comissão de Educação, ver-se-á de logo que não houve esse retardamento imputado. (DIÁRIO DO CONGRESSO, 1961, p. 10704).

O Deputado Aderbal Jurema (PSD) destacou em sessão de Discussão Única das Emendas do Projeto 2.222-D que fixaria as diretrizes e bases para a educação, que após 1958 na Câmara, deputados, como Coelho de Souza, instigaram a avaliação e proposição do executivo ao projeto. A partir desse ano, o Projeto sofreu diversas modificações, inclusive foram propostos substitutivos de deputados e da Comissão de Educação e Cultura por meio do seu relator Lauro Cruz (UDN). (DIÁRIO DO CONGRESSO, 1961).

Em 1950, a Associação Brasileira de Educação promoveu a *X Conferência Nacional de Educação*, no período de 15 a 29 de novembro, no Rio de Janeiro. O evento teve por finalidade obter sugestões para o Projeto de LDBEN. Em 1951, foi elaborado pelo Conselho Diretor da Associação Brasileira de Educação (ABE) um esboço de lei de diretrizes e bases em acordo com o plano e conclusões da Conferência. Em abril de 1952, o deputado Antônio Peixoto propôs que fosse aceito como Substitutivo o Anteprojeto sugerido pela Associação Brasileira de Educação, originado das conclusões da X Conferência Nacional de Educação. Lauro Cruz, por sua vez, propôs que fosse estudado em conjunto o Projeto de LDBEN reconstituído e o Projeto sugerido pela ABE. A proposta foi aprovada em 8 de maio de 1952, iniciando-se atividades nesse sentido. Após o debate prévio na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, apareceram em 1952 e 1953 resultados consubstanciados em relatórios parciais e emendas. Otávio Lobo apresentou um relatório parcial em 4 de novembro de 1953, havendo, após esta iniciativa, pouca progressão dos trabalhos da Comissão de Educação e Cultura, nos próximos três anos. Cabe lembrar, como fato importante, que em 1955 o deputado Carlos Lacerda (1914-1977) apresentou um Substitutivo ao Projeto de LDBEN para estudos. Este primeiro material não mudou o rumo dos debates referentes ao Projeto, os Substitutivos apresentados pelo autor no final da década de 1950 exerceram maior impacto decisivo nos debates sobre a LDBEN, como veremos na sessão 3. A Subcomissão relatora emitiu parecer final sobre o Projeto de LDBEN em 14 de novembro de 1956, sendo o deputado Lauro Cruz relator.

O ano de 1956 é um marco das discussões relativas à elaboração da LDBEN nº 4.024. A partir desse ano, iniciou-se a “segunda etapa” dos debates sobre o Projeto de LDBEN, desenvolvendo-se o conflito ideológico referente à escola privada e escola pública, que se estendeu até 1961, havendo intensas mobilizações dos defensores da iniciativa privada em matéria de educação.

De 16 a 22 de setembro de 1956, foi realizado o I Congresso Estadual de Educação Primária em Ribeirão Preto. Anísio Teixeira participou nesse Congresso proferindo a conferência “A escola pública, universal e gratuita”, suas discussões a respeito da defesa da escola pública sob a responsabilidade

do Estado tornaram-se polêmicas e diversos debates se estenderam à mídia, de aprovação e críticas às suas ideias. No período de novembro de 1956 e fins de 1958, intensificaram na imprensa debates entre Anísio Teixeira e pensadores católicos<sup>18</sup>.

No período de 1948 a 1956, as discussões sobre a situação da educação primária, bem como propostas para o seu desenvolvimento e progresso, estiveram atreladas às análises e sugestões direcionadas à lei de diretrizes e bases que, por sua vez, se relacionavam a um projeto de modernização e civilização nacional, permeada pela crescente urbanização e industrialização, e às recomendações internacionais em torno de uma educação democrática e reparadora.

Podemos elencar como impressões sobre o ensino primário expressas no período de 1948 a 1956 as discussões sobre a expansão e a universalização do ensino primário e sobre os princípios da educação primária democrática. Esses ideários foram ressaltados pelos congressos nacionais e internacionais de educação. Nesse contexto, os debates sobre a centralização e a descentralização administrativa do ensino primário; o fundo nacional do ensino primário e a campanha pela construção de prédios escolares; o acesso à escola primária urbana e rural; o ideal de escola primária e o significado político da escola primária se fizeram presentes. Esses temas emergiram como indispensáveis para uma análise do ensino primário articulado a novas exigências sociais, sendo indicadas propostas concebidas como inovadoras, como a descentralização do ensino, para a melhoria da oferta desse nível à população nacional.

No período, o ensino primário foi abordado pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, sob os mais variados aspectos: os problemas no ensino primário; noções de financiamento, necessidades dos estados e municípios na questão do financiamento da educação primária; a educação rural e sua importância; recomendações para a estruturação do ensino primário, segundo conferências internacionais; o caráter seletivo da escola primária; taxas de reprovação na escola; o ensino primário como educação de base; os

---

<sup>18</sup> A Revista Vozes (Cultura Vozes), no período de 1956 a 1961, publicou diversos artigos de representantes da Igreja Católica, que analisaram as discussões de Anísio Teixeira a respeito da educação nacional.

problemas de avaliação da aprendizagem, de desistência, de repetência e de evasão no ensino primário; a descentralização e a municipalização do ensino primário; plano de distribuição de recursos federais para o ensino primário e normal nos estados; o problema do desvirtuamento da escola primária urbana pela multiplicação de turnos e pela desarticulação com o ensino médio; a construção de prédios escolares para o ensino primário e rural; o fundo nacional do ensino primário; a extensão da escolaridade do ensino primário; a universalidade do ensino primário e os problemas da alfabetização; a escola primária pública, universal e gratuita; a formação de professores primários; os planos e programas da escola primária, entre outros.

A diversificação de temas publicados expressava a atenção atribuída às condições e desenvolvimento do ensino primário no Brasil no decorrer do período de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases. Paralelamente aos debates sobre a LDBEN buscavam-se alternativas e ações para a melhoria do sistema de ensino primário nacional existente. Ressaltamos a importância de estes debates e as políticas públicas implementadas para a educação no período serem compreendidos no âmbito de um contexto socioeconômico e político que permitiram e suscitaram tais iniciativas.

O período que se iniciou com o encaminhamento do primeiro Projeto de LDBEN ao Congresso, em 1948, e se estendeu até a sanção da Lei, em 1961, se insere num contexto histórico brasileiro e mundial, de busca pela democracia e desenvolvimento econômico e social, permeado por profundas agitações políticas e sociais. O Brasil após o Estado Novo, regime político proveniente da era Vargas (1937-1945), vivenciou um clima de “redemocratização política” e de efervescência de ideias voltadas ao desenvolvimento, modernização e progresso social. No que se refere aos acontecimentos internacionais, após meados da década de 1940, destacaram-se: países europeus e o Japão buscavam uma recuperação dos efeitos da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) (HOBBSAWM, 1995); diversos países da América Latina assumiam uma política desenvolvimentista para o progresso econômico e social (BRESSER-PEREIRA, 2014); a Era do Ouro, caracterizada pelo aumento na taxa de crescimento econômico, se expressava em muitos países, sendo reconhecida como um fenômeno mundial, embora a riqueza

geral não chegasse à vista da maioria da população do mundo. Na década de 1950, a economia mundial cresceu decisivamente, aumentando mais de 1% ao ano per capita em todas as regiões do “mundo em desenvolvimento”<sup>19</sup>, com exceção da América Latina, que também obteve aumento *per capita*, porém de forma mais modesta. A produção mundial de manufaturas quadruplicou entre o início de 1950 e o início de 1970, o comércio mundial de manufaturas aumentou cerca de 10 vezes mais. (HOBBSAWM, 1995, p. 256).

O Brasil, dentre os países da América Latina, apresentou expressivo avanço econômico nos anos de 1950. Por outro lado, houve significativas transformações estruturais ao nível da sociedade global nacional: o desenvolvimento do processo de urbanização, caracterizado pelo aumento da taxa de crescimento da população urbana; os movimentos migratórios internos, que geravam a mobilidade da mão-de-obra; desequilíbrios regionais quanto ao nível de áreas industrializadas; instalação de novas indústrias no país; o aprofundamento da ação do Estado na área econômica; presença de fortes manifestações operárias nos centros industriais, entre outros (COHN, 1985). No interior desta conjuntura, o Brasil vivenciou uma política desenvolvimentista e um especial crescimento da industrialização, com significativas inflexões no seu processo<sup>20</sup>.

É importante que a industrialização nos países seja compreendida como um “processo”, não se concretiza num curto espaço de tempo, envolve as instâncias política, econômica e social. Segundo Cohn (1985, p. 283), a industrialização se caracteriza por um “[...] conjunto de mudanças, dotado de uma certa continuidade e de um sentido”, sendo este sentido dado pela transformação global de um sistema econômico-social; ao operar num sistema “[...] a industrialização implica um conjunto articulado de mudanças; é por essa via que ela se distingue da simples criação de indústrias [...]”. A instauração de um processo industrializante possui raízes profundas, que por vezes não se traduzem imediatamente na criação de indústrias, mas se configuram um

---

<sup>19</sup> A renda, ou rendimento, per capita é um indicador que auxilia no conhecimento do grau de desenvolvimento econômico de uma região ou país, considerando membros da população e sua participação na renda total do país.

<sup>20</sup> Sobre marcos importantes do processo de industrialização no Brasil, na década de 1950, ler “*Problemas da industrialização no século XX*”, de Gabriel Cohn (1985).

“movimento”. O desencadear de um processo industrializante implica num “[...] conjunto de exigências econômicas e históricas, internas e externas a sociedade [...]”, há, portanto, uma articulação das forças econômicas e sociais para a sua existência, “[...] longe de ser um processo natural do desenvolvimento histórico de todas as nações, é um processo difícil, que só alcança êxito à custa de reorganizações de tensões muito intensas no interior da sociedade.”. (COHN, 1985, p. 283).

Com base nessa premissa, podemos inferir que a educação enquanto elemento social constitui-se um fator importante no desencadeamento de um processo industrializante, uma vez que contribui na formação de mão-de-obra necessária para as indústrias, bem como de capital cultural necessário ao avanço científico voltado ao desenvolvimento industrial dos países. No período de 1948 a 1961 no Brasil, foi enaltecido o papel da educação para o progresso social, sendo ela percebida como necessária à evolução da economia nacional e, assim, posta como indispensável no plano desenvolvimentista.

Desse modo, o ensino primário foi avaliado como importante componente no projeto modernizador da sociedade brasileira. No entanto, apresentava inúmeros problemas a serem superados com vista a sua contribuição positiva no fenômeno de processo econômico e social. Assim, os aspectos do ensino primário foram debatidos no contexto da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases, percebida como um caminho importante para a estruturação de novos rumos de desenvolvimento ao ensino brasileiro.

## **2.1 A expansão e universalização do ensino primário: foco das propostas relativas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**

O Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que acompanhou a Exposição de Motivos de Clemente Mariani, encaminhado ao presidente para ser destinado à tramitação no Congresso Nacional, em 1948, trouxe em seu primeiro título a premissa “educação como direito”. A educação foi definida como direito de todos, a ser ofertada no lar e na escola; inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

O poder público federal e os poderes locais assegurariam o direito à educação nos termos da LDBEN, promovendo, estimulando e auxiliando o desenvolvimento do ensino e da cultura. Com base na LDBEN, a União, os Estados e o Distrito Federal organizariam os seus sistemas de ensino. A União precisava organizar e manter os sistemas de ensino dos territórios, tendo ação federal supletiva, que se estenderia a todo o país nos limites das deficiências locais. O sistema federal e os sistemas locais poderiam abranger todos os graus de ensino e todos os tipos de instituições educativas, devendo os sistemas locais darem preferência ao desenvolvimento do ensino primário e médio. O ensino primário foi estabelecido como obrigatório para as crianças de sete a doze anos, passível de ser obrigatoriamente estendido aos maiores de treze e quatorze anos. Essas determinações estavam previstas no Projeto inicial de LDBEN.

A ação do Estado na organização e na manutenção do ensino escolar foi entendida como indispensável para a expansão e universalização da educação<sup>21</sup>. O direito à educação se concretizaria pelo aumento da quantidade de instituições escolares para a oferta do ensino, pela oportunidade de toda pessoa, independente de sua condição econômica, ter acesso ao ensino escolar, usufruindo, deste modo, de igualdade perante os direitos de cidadania, bem como pela difusão generalizada de uma educação de qualidade, não dual a diferentes classes e regiões brasileiras. Para tanto, era necessário serem superadas as desigualdades, os limites e problemas do ensino nacional que emperravam o desenvolvimento democrático das condições da educação brasileira.

O ensino primário nacional, no período de 1948 a 1956, apresentava problemas, dentre os quais, a insuficiente disponibilização de recursos financeiros por parte do governo para a manutenção do ensino, a falta de prédios escolares para atender toda população em idade de frequentá-lo, e a carência de acesso e de qualidade da escola urbana e rural. Essas dificuldades

---

<sup>21</sup> Nesta tese, “expansão do ensino” refere-se ao aumento e ampliação quantitativa de instituições educativas, e, em consequência, crescimento da quantidade de vagas de matrículas a serem ofertadas à população. A “universalização do ensino”, por sua vez, refere-se à condição de generalizar o ensino, tornando-o mais acessível, universal, de abrangência mais geral a todos sem distinção, popularizando-o, bem como o tornando único, maior padronizado no que se refere à sua oferta sem diferenciação quanto às classes sociais.

no âmbito dos sistemas de ensino nacionais se evidenciavam em todas as regiões brasileiras, conforme percebemos nesse trecho publicado pela RBEP em 1948:

O nordeste do Brasil é uma das regiões onde mais se evidencia as deficiências do nosso sistema educacional primário. O “déficit” de crianças não matriculadas atinge nessa região a mais de 40% do total observado em todo o território nacional. O Rio Grande do Norte, contando com uma população em idade escolar de aproximadamente, 106.500 crianças, só consegue absorver, com seu sistema escolar, pouco mais de 43.000 crianças, assinalando, portanto, um “déficit” de quase 63.000 matrículas. Verifica-se, pois, que sessenta e cinco por cento da sua população em idade escolar não encontra meios para freqüentar os cursos primários por falta de amplitude da rede. (REVISTA BRASILEIRA..., 1948, n. 33, p. 176).

Almeida Júnior, presidente da Subcomissão do Ensino Primário do Projeto inicial de LDBEN, em Conferência pronunciada em 9 de julho de 1952 na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados<sup>22</sup>, que havia aberto um debate oral para ouvir educadores brasileiros sobre o sentido e importância do Projeto, ao discutir a situação do ensino primário descreveu a seguinte situação:

[...] Devem os Srs. membros da Comissão de Educação e Cultura estar informados da situação calamitosa em que se encontra o ensino primário brasileiro. Quero citar um único exemplo, o da cidade de São Paulo, a capital de um Estado mencionado freqüentemente como líder em matéria de educação primária.

Se considerarmos a duração desse ensino em número de anos, de dias e de horas; se considerarmos a quantidade de alunos que abandonam o estudo antes de concluído o curso; se levarmos em conta o conteúdo real do ensino; se aferirmos, enfim, os resultados práticos apurados nos últimos anos, poderemos dizer que, na própria capital do Estado de São Paulo, o que existe em matéria de ensino primário, não passa de uma simulação estatística. (ALMEIDA JÚNIOR, 1952, p. 14).

---

<sup>22</sup> A transcrição da Conferência de Almeida Júnior na Câmara dos Deputados em 1952 encontra-se, na íntegra, em anexo nesta tese. Ver ANEXO II “Análise do Projeto da Lei de Diretrizes e Bases”.

Com base na análise da realidade do ensino primário, que apresentava variadas dificuldades em sua oferta e organização, nos debates acerca da LDBEN foram evidenciados argumentos referentes à necessária descentralização administrativa do ensino para maiores investimentos a partir das necessidades específicas em cada região, cabendo aos estados federados e municípios dispor de recursos para a expansão e melhoria da educação escolar, com a intensificação de atividades para a expansão do ensino.

Anísio Teixeira, em Conferência pronunciada em 7 de julho de 1952, nesse mesmo evento da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, definiu a importância de haver a flexibilidade de descentralização no texto da LDBEN para que houvesse liberdade e autonomia para o progressivo desenvolvimento da educação nas regiões brasileiras. Em sua perspectiva, a uniformidade legal não produziria a uniformidade real: “A liberdade e a equivalência poderão muito mais produzir a desejada uniformidade ou, melhor, a unidade” (TEIXEIRA, 1952, p. 81). A Lei poderia promover um movimento de emancipação educativa, de modo a desencadear forças necessárias na mobilização geral de esforços e recursos para resolver o problema de não cumprimento do direito de todos à educação. O autor afirmou que

A ênfase em movimento, e não em disciplinação, marca ou deve marcar o espírito da nova Lei. Não se trata de conter, limitar e uniformizar o que já existe, como pensam alguns; mas, de criar, libertar, estimular e encorajar a iniciativa: as iniciativas particulares, municipais, estaduais e federais, para, inspiradas por uma política educacional, ampla e saudável, se lançarem, tôdas elas, com espírito de autonomia e senso de responsabilidade, à grande obra comum, dinamicamente unitária, de educar, (não de diplomar) os brasileiros. (TEIXEIRA, 1952, p. 77).

Houve significativas ações voltadas à expansão do ensino público no Brasil na década de 1950. Muitas dessas iniciativas foram possíveis pelas verbas provenientes do *Fundo Nacional de Ensino Primário*, cujo programa implantado em 1942 passou a intensificar a atuação na construção de prédios escolares e a ampliação de número de matrículas nas zonas rurais e urbanas na década de 1950. O direcionamento de verbas do Fundo Nacional do Ensino

Primário para a expansão e universalização do ensino primário, foi uma bandeira hasteada pelos elaboradores da LDBEN.

O ideal de escola primária pública de qualidade bem como sua função e significado político foram assuntos abordados e aprofundados em congressos nacionais e internacionais desenvolvidos no período. Alguns princípios para a educação democrática foram ressaltados nos estudos dos Congressos Internacionais, organizados pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) com conclusões e recomendações direcionadas ao Brasil com vistas à universalização da educação.

A UNESCO foi criada no período após a Segunda Guerra Mundial, no ano de 1945, no intuito da garantia da paz, pela cooperação intelectual entre as nações, e acompanhamento dos países membros na busca de soluções aos problemas encontrados na sociedade, auxiliando na formulação de políticas públicas. “Educação para todos” foi uma das metas ressaltadas pela Organização em seus Congressos na década de 1950.

Nesse período, o Brasil enfrentava altos índices de analfabetismo e falta de escolas. Essas dificuldades foram percebidas, ao lado de outros indicativos, como prejudiciais ao progresso da sociedade brasileira. O Brasil, percebido na época com características de país subdesenvolvido devido aos baixos indicadores de desenvolvimento socioeconômico, com expressivos limites em seu desenvolvimento social, buscava reverter o quadro da vulnerabilidade na educação, considerando-a indispensável para o avanço do país.

O anseio de expansão e universalização do ensino primário, tão abordado no contexto de debates sobre a LDBEN, esteve imerso nessa conjuntura mundial que requeria mudanças indispensáveis para que o país progredisse em seu nível de desenvolvimento de modo a se aproximar da posição de nações consideradas mais desenvolvidas. A educação no país foi vista como importante para o desenvolvimento econômico da nação. O investimento industrial dependia do progresso educacional, visto que este oportunizaria, além da formação para a cidadania, preparação para as novas relações de trabalho, resultantes do processo de industrialização, intensificado na década de 1950.

A expansão e a universalização do ensino foram o foco dos debates sobre a LDBEN nos primórdios de sua discussão. O ensino primário recebeu atenção expressiva por consistir a base e fundamento de toda a estrutura educacional, sendo questionada a incoerência da intenção de ser necessário o progresso do ensino médio e superior com limitação ao ensino primário, pois este apresentava necessidades urgentes para a elevação dos índices da economia brasileira, ou seja, possibilidades para o avanço das economias centrais capitalistas da sociedade nacional. A expansão na quantidade de escolas e matrículas para o ensino primário foi importante reivindicação dos elaboradores do Projeto inicial de LDBEN. Para tanto, exigiam maior participação do Estado no fornecimento de recursos necessários à progressão e manutenção do ensino. A expansão de instituições escolares far-se-ia necessária para a democratização das condições de acesso e permanência do ensino público.

### **2.1.1 O debate centralização x descentralização e o ensino primário em questão**

Nos anos iniciais de tramitação do projeto de LDBEN, a questão centralização e descentralização da administração do ensino tornou-se polêmica<sup>23</sup>. O assunto implicava diretamente nas decisões de financiamento e flexibilidade da organização do ensino, bem como na liberdade de ensino. A quem caberia a fundação e equiparação da educação escolar primária? Qual o limite da atuação do Estado na definição do ensino brasileiro? Era necessária uma padronização ou variedade do currículo escolar? Essas, entre outras

---

<sup>23</sup> Nesta tese, compreendemos que no contexto dos debates sobre a LDBEN “centralização” e “descentralização” do ensino correspondiam a diferentes modos de concentração do poder de administração, manutenção e organização do sistema de ensino com possibilidade de decisão na gestão, fomentando implicações diretas na formulação da estrutura do sistema de ensino e nas responsabilidades por seu custeamento: a “centralização do ensino” definiria as decisões a partir do governo da União, promovendo padronização na estrutura do ensino a partir de diretrizes gerais, sendo a União a responsável pela manutenção do ensino primário, secundário e superior em todo o país; a “descentralização do ensino” sugeria flexibilização nesse processo, nas palavras de Oliveira (2003, p. 99) “descentralização” pode ser entendida como “[...] a transferência de responsabilidades entre diferentes esferas da administração pública”, nesse caso, recomendavam-se que os estados e municípios se responsabilizassem pelo ensino primário e secundário a partir das necessidades e condições locais, com auxílio da União quando necessário, enquanto a União, além desta tarefa, se responsabilizaria pelo ensino superior em todo o país, e pelo ensino primário, secundário e superior do Distrito Federal. Os Estados precisavam auxiliar os municípios, quando necessário, a exemplo da ação prevista da União.

questões, emergiram como reflexão para a elaboração do texto da lei de diretrizes e bases da educação nacional.

Acreditamos que o debate centralização versus descentralização administrativa do sistema de ensino nacional foi decisivo no processo de arquivamento do Projeto original de LDBEN, datado de 1948, que continha o princípio de descentralização em sua composição. O arquivamento do processo, após apresentação do Parecer Capanema sobre o Projeto em 1949 (PARECER PRELIMINAR... 1949), resultou em sua paralisação até julho de 1951.

Clemente Mariani, na Exposição de Motivos (MARIANI, 1949), assinalou que a descentralização do ensino era o princípio fundamental da Constituição, que impunha em sua organização forma federativa, sendo alguns dos motivos a variedade e extensão do país.

Gustavo Capanema, no entanto, ao emitir Parecer sobre o Projeto (PARECER PRELIMINAR... 1949), na Comissão Mista de Leis Complementares, definiu que o Projeto foi elaborado com o pressuposto de que a União, em matéria de ensino, limitar-se-ia a legislar sobre os princípios gerais, sendo conferida aos estados e ao Distrito Federal a função de, dentro dos territórios, traçar a estrutura e regular o funcionamento de diferentes tipos de instituições educativas, ficando nesse caso a competência da União limitada aos simples preceitos de ordem geral.

Almeida Júnior (1949) em resposta ao Parecer de Capanema contestou a interpretação de inconstitucionalidade do Projeto e afirmou que a Comissão compreendia as diretrizes como linha de orientação, pois o Projeto não se caracterizava como contrário à Constituição, uma vez que a própria ideia de descentralização estava explícita no texto constitucional. Para ele, a centralização uniformizadora não caberia à educação, pelo seu caráter humano, pela sua vinculação às particularidades variáveis do ambiente físico e social e pelas vantagens da autonomia e iniciativa a serem respeitadas em sua organização.

Na perspectiva de Mariani (1949), era necessário descentralizar o ensino porque o processo exigia autonomia e o país era extenso e variado para adotar um modelo único. A grande conquista seria a de unicidade do sistema

educacional brasileiro, em que variedades estaduais obedecessem ao princípio de equivalência pedagógica em substituição ao de uniformidade pedagógica. Desse modo, afirmou que a “unidade na variedade” era a única fórmula compatível com a federação e a vida nacional. Sobre os princípios da descentralização, Anísio Teixeira (1952) alertava para uma condição importante:

Muitos pensam consistir a descentralização em transferir os poderes federais aos Estados. Não. Nem a União, nem os Estados devem ou podem ser centralizadores. Descentralização e autonomia são princípios complementares. Também os Estados terão que possuir legislação descentralizadora. Exercerão sobre os municípios, como o Governo federal exerce sobre eles (Estados), pela assistência técnica e financeira, uma influencia que não poderá ser nociva – como tão facilmente se faz a fiscalização a distância – e, em muitos casos, será saudável e estimulante. Além disto, o Governo Federal, manterá um sistema de ensino cujas funções serão supletivas ou de demonstração. (TEIXEIRA, 1952, p. 91).

A Comissão de elaboração do Projeto de LDBEN, em 1948, buscou introduzir no anteprojeto o princípio de autonomia com iniciativa local, em obediência à Constituição e a cada unidade federada, sendo considerada a autonomia dos estados para organizar seu sistema escolar e governá-lo e a autonomia do próprio sistema escolar com autodeterminação para resolver seus respectivos problemas técnicos. (RELATÓRIO GERAL DA COMISSÃO..., 1949).

Anísio Teixeira, em entrevista concedida à imprensa (REVISTA BRASILEIRA..., 1949), declarou que a “descentralização administrativa” e a “unidade de normas” eram dois princípios para a educação definidos pela Constituição de 1946, implícitos nas denominações “bases e diretrizes”. Estes princípios oportunizariam a unidade em todo o país, bem como a flexibilidade e variedade para atender à diversidade regional. Haveria uma articulação entre a legislação educacional local e a legislação educacional federal, ambas contribuindo na constituição descentralizada e flexível, porém, ao mesmo tempo, única e universal do sistema nacional de ensino.

Uma lei de normas educacionais que mantivesse a unidade sem prejudicar a variedade e a flexibilidade não era uma lei simples. A existência do

Projeto de LDBEN em tramitação, em sua perspectiva, era uma importante iniciativa para o processo de reestruturação das condições do ensino:

[...] O projeto que se acha na Câmara Federal representa um esforço sério, dos mais sérios que se têm levado a efeito entre nós, para a elaboração de uma lei substantiva de educação, tanto mais difícil quanto estávamos, sobretudo, habituados a fazer regulamentos de ensino com a designação de leis. Busca-se, nessa lei, fixar as faculdades e limites da União, do Estado, do Município e do particular, no campo da educação escolar e para-escolar, faculdades e limites que determinarão as direções e os contornos dos institutos escolares dentro de quadros uniformes para todo o país. Por isso é que sempre afirmo que a Constituição nos dá, pela primeira vez, um sistema nacional de educação. A legislação federal será suplementada pela legislação estadual de ensino, que será um desenvolvimento dessa mesma legislação adaptada às condições e recursos locais. Os sistemas estaduais de ensino são variedades da mesma espécie, que é o sistema nacional. Ficamos, assim, no ponto justo em que deveríamos ficar. Nem o ensino será puramente local, com os perigos que daí adviram as grandes diferenças de nível e de propósitos, nem o ensino é todo central com o maior perigo de se tornar mecânico, formal e morto, senão tirânico. As melhores lições da experiência atual ensinam-nos exatamente essa justa medida. (REVISTA BRASILEIRA..., 1949, n. 37, p. 196).

Essas palavras de Anísio Teixeira revelam o ideário de descentralização no ensino, almejado pelos elaboradores do Projeto inicial de LDBEN. Consideravam serem necessárias atribuições específicas de financiamentos por parte da União e dos estados. O ensino primário estaria a cargo das municipalidades e dos estados, porém acompanhado e suplementado pelo auxílio da União quando necessário. O Fundo Nacional do Ensino Primário seria um importante mediador da participação da União no desenvolvimento do ensino primário brasileiro.

Vista sob esse aspecto, a descentralização não excluía a participação da União em suas determinações gerais e competências de centralização, que precisava ser usada com inteligência para atender às necessidades peculiares de diferenciação e flexibilidade no sistema de ensino nacional. Na perspectiva dos elaboradores do Projeto inicial de LDBEN, a descentralização deveria ser compreendida como um caminho possível para considerar as necessidades educacionais específicas das regiões brasileiras, que apresentavam sérios

problemas de desigualdade, sobretudo, concernentes ao financiamento e recursos na manutenção do ensino.

Anísio Teixeira, no final da década de 1940, destacou que o segundo importante aspecto da política educacional incorporada à Constituição era o da distribuição dos recursos tributários. À União competia fixar as bases e diretrizes para a educação nacional e aos estados a obrigação de manter os sistemas estaduais de educação, podendo a União suplementar essa ação estadual. A União não podia criar nos estados sistemas paralelos e federais de ensino, sua ação supletiva se exerceria mediante auxílios aos Estados considerando seus planos. Assim, afirmou:

Temos que civilizar a autoridade federal e levá-la a compreender que lhe está reservado papel muito mais importante do que o de rivalizar com os Estados em seus programas educacionais. Está-lhe reservado o papel de melhorar todos os sistemas estaduais e em todos os aspectos. A ação suplementar deve integrar-se no programa do Estado, alimentando esse programa com novos recursos, novos estímulos e nova assistência. Em cada caso, o governo federal cooperará com o Estado no levantamento de suas condições educacionais, no planejamento da sua ação e no financiamento parcial desses planos.

Dentro do novo sistema, a ação é local, mas o espírito e os recursos locais e nacionais. Os dois poderes agirão integrados nos mesmos planos. O poder federal fica com a função muito mais profunda e mais ampla do que a de fiscalizar, punir e competir, tão caro a certos espíritos que julgam estar sendo a União despojada dos seus atributos. Muito ao contrário, nunca foi concedido à União e tão justamente, o seu verdadeiro poder, o poder de pré-eminência, que, em uma federação, de direito lhe compete. (REVISTA BRASILEIRA..., n. 37, 1949, p. 197).

A organização e a manutenção do ensino primário nesse ínterim ficaria essencialmente sob a responsabilidade dos poderes locais e estaduais, mas passível de atuação supletiva da União, em especial para o desenvolvimento da educação popular<sup>24</sup>. Essa necessidade se dava devido aos problemas

---

<sup>24</sup> Sobre a definição de educação popular, Vanilda Paiva (1987, p. 46) explica: "Entende-se por educação popular, freqüentemente a educação oferecida a toda a população, aberta a todas as camadas da sociedade. Para tanto, ela deve ser gratuita e universal. Outra concepção da educação popular seria aquela da educação destinada às chamadas 'camadas populares' da sociedade: a instrução elementar, quando possível, e o ensino técnico profissional tradicionalmente considerado, entre nós, como ensino 'para desvalidos'". Neste trabalho, acompanhamos em especial as discussões referentes a

encontrados na estrutura do ensino de diversas regiões brasileiras, sendo os mais indicados a falta de instituições escolares e a pouca oferta de matrículas para atender a população urbana e rural.

Lourenço Filho (1949), em conferência proferida no Instituto de Educação, em Niterói, no dia 1 de outubro de 1948, por ocasião da *II Reunião Semestral de Prefeitos do Estado do Rio de Janeiro*, afirmou que a maioria dos problemas de administração pública exigia, para boa solução, a ação conjunta dos poderes municipal, estadual e federal. Em relação à educação pública, cumpria perceber em primeira instância que suas realizações devessem atender sempre às necessidades locais para melhor integração da vida regional. O preceito constitucional fixava cotas mínimas das dotações anuais que deviam constar dos orçamentos: 10% para a União, 20% para os estados, o Distrito Federal e os municípios. O governo central precisava manter o Fundo Nacional de Ensino Primário, instituído em 1942, a fim de que nele estivessem as despesas da ação supletiva da União para o ensino primário.

Lourenço Filho destacou que um dos grandes problemas da instrução pública naquele momento era a ausência de um sentido geral de planejamento, sendo importante que os municípios elaborassem uma espécie de “carta de necessidades educacionais”, constando um cadastro e registro de especificidades da situação das condições de seu ensino. O cadastro poderia articular eficientemente as providências necessárias com o Estado, e reclamar sua providência, quando necessário. A situação do ensino nacional estava limitada pela falta de atendimento à população em idade escolar. O autor, dirigindo-se aos prefeitos do estado do Rio de Janeiro presentes, declarou:

Senhores: podereis entender claramente o que significam essas palavras quando vos lembrar-lhes, que, em cerca de 200 municípios brasileiros, a percentagem das crianças em idade escolar, fora das escolas, está entre 80 e 90%; que, em número superior a 500 municípios, oscila entre 80 e 90%; que, em mais de 800 municípios, a taxa de crianças que não freqüentam escolas é ainda superior à 50%; e que, enfim, apenas em uma centena deles, essa taxa é inferior a 40%. Que futuro estaremos assim, preparando para a nossa gente na fase histórica em que tão prementes problemas se

apresentam em todas as nações, e entre as quais só poderão permanecer e progredir as que dispuserem de povo sadio e culto?... (LOURENÇO FILHO, 1949, p. 11).

O ensino primário brasileiro no período de 1948 a 1956 se caracterizou como insuficiente para atender a todos. Apesar de haver documentos, planos e projetos para a extensão da educação popular, estes esbarraram na escassez de recursos destinados à manutenção do ensino público. As iniciativas privadas envolveram-se mais em projetos de ampliação da rede de ensino médio. Embora a educação primária, no papel fosse gratuita e obrigatória, sua extensão foi faltosa e precária, sobretudo para a população pobre.

Maria Luisa Santos Ribeiro (1998) em sua obra "*História da Educação Brasileira*" apresenta dados que revelam ter havido um aumento na porcentagem destinada à educação e cultura, no orçamento da União, ao longo dos anos de 1935 a 1955, sendo mais expressivo no ano de 1955. Os recursos provocaram, por exemplo, mudanças nas taxas de alfabetização nacional, com esforço no combate ao analfabetismo, embora o seu decréscimo não tenha ocorrido em números absolutos. A concentração da população em zonas urbanas e suburbanas era uma realidade que agravava o problema do analfabetismo uma vez que a participação nesse novo ambiente exigia técnicas de leitura e escrita que grande parte da população migrante das zonas rurais não possuía. O aumento de recursos financeiros propiciou ao ensino elementar constância na ampliação da rede escolar, no que se refere a matrículas e pessoal docente. No entanto, segundo a autora (RIBEIRO, 1998, p. 139), "[...] não chega a atender a toda a população em idade escolar que, em 1935 era de aproximadamente 5.287.587 e, em 1955, era de 6.127.996". Assim, percebemos que "[...] mesmo não se descontando os repetentes ou retardatários, que certamente estavam nas quatro primeiras séries, com mais de dez anos, 54,4% (1935) e 25,8% (1955) da população em idade escolar continuava sem escola." (RIBEIRO, 1998, p. 139). É importante considerar que a ampliação não diminuía a questão da seletividade. A ampliação, por outro lado, conservava e agravava o problema de seletividade e da reprovação, com repetências que levava o aluno ao abandono da escola.

Segundo Ribeiro, além da seletividade relativa à quantidade de crianças em idade escolar sem escola, persistia a seletividade no decorrer da vida escolar, a qual expressava que “[...] pelo menos 15% da população que se matrícula não chega a frequentar a escola regularmente”. Dados revelavam que no ensino primário “[...] apenas 13,0 (1935), 16,4 (1945) e 20,9% (1955) dos que iniciam o curso, concluem-no quatro anos depois.”. (RIBEIRO, 1998, p. 140).

O presidente da República Eurico Gaspar Dutra, em Mensagem datada de 1950, publicada na RBEP, reconheceu que o ensino primário brasileiro historicamente apresentava dificuldades ainda não solucionadas. Afirmou que notava a insuficiência do sistema de educação primária. Havia desigual capacidade econômica das Unidades da Federação na manutenção do ensino. Dentre os problemas citados que emperravam a capacidade das administrações regionais estavam a “[...] baixa densidade demográfica dos núcleos de população localizados no interior, as condições precárias de transportes e comunicações, e a enorme variedade topográfica das zonas rurais.” (MENSAGEM DE 1950, p. 100). A quantidade de unidades escolares estava diminuindo perante a crescente demanda da população em idade escolar e essa situação se agravava na zona rural. Sendo assim, acentuou que o governo estava investindo na ampliação da rede escolar de ensino primário e normal, por meio de um regime de cooperação com os governos estaduais, que abrangia a criação das escolas rurais e grupos escolares, mobilizando o Fundo Nacional do Ensino Primário.

A descentralização do ensino foi, portanto, posta como proposta essencial para o desenvolvimento do sistema educacional de ensino primário brasileiro no período de 1948 a 1956. O projeto de LDBEN de 1948 e os debates que se desenvolveram enfatizaram a noção de descentralização e centralização como premissa importante a ser definida para o avanço e manutenção do ensino público. Para a estrutura da organização do ensino primário, sobressaiu a sugestão de descentralização, que acabou, após longos debates, sendo retomada na análise de diversos substitutivos ao Projeto apresentados entre os anos de 1959 e 1961.

O debate em torno da “centralização” e da “descentralização” do ensino se caracterizou como polêmico. A proposta de “descentralização” intensificou-se e ganhou elevado número de adeptos. Ribeiro (1998) destaca que a tendência centralizadora parecia um “perigo” a ser combatido diante da experiência do Estado Novo, que foi caracterizado como uma ditadura com base em uma ideologia de direita. A centralização foi identificada como “uniformização” ou “estatização” pelas correntes contrárias. Os educadores de “ideias novas”, porém, contrapunham-se a essa tendência por princípios pedagógicos, considerando que o processo educativo exigia descentralização e deveria corresponder às diferenças regionais e particulares dos indivíduos. Os educadores católicos eram contrários à centralização legal por acreditarem que iria contra a liberdade individual ou da família, assim como por introduzir e propagar ideologias do Estado diferentes da Igreja.

Os autores que defendiam a descentralização, como Lourenço Filho, compreendiam que a descentralização tenderia a solucionar os problemas locais e regionais de estrutura física e pedagógica dos estabelecimentos de ensino. Cada região apresentava necessidades quanto à ampliação de vagas, formação de professores e definição de conteúdos indispensáveis à vivência cultural e social.

### **2.1.2 O acesso à escola primária urbana e rural: condição para a democratização da educação**

O acesso à escola primária urbana e rural no Brasil foi abordado, em meio aos debates relativos à LDBEN, como indispensável para a efetivação de condições democráticas na educação brasileira. No discurso, a “educação democrática” estava relacionada ao acesso e à permanência da população aos bancos escolares. A escola foi concebida como o ambiente acolhedor, e não discriminatório, e nela todas as classes se encontrariam para uma formação comum, o que possibilitaria cultura e preparação para a vida em sociedade e profissionalização. O sistema nacional de ensino almejado pelos elaboradores da LDBEN devia ser fundamentado na filosofia de vida democrática, correspondente ao acesso à educação como princípio, à promoção do aluno

nas séries no decorrer da vida escolar e à liberdade de ensino. A exclusão, que limitava o ingresso na escola e restringia a permanência e progressão nos estudos, precisava ser afastada da realidade educacional para a concretização de uma educação democrática.

A democracia na educação era um pressuposto estabelecido para a universalização do ensino no país. Expandir o acesso ao ensino secundário e superior sem ampliar e fortalecer as condições de acesso e permanência do ensino primário não correspondia a “real” estruturação do sistema nacional de ensino almejado, que exigia democratização e promoção articulada de todos os níveis de ensino, sendo o ensino elementar o princípio do sistema. Como existir um sistema de ensino brasileiro democrático se a metade da população em idade escolar estava fora da escola e/ou na condição de analfabeta?

A inquietação levou ao entendimento de que para a instituição de um sistema de ensino brasileiro ser democrático seria necessário, antes de direcionar verbas para o avanço do ensino médio e superior, solucionar os problemas existentes no âmbito do ensino primário que limitavam, impediam e afastavam grande parte da população nacional do seu direito constitucional de escolarização. Era necessidade premente universalizar e qualificar o ensino primário para a conseqüente melhoria dos níveis médio e superior, que recebiam os alunos provenientes da escola elementar.

Lourenço Filho (1952) em Conferência pronunciada, em 22 de julho de 1952, na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, sobre aspectos da educação e o Projeto de LDBEN, declarou a importância da educação primária para a concretização do regime democrático no país. Apresentou a reflexão que a Constituição expressava regime representativo, uma vez que o poder emanava do povo, por intermédio do sufrágio direto por eleitores na forma da lei, a qual definia que não poderiam ser eleitores os analfabetos. No entanto, sem a educação primária, pela lógica, não haveria regime democrático, pois, sem ela, não havia cidadania. O autor explicou que “[...] sem educação primária generalizada, universal, gratuita e obrigatória, não há nação, pois, sem cidadania, não pode haver vida nacional no sistema representativo que a Constituição estabelece.”. (LOURENÇO FILHO, 1952, p. 131).

O acesso à escola primária urbana e rural no Brasil no período de 1948 a 1956 esteve comprometido pela insuficiente quantidade de escolas destinadas ao ensino primário. O sistema de ensino público, embora gratuito e obrigatório, não atendia toda a população em idade escolar. O ensino privado, por sua vez, gradativamente direcionava maior atenção ao desenvolvimento do ensino secundário e superior, cuja clientela oportunizava maiores condições de lucros.

A maioria das instituições de ensino primário era fundada e mantida pelo poder público. O ingresso no ensino primário estava limitado, estando o país em posição de desvantagem quanto ao desenvolvimento democrático de acesso a escolarização elementar. A situação era preocupante, muitas crianças e jovens não tinham acesso à escolarização, sendo esta uma realidade existente nas diversas regiões e núcleos populacionais do país, abrangendo o campo e a cidade. Vejamos o depoimento de Murilo Braga em 1949, diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos:

O exame dos dados sobre o ensino primário no Brasil revela a existência de um contingente de quase dois milhões e meio de crianças de sete a doze anos, que não são atingidas ou atraídas pelo sistema escolar; que não buscam a escola, ou, se o fazem, encontram na deficiência de instalações o empecilho intransponível para a matrícula. De norte a sul, nas grandes cidades ou nos centros de população rarefeita, nos núcleos industriais ou nas regiões agropastoris, nas zonas de colonização ou fronteiriças, a população em idade escolar não é absorvida pela rede do sistema oficial ou particular, fica, assim, de ano para ano, aumentando o contingente de crianças que fazem parte do que se chama usualmente de “déficit escolar”, ou seja, a massa de alunos que não encontram a classe para sua iniciação no aprendizado das técnicas fundamentais: ler, escrever, e contar. De fato, a população escolar primária (7 – 14) no Brasil deve no momento ser aproximadamente de 6 a 7 milhões. Infelizmente, as nossas matrículas na classe primária, é pouco superior a 4 milhões. Em 1945, tínhamos apenas, pouco mais de 3 milhões. (REVISTA BRASILEIRA..., 1949, n. 37, p. 198).

Como se não bastasse a falta de prédios escolares, os estabelecimentos para o ensino existentes apresentavam problemas em sua estrutura física, ficando comprometida a qualidade do serviço de educação. Ainda, juntava-se a essas dificuldades problemas relacionados aos transportes, a vias de

comunicações, ao saneamento de zonas vitimadas pela malária e verminoses, entre outros, que precisavam ser solucionados para a diminuição de dificuldades relacionadas ao ingresso e permanência escolar. Murilo Braga (REVISTA BRASILEIRA..., 1949) indicou haver localidades em que uma quantidade superior à metade da população não possuía acesso à educação primária:

Com efeito, segundo os elementos de que dispomos, verifica-se que há unidades que não atendem teoricamente a 75% de sua população em idade escolar; outras apresentam “deficit” teórico entre 60 e 70%; bem poucos estados apresentam “déficit” inferior a 50 %. Minas gerais e Bahia, por exemplo, teoricamente apresentam cada um, 400 mil crianças fora das escolas; Pernambuco, mais de 200 mil; Ceará e São Paulo, cerca de 200 mil cada um. [...] Contribui para isso a franca densidade demográfica de pelo menos, 500 municípios. É exemplo frisante o fato de 20 deles apresentarem “deficit” superior a 90%, isto é, mais de 90% das crianças em idade escolar não estavam matriculadas no curso primário; em 142 municípios esse “déficit” variava de 80 a 90%; em 245, oscilava entre 70 e 80 %; em 220, entre 60 e 70%; 180, entre 50 e 60% contavam 675. (REVISTA BRASILEIRA..., n. 37, 1949, p. 199).

Murilo Braga ressaltou ser difícil que todos os estados resolvessem os problemas do ensino primário, pois algumas localidades apresentavam reduzidos recursos orçamentários. Faltavam prédios escolares adequados, professores habilitados e materiais escolares. Acredita-se que esse déficit provinha do baixo investimento e da má administração de recursos para o desenvolvimento educacional. Havia diferenças alarmantes na quantidade de recursos voltados à manutenção do setor de educação, pelas diferentes regiões brasileiras. Assim, a urgência do programa do governo federal se pautou pelo auxílio para a expansão da quantidade de prédios escolares, em especial nas regiões mais depauperadas. O Ministério da Educação, com recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário, financiou a construção de milhares de prédios escolares para zonas rurais, e centenas de grupos escolares para os distritos e vilarejos.

Vale ressaltar que, na perspectiva dos elaboradores do Projeto de LDBEN, o ensino público era o que possuía maiores condições de ser democrático de modo a atingir a todos, sem seletividade econômica. Assim,

defendiam essencialmente a intervenção do Estado no processo de expansão e na manutenção do ensino público. Mais adiante, nos anos finais da década de 1950 e início de 1960, alguns dos elaboradores do Projeto de LDBEN de 1948 compuseram a lista dos signatários da *Campanha em Defesa da Escola Pública*, de intensa atuação na defesa do ensino público, gratuito e laico.

### **2.1.3 O Fundo Nacional do Ensino Primário e a Campanha pela Construção de Prédios Escolares**

O *Fundo Nacional do Ensino Primário* foi instituído no Brasil pelo Decreto lei nº 4.958 de 14 de novembro de 1942, sendo regulamentado em 1945. A Constituição Brasileira de setembro de 1946 (CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS..., 1946) assegurou que os Estados e o Distrito Federal organizassem os seus sistemas de ensino, definindo que, para o desenvolvimento desses sistemas, a União cooperaria com auxílio de dinheiro, o qual, em relação ao ensino primário, proviria do respectivo Fundo Nacional. Sobre a criação e significado do Fundo Nacional do Ensino Primário recorreremos às explicações de Lourenço Filho (REVISTA BRASILEIRA..., 1949), que, em entrevista concedida à imprensa em 1949, declarou:

O fundamento de sua criação é claro e simples: não podem nossos Estados, pelas variações de condições de economia, enfrentar os problemas de educação do povo, na proporção de suas necessidades. A União criou, por isso, um sistema regulador, ou redistributivo, pelo Fundo Nacional de Ensino Primário, que visa equalizar as oportunidades de ensino de base, em todo o país.

Os recursos do Fundo atendem pela sua regulamentação, a três pontos capitais, que, no meu entender, constituem realmente a base para futuro progresso: o do aparelhamento material das escolas, mediante um programa de construções escolares (e setenta por cento dos recursos se destinam a este ponto); o de habilitar chefes de serviço de ensino primário, seus administradores, inspetores e diretores, em cursos no Ministério da Educação (e para isso se reservam cinco por cento do Fundo); e, enfim, a mobilização social e cívica, no sentido de enfrentar os problemas da educação popular, revelando-os pela sua chaga mais viva, ou de mais fácil percepção a todos: o do analfabetismo de adolescentes e adultos na população de tôdas as unidades federadas do país. Para este último ponto se reservam vinte e cinco por cento, ou

um quarto dos recursos do referido Fundo. (REVISTA BRASILEIRA..., 1949, n. 36, p. 349).

O Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1948, em seu artigo 55, do título X “Dos recursos para educação”, previu a aplicação do Fundo Nacional do Ensino Primário no desenvolvimento dos sistemas federais de ensino primário e em auxílio ao ensino primário regular e supletivo dos sistemas locais. Os recursos desse Fundo seriam distribuídos entre as unidades da federação, na proporção de suas necessidades. A concessão de auxílio pela União para o desenvolvimento dos sistemas locais dependeria de parecer do Conselho Nacional de Educação, verificada a observância dos dispositivos da LDBEN por parte da administração. A União poderia estabelecer com os Estados e o Distrito Federal convênios destinados a facilitar ou orientar a aplicação das verbas de educação e a tornar mais eficientes os sistemas escolares locais, bem como auxiliar ou participar de fundações nacionais ou locais que objetivassem a manutenção de escolas ou cursos de ensino médio, ou distribuição de bolsas de estudos. (PROJETO DE LEI QUE ACOMPANHA..., 1949, p. 41).

No período de 1948 a 1956, houve intensa movimentação de atividades do governo federal na expansão da rede escolar primária com base nos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário. O governo federal estabeleceu plano geral de auxílios para a construção de escolas, em especial, nas zonas rurais, e cursos de educação elementar de alfabetização, relacionados à campanha de alfabetização de adultos. Um dos graves problemas enfrentados na área do ensino primário foi a carência constatada nas instituições de ensino primárias nas zonas urbanas e rurais. Desenvolveu-se naquele momento histórico a *Campanha de Construção de Prédios Escolares*, que esteve presente nas diversas regiões brasileiras, com maior visibilidade na região nordeste. A *Campanha de Educação de Adultos*, desenvolvida a partir de 1947, em diversos municípios, com cursos para adolescentes e adultos, recebeu auxílio dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário.

No final da década de 1940, o professor Robert King Hall (1950), da Universidade de Colúmbia, visitou em Sergipe uma parte do programa que o

Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (I.N.E.P.) realizava com a construção de escolas primárias com recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário. Ele visitou 24 escolas primárias rurais, 3 grupos escolares e uma escola normal rural, construídas com fundos do governo federal sob o plano do INEP. Após essa visita, e ao encerrar suas atividades como professor no Seminário de Educação Rural, Robert King Hall, que trabalhou para o INEP por cinco semanas, apresentou Relatório, datado de 1º de janeiro de 1950, ao diretor do instituto com observações e impressões sobre o ensino rural no Brasil<sup>25</sup>. O INEP desenvolveu o Programa de Construção de Prédios Escolares, realizando cursos de aperfeiçoamento do pessoal.

Robert King Hall (1950) declarou que no início de seus estudos teve dúvidas quanto à eficácia da medida de construir escolas rurais com fundos federais. Temia a excessiva centralização, de controle demagógico, com a utilização dos fundos para fins e favores políticos; a falta de continuidade do programa por mudanças de grupos políticos no poder; que o programa favorecesse a construção material das escolas, em detrimento do progresso educacional; e, que as funções importantes do INEP, como pesquisas e treinamentos, fossem relegadas a segundo plano, com a concentração de esforços administrativos para a política de construção de escolas. No entanto, após análises e conhecimento profundo do Programa de Construção de Escolas provenientes do Fundo Nacional do Ensino Primário, ele passou a assegurar estar convencido de que o programa de construção de escolas primárias rurais representava “[...] um excelente complemento dos esforços dos Estados e Municípios, no terreno da educação, e, sincera e energicamente executado, pode aproximar-se de uma revolução educativa.”. (KING HALL, 1950, p. 113).

Desse modo, Robert King Hall (1950) destacou como vantagens do plano de construção de escolas provenientes do Fundo Nacional do Ensino Primário: a ajuda para a permanência do professor rural na zona rural, ao

---

<sup>25</sup> A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos publicou o Relatório de Robert King Hall na edição de janeiro a abril de 1950. Convém destacar que é um interessante documento que contém registradas informações e observações sobre o ensino rural no país, oportunizando dados relevantes sobre as condições da educação popular em uma das regiões mais necessitadas de auxílio educacional no Brasil, sendo o programa de construção de escolas nele existente uma espécie de “modelo” para demais localidades no final da década de 1940.

selecioná-lo na sua localidade, e diminuir desajustamentos do professorado em êxodo para as cidades; a ajuda a “educar” a comunidade onde estivesse sediada a escola; a ajuda a educar as instituições políticas e governamentais em uma forma descentralizada de administração, sendo os fundos federais auxílios ou suplementos a fundos e atividades educativas da municipalidade, e os fundos federais seriam distribuídos pelo INEP entre vários estados de grande população estudantil e baixa renda. A maior vantagem observada era que o plano do Instituto estava instalando escolas rurais nas áreas mais necessitadas.

A foto a seguir, de uma escola de Sergipe, região nordeste, ilustra as condições precárias de construções escolares rurais no período supracitado. A maior quantidade das estruturas era inadequada para o funcionamento de escolas.

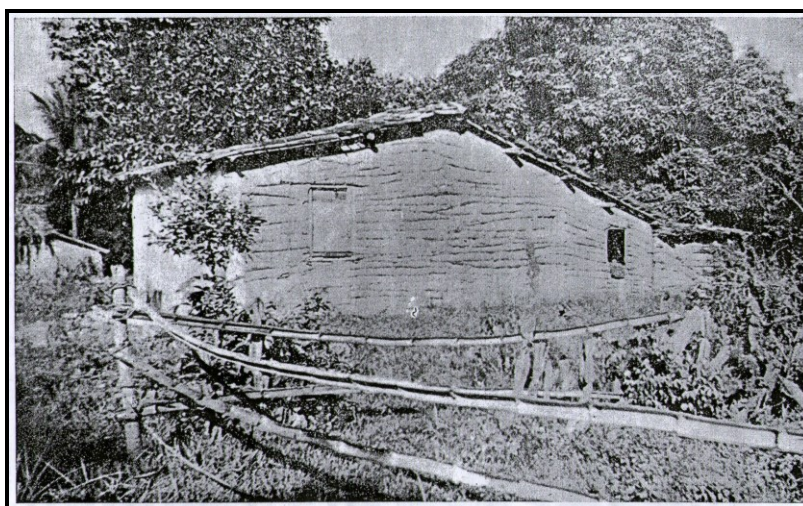
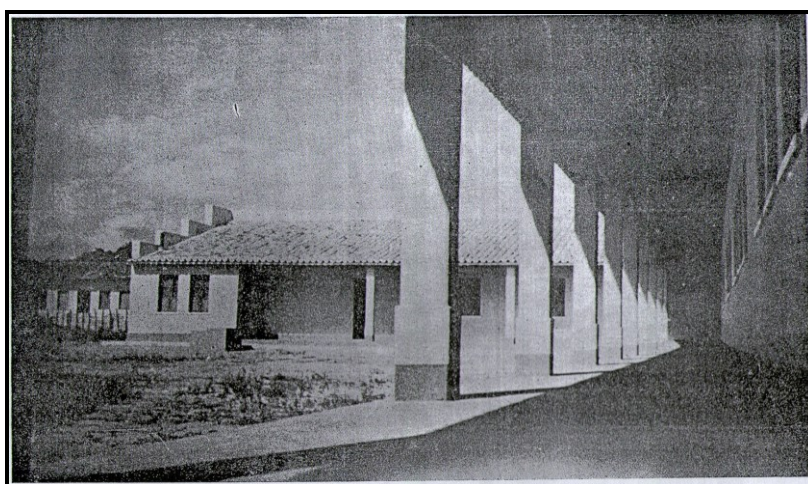


Figura 1 - Prédio onde funcionava uma escola na zona rural (Fonte: REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1950, n. 38, p. 111).

Havia situações em que o ambiente escolar era improvisado, sendo desconsideradas as condições de segurança e higiene. Somado ao problema físico institucional do prédio escolar, havia a falta de mobílias e de materiais escolares convenientes ao ensino, bem como insuficiência de professores. As zonas rurais careciam de docentes capacitados em cursos de formação de professores pelas escolas normais. Em algumas escolas, os professores precisavam lidar com salas de aula numerosas e multisseriadas, com pouco ou nenhum recurso disponível para o atendimento das necessidades pedagógicas.

A situação requeria novas edificações de prédios escolares, a maior parte do Fundo Nacional do Ensino Primário, 70%, foi destinada a esse serviço. A Campanha de Construção de Prédios Escolares alcançou movimentação em diversas localidades, tendo como consequência o aumento na quantidade de matrículas na educação primária nas zonas rurais.

Na sequência, segue vista do pátio interno de um dos grupos escolares construídos em Sergipe, segundo os planos do INEP. De acordo com informações, essa construção buscava obedecer aos preceitos de higiene e pedagogia:



**Figura 2 - Vista do pátio de um dos grupos escolares construídos com recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário (Fonte: REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1950, n. 38, p. 114).**

O programa incluía articulação da escola à comunidade, bem como às necessidades regionais. Os alunos cultivavam produtos característicos da região, praticando a horticultura e contribuindo para modificar os hábitos de vida e alimentação do trabalhador rural.



Figura 3 - Plantações, hortas e jardins próximos à área escolar (Fonte: REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS, 1950, n. 38, p. 123).

Para Robert King Hall, os programas de estudo das escolas primárias rurais precisavam ser elaborados nas zonas rurais, surgindo da comunidade local, no processo de experiência de professores e autoridades locais, em colaboração com o público em geral. Os programas deveriam, por exemplo, intensificar a atenção à agricultura prática, jardinagem, criação de animais, produtos rentáveis no ensino de indústrias domésticas, prática de saúde e higiene, como controle de fontes de água potável, entre outros. Era importante que os alunos aprendessem matérias e instrumentos como parte integrante de projetos amplos, relativos à vida cívica, familiar e profissional. (KING HALL, 1950, p. 123-124).

As dificuldades educacionais das zonas rurais e urbanas, nas diversas regiões brasileiras, eram tão alarmantes que o Programa de Construção de Prédios Escolares, por intermédio do Fundo Nacional do Ensino Primário, de fato veio a contribuir com melhoria em muitas situações precárias. As iniciativas de construção de prédios para o ensino, originadas em meados da década de 1940, se deram ao longo de toda a década de 1950 e 1960. Milhares de escolas foram construídas com recursos do Fundo de Ensino Primário. No entanto, em paralelo às realizações, continuavam os debates sobre a qualidade e democratização do ensino, que requisitava não apenas melhoria no padrão físico institucional, mas, na essência da educação, com recursos que

garantissem a permanência do aluno nos bancos escolares. Esperava-se que a LDBEN definisse contribuições a esse processo.

## **2.2 Princípios do processo democrático da educação primária: o Projeto de LDBEN e as recomendações de Congressos Nacionais e Internacionais da Educação**

No período de 1948 a 1956, realizaram-se várias conferências, seminários e reuniões internacionais e nacionais a respeito da instrução pública, sendo analisados inúmeros problemas existentes na concretização da educação elementar. Pode-se afirmar que a democratização do ensino foi o tema em comum destacado nesses eventos que, no âmbito de suas particularidades, abrangeram recomendações gerais como caminho para se atingir a equalização das oportunidades educacionais, bem como alcançar a oferta de um ensino de qualidade com recursos modernos, condizente com as necessidades sociais em transformação.<sup>26</sup>

Eurico Sales, em discurso na Câmara dos Deputados, apresentou a experiência que obteve como delegado do Brasil na XII Conferência Internacional de Instrução Pública, realizada entre os dias 4 a 12 de junho de 1949, sob os encaminhamentos do Bureau Internacional de Educação e da UNESCO. Cada país participante nessa Conferência deveria expor um relatório com análises de três pontos principais: Construções Escolares; Formação e Aperfeiçoamento de Professores e Educação de Adultos, com destaque para as ações que o país estava desenvolvendo para a solução das dificuldades existentes. O deputado Eurico Sales ao explicar sobre os temas do Congresso destacou que organismos internacionais buscavam valorizar a educação elementar como a base de todo o sistema de ensino num país, sendo importante identificar os problemas que a educação primária apresentava e, em especial, estratégias para que suas dificuldades fossem superadas.

---

<sup>26</sup> A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos publicou no período de 1948 a 1956 notícias sobre os Congressos, Seminários e Reuniões internacionais sobre a educação, indicando o conjunto de temas tratados, as recomendações e conclusões neles obtidas. Estes materiais são interessantes para o conhecimento dos problemas sobre o ensino debatidos na época, assim como das propostas ressaltadas em acordo com as exigências históricas do momento, em nível nacional e mundial.

É fácil compreender o interesse da UNESCO pelos 3 pontos que acabo de mencionar. Há um entendimento geral de que a educação precisa ser ordenada, organizada de baixo para cima, já vai longe a época em que se aplaudiam as iniciativas sem continuidade no setor educação. Hoje, o que se quer saber é se o mecanismo da educação num país funciona em bases sólidas. Isto é, sobre a base indispensável da educação elementar porque sem que esta seta se ache definitivamente assentada, realmente planejada, de forma a oferecer resultados seguros, é inútil nos dedicarmos inteiramente a iniciativas de maior vulto. (DIÁRIO DO CONGRESSO, 1949a, p. 8834).

Segundo Eurico Sales, o Brasil apresentou pela primeira vez o seu relatório para o diálogo com os órgãos e países internacionais nesta XII Conferência Internacional de Instrução Pública, em 1949, na qual Sales foi o apresentador do relatório do Brasil. Na Conferência, ele discutiu que as verbas do governo federal brasileiro, destinadas à educação, naquele momento, estavam priorizando a construção de prédios escolares para o impulso da educação primária, sobretudo, nas regiões distantes do país consideradas carentes, nos quais havia elevada quantidade de crianças em idade escolar desprovidas de escolas. O Estado deveria ter uma escala de atividades principais, sendo no momento a educação primária oficial a mais urgente, e depois seriam construídos em ritmo moderado os estabelecimentos de ensino dos demais graus. Sobre essa alternativa, o deputado Eurico Sales explicou: “[...] Não quer dizer que se devam abandonar os outros. Entendo que concentrada a atenção no ensino fundamental, fica favorecida a solução do problema, em relação às escolas de graus superiores.”. Assim, investir na educação primária influiria na qualidade de ensino dos outros níveis. (DIÁRIO DO CONGRESSO, 1949 a, p. 8835). Sales definia ter como propósito, por meio de sua exposição no Congresso, “[...] congregar todos os esforços em prol da continuidade de uma política de base [a ser] assentada no Brasil sobre a educação primária”. As ações do governo federal não deveriam sofrer interrupções por influência de fatores que desconheciam o problema, como mudança de governo e descontinuidade das políticas públicas. (DIÁRIO DO CONGRESSO 1949b, p. 8836). Na avaliação do autor, o Brasil ao participar do Congresso levou não apenas meras sugestões para a organização de campanhas em prol da educação primária, mas resultados positivos de três

anos da realização prática da campanha de construção de prédios escolares, e a ideia que a educação primária precisa ser ordenada em bases técnicas. A política do Brasil estaria no rumo certo ao fomentar a construção de prédios escolares. Essa campanha pró-construção provinha da ação suplementar do governo federal, pois a União não iria suprimir a iniciativa dos Estados e dos Municípios em realizar construções idênticas, ao contrário, iria apresentar-se como modelo de iniciativa, estimulando e orientando as realizações dos governos regionais.

Em 1956, realizou-se, entre os dias 16 a 23 de setembro, o I Congresso Estadual de Educação Primária, na cidade de Ribeirão Preto, interior de São Paulo. Os cinco temas discutidos neste Congresso foram: “A escola Primária”; “A escola e a família”; “O professor Primário”, “O diretor da escola” e “O ensino da língua materna”. (ALMEIDA JÚNIOR, 1959c, p. 74-85). Almeida Júnior (1959c, p. 88), ativo articulador dos debates da LDBEN, ao comentar sobre os resultados do Congresso anunciou que o I Congresso Estadual de Educação “[...] começou recolocando a escola primária em seu devido lugar e exigindo para ela a prioridade sobre os demais ramos do ensino.”. O evento reclamou as condições materiais para o funcionamento das escolas primárias, com destaque para os prédios escolares; solicitou condições para que os professores em exercício pudessem aprimorar-se nas técnicas de ensino a partir do acompanhamento de “Serviços de Orientação Pedagógica”, “Centros de ensino para o conhecimento das técnicas modernas”, “Cursos de Férias”, entre outros; exigiu uma duração de mais de quatro anos do curso primário, com dia escolar de ao menos quatro horas. Ao tratar sobre as relações entre a escola e a comunidade, o Congresso discutiu o problema da educação rural, buscando mostrar que nem tudo dependia do professor primário nessas condições, em muitos momentos o professor encontrava-se sozinho diante do aluno e sua família, sem a participação efetiva dos pais no acompanhamento da vida escolar dos filhos. A escola precisava constituir-se em uma espécie de “centro social da comunidade”, buscando planejar e executar programa de ação social que envolvesse toda a população. Para isso, a escola precisava estar devidamente instalada no ambiente rural, o professor ter coerente

capacitação e que o governo lhe assegurasse meios para conhecer a localidade e o ambiente de atuação. (ALMEIDA JÚNIOR, 1959c, p. 88).

Estudos sobre as diretrizes e bases da educação nacional se desenvolveram concomitantemente à realização de Congressos, Seminários e Reuniões Pedagógicas na sociedade, de modo a ser possível observar que a linha de recomendações expostas nos eventos esteve presente no discurso das propostas de intelectuais que debateram princípios da LDBEN, em elaboração. Diante disso, afirmamos que, de certa forma, as discussões e propostas sobre a LDBEN no período de 1948 a 1956 sofreram influência das reivindicações dos ideários de educação internacionais no que se refere à defesa do princípio de democratização das condições de ensino elementar, como educação de base. O discurso internacional, sob orientação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), associava a educação primária à cidadania e à civilização. O Brasil crescia nos padrões de industrialização e urbanização e a educação foi vista como importante no processo.

As organizações internacionais de educação, como a UNESCO, o Bureau Internacional da Educação (BIE) e a Organização dos Estados Americanos (OEA), que promoveram Conferências e Seminários Internacionais de Instrução Pública, registraram, nas conclusões dos eventos, o ideário de educação para todos, relacionado com a vida e a vivência social. Nesse contexto, consideravam-se importantes a equidade, a responsabilidade e o senso de cooperação a serem instigados pela educação. Fizeram recomendações a serem consideradas pelos países em desenvolvimento, como o Brasil, defendendo a renovação da escola primária nas técnicas modernas de administração escolar e no espírito democrático a reger as relações pessoais no âmbito da educação.

Karatzia-Stavliot e Lambropoulos (2012) ressaltam que, depois da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), ocorreu rápida expansão dos sistemas educacionais, com destaque para as discussões sobre a contribuição da educação para o desenvolvimento econômico. Durante o período do pós-guerra, as organizações internacionais foram fortalecidas pela necessidade de paz e desenvolvimento social, contribuindo na criação de um importante

discurso sobre a educação. Especialistas de agências internacionais foram convidados por políticos para orientar reformas educacionais e maneiras de empréstimos e investimentos na educação foram previstos, com vista a impulsionar o desenvolvimento social e econômico. A partir da década de 1960, a “teoria do capital humano”, ganhou importância no discurso relacionado à educação<sup>27</sup>.

Nos anos de 1950, os países da América Latina adotaram uma estratégia nacional de desenvolvimento, que, de maneira geral, foi bem sucedida, denominada nacional-desenvolvimentista, com o objetivo de promover o desenvolvimento econômico e definir meios para alcançar o objetivo no contexto do sistema capitalista, sendo o Estado o instrumento principal de ação coletiva. O desenvolvimento econômico exigia estratégia nacional de desenvolvimento, a partir de uma análise de diferentes realidades e níveis de desenvolvimento existentes. A estratégia nacional de desenvolvimento se define por “[...] conjunto de valores, ideais, leis e políticas orientadas para o desenvolvimento econômico que levam à criação de oportunidades para que empresários dispostos a assumir riscos possam investir e inovar.”. (BRESSER-PEREIRA, 1985, p. 29). Entre 1930 e 1970, o Brasil e outros países da América Latina obtiveram um extraordinário crescimento econômico. No processo de formulação de políticas para o desenvolvimento dos países, os organismos internacionais exerceram importante papel.

Sander (2008) destaca que a ação da UNESCO, da OEA, do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) e do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), por exemplo, assim como outras organizações que atuam na América Latina, se consolidaram nas décadas de 1950 e 1960, na conjuntura da corrente desenvolvimentista da administração do Estado e do movimento internacional da economia do bem-estar social, da

---

<sup>27</sup> “O conceito de capital humano enfatiza as habilidades e os atributos incorporados nas pessoas e presume que as habilidades possam ser melhoradas por meio de educação e capacitação”. (STAVLIOT; LAMBROPOULOS, 2012, p. 781). Theodore Shultz desenvolveu a teoria do capital humano em meados da década de 1950. Nessa perspectiva, a progressão de melhoria do ensino repercutiu no desenvolvimento e aumento da riqueza do país. O trabalho humano qualificado pela educação era indispensável para a produtividade econômica de uma nação.

economia da educação, na “esteira” dos esforços de reconstrução impostos pelas consequências da Segunda Guerra Mundial. Foi sob a luz da lógica econômica que caracterizou esses movimentos, que se desenvolveu o planejamento da educação impulsionado pelos organismos de cooperação técnica. A UNESCO e a OEA “[...] desempenharam um papel importante nas décadas de 1970 e 1980 em matéria de política e gestão da América Latina.”, desenvolveram campanhas e movimentos internacionais que contribuíram para a ampliação dos serviços escolares, qualidade do ensino e administração da educação. (SANDER, 2008, p. 162).

Em suma, sabe-se que, em especial na década de 1950, essas organizações promoveram diversos Congressos e Seminários, os quais destacaram o papel e a importância da educação para o desenvolvimento econômico, sendo indispensável no progresso técnico e na ascensão social. Defenderam a universalização da educação básica chamando a atenção para investimentos nesta área. Vejamos nos itens a seguir o discurso sobre a educação e o ensino primário presente nos eventos promovidos por organismos internacionais e instituições nacionais.

### **2.2.1 O ideal de escola primária pública em documentos, conferências, seminários e reuniões internacionais**

Conferências, Seminários e Reuniões Internacionais sobre a Instrução Pública desenvolvidos entre 1948 a 1956 registraram a necessária expansão das condições de acesso à escolarização básica, bem como princípios e finalidades da escola primária na sociedade, destacando um modelo ideal de organização dessa educação a ser desenvolvida para a universalização e democratização do ensino, em diversos países.

A *XIV Conferência Internacional de Instrução Pública* (XIV CONFERÊNCIA..., 1952), realizada no período de 12 a 21 de julho de 1951, em Genebra, foi organizada pela UNESCO e pelo Bureau Internacional de Educação, participando 49 países. A Conferência, em seu documento de recomendações, enfatizou em princípio considerar a *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, de 10 de dezembro de 1948, que afirmou o direito de toda

pessoa à educação, indicando a educação de base e o ensino primário como gratuito, sendo este último obrigatório.

Nessa Conferência de 1951, foi reafirmado que o ensino primário devia ser obrigatório e ministrado gratuitamente a todos, sendo que os diferentes segmentos do ensino médio, como o técnico e profissional, precisavam, progressivamente, expandirem e se tornarem gratuitos. Foi aconselhado aos países que já tivessem realizado a escolaridade obrigatória que buscassem estabelecer, em curtos períodos, um plano para estender gradualmente aos jovens uma escolaridade mais longa. A Conferência previu que a UNESCO continuasse os inquéritos e estudos referentes à escolaridade obrigatória e sua extensão, devendo os resultados ser publicados para o conhecimento de autoridades escolares e educadores.

Sob essa perspectiva de “educação para todos”, a *XV Conferência Internacional de Instrução Pública (XV CONFERÊNCIA...*, 1953), ocorrida no período de 7 a 16 de julho de 1952, em Genebra, tratou, em sua recomendação número 34, sobre o acesso da mulher à educação. Ao considerar que todo o indivíduo, homem ou mulher, deveria receber uma educação que lhe permitisse desenvolver suas aptidões e desempenhar seu papel de cidadão, destacou ser necessário conceder a todos os elementos para a efetivação desta exigência. Era conveniente elaborar planos com vistas à generalização do acesso da mulher à educação, atingindo os graus de ensino segundo a situação particular de cada país. O financiamento desses planos implicaria a abertura de escolas, o aumento de pessoal docente e a construção de prédios escolares.

Em sequência, a *XVI Conferência Internacional de Instrução Pública (XVI CONFERÊNCIA...*, 1954), realizada em julho de 1953, em Genebra, discutiu aspectos da formação e da situação do magistério primário, destacando princípios de organização e administração do ensino normal. Em seu texto de recomendações, afirmou que o professor primário era um elemento ativo da comunidade, devendo estar preparado para participar da vida social e cultural da sociedade. O professor primário não poderia ser convocado a ensinar sem qualificação profissional reconhecida e adequada. Na XVII Conferência Internacional de Instrução Pública, porém, realizada entre 5 a

13 de julho de 1954, foi discutida a formação e a situação do magistério secundário e destacado ser importante que não se iniciasse o professor apenas num único método, mas na diversidade dos meios e métodos da educação, de maneira que o professor escolhesse o método que melhor conviesse, sendo as pesquisas e experiências pedagógicas importantes.

O *Seminário Interamericano de Educação Primária* (SEMINÁRIO INTERAMERICANO..., 1951), promovido pela UNESCO e pela Organização dos Estados Americanos, com o patrocínio do governo do Uruguai, realizado entre 26 de setembro e 30 de outubro de 1950, em Montevideu, desenvolveu estudos sobre a “organização dos sistemas e serviços escolares primários - participação privada”, definindo como conclusão que a educação e a instrução, em todos os seus graus, eram missões obrigatórias do Estado, e a liberdade de ensino era consequência da liberdade de pensamento, reconhecida na *Declaração Universal de Direitos*. Era preciso reconhecer o ensino particular e sua ação legítima, submetido ao controle do Estado. Indicaram que os estabelecimentos de ensino privado para funcionarem deveriam obter autorização das autoridades competentes.

O ideal de escola primária, na perspectiva do documento do *Seminário Interamericano de Educação Primária*, era o de levar o educando a atingir sua realização mais plena. Para tanto, precisavam definir objetivos que se tivessem em vista impulsionar o desenvolvimento dos alunos. Esses objetivos da educação deveriam indicar ao professor o quê, como e quanto as influências educativas poderiam agir sobre os alunos. Assinalavam que a educação primária precisava ter o princípio de direção própria, ou seja, autonomia na administração pública, sem estar limitada a receber ordens e instruções hierárquicas de variados órgãos públicos. Precisava neste caso estar submetida apenas a um regime de coordenação no âmbito do Estado. (SEMINÁRIO INTERAMERICANO, 1951, p. 110).

Nesse Seminário de 1950, os participantes definiram que a escola tinha que conter um ambiente bem estruturado e organizativo para o ensino. A escola e seus arredores constituíam o ambiente em que se realizava parte do processo de educação, assim deveriam ser constituídos em função de

princípios pedagógicos. Os serviços responsáveis pelas construções escolares precisavam considerar os seguintes princípios da escola ideal:

- a) Organizar departamentos técnicos especializados em arquitetura escolar;
- b) Toda nova construção escolar deve levar em conta as seguintes condições:
  - 1) Ajustar-se a objetivos funcionais;
  - 2) Atender a características e necessidades regionais;
  - 3) Procurar o ambiente natural favorável à educação.Em consequência, recomenda-se que:
  - a) A organização da administração pública encarregada do Ensino Primário tenha direção própria, autonomia coordenada dentro do Estado;
  - b) Se estabeleça por lei o Estatuto com garantias suficientes para a carreira do magistério; e
  - c) Se imponha um regime científico e de coordenação de todos os ramos do ensino.(SEMINÁRIO INTERAMERICANO, 1951, p. 111-112).

A *XI Conferência Nacional de Educação* (FINANCIAMENTO DOS SISTEMAS..., 1954), promovida pela Associação Brasileira de Educação, realizada em Curitiba, Paraná, de 7 a 12 de janeiro de 1954, tratou, dentre diversos temas, do financiamento dos sistemas públicos de educação. A melhor organização de recursos à educação adviria da conquista de quatro princípios fundamentais: “unidade”; “autonomia”; “descentralização” e “direção técnica”. (REVISTA BRASILEIRA..., 1954, n. 53, p. 142). Os participantes previram a aplicação de um projeto de regulamentação do artigo 169 da Constituição, com a finalidade de ser extinto o analfabetismo no Brasil, haver o melhoramento financeiro da educação, o desenvolvimento do interesse municipal pela educação, a descentralização da administração escolar e fomentação de estímulos aos cursos superiores de educação e especializações. (REVISTA BRASILEIRA..., 1954, n. 53, p. 144).

Entre os dias 22 de abril e 13 de maio de 1956, três Congressos interamericanos diferentes realizaram-se em Lima, capital do Peru: houve a *Reunião de educadores* inicialmente convocada para examinar a questão da generalização do ensino primário e da educação fundamental e o *Congresso de Ministros da Educação* e a *Reunião do Conselho Interamericano Cultural*. O assunto básico tratado nos três eventos foi “a educação popular na América

Latina”, as conclusões gerais a que se chegaram foram: “[...] intensificar e coordenar esforços destinados a generalizar a educação e assegurar a dignidade e o bem estar do homem e o pleno exercício de seus direitos”, assim como adotar planos integrais que assegurassem a educação primária gratuita e obrigatória a todas as crianças em idade escolar. Os educadores reunidos em Lima reconheceram que a verdadeira educação primária exigia seis anos de curso. Dessa forma, as nações que mantivessem escolas de menor duração não estariam cumprindo o dever de proporcionar às crianças um ensino integral de nível primário, sendo que a escola primária completa seria a de seis anos. O Congresso sobre aspectos da educação rural e urbana e condenou como antidemocrática e desumana a discriminação educacional entre campo e cidade. (ALMEIDA JÚNIOR, 1959c, p. 60).

A *Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória* (RECOMENDAÇÕES DA CONFERÊNCIA REGIONAL..., 1956), que se realizou no período de 23 de abril a 5 de maio de 1956, em Lima, Peru, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em colaboração com a Organização dos Estados Americanos (OEA) e o governo do Peru, tratou da extensão da educação gratuita e obrigatória ao definir que a educação de todas as crianças era indispensável para o desenvolvimento econômico, social e cultural da América Latina, na consolidação de suas instituições democráticas e para a cooperação internacionais. A Conferência recomendou que a educação primária fosse democrática; para tanto, era indispensável basear-se “[...] no princípio de igualdade de oportunidades educacionais, sem distinção de raça, cor, religião, situação econômica ou social, lugar de residência nas zonas urbanas e rurais, nem de nenhum outro fator econômico, social ou cultural” (RECOMENDAÇÕES DA CONFERÊNCIA REGIONAL..., 1956, p. 160). Era importante que a educação fosse gratuita e obrigatória para cada criança, por um período mínimo de 6 anos ou até o término da escola primária.

Nessa Conferência, foi definido considerar que para elevar o nível de vida dos povos da América Latina e desenvolver as comunidades, era necessária a educação primária completa para toda a população em idade escolar e a educação fundamental para adultos. A educação primária completa,

ministrada a todas as crianças, era o meio mais eficaz de eliminação do analfabetismo dos adultos, desse modo, recomendavam-se:

Que a escola primária, a fim de educar integralmente a criança, se adapte às necessidades econômicas, sociais e culturais da comunidade, e oriente seus alunos para o estudo e o melhoramento de seu meio circundante. Para alcançar êste propósito, do mesmo modo quanto à educação fundamental, deve ela adequar sua ação às características dos diversos tipos de comunidades latino-americanas: urbanas, rurais de tradição cultural ocidental, rurais de cultura indígena, e outros; (RECOMENDAÇÕES DA CONFERÊNCIA REGIONAL..., 1956, p. 162).

A *XVIII Conferência Internacional de Instrução Pública* (XVIII CONFERÊNCIA..., 1956), realizada no período de 4 a 12 de julho de 1955, ocorreu em Genebra. Os textos das recomendações números 40 e 41, feitas aos Ministérios de Instrução Pública, tratam, respectivamente, do financiamento da educação e do ensino das artes plásticas nas escolas primárias e secundárias. Dentre suas definições, destaca-se a ideia de financiamento dos diversos ramos do ensino, sendo definido que nos países em que a generalização do ensino primário obrigatório para homens e mulheres não houvesse se tornado realidade, dever-se-ia dar prioridade aos investimentos e funcionamentos exigidos para essa generalização. Na formação do professor primário, deveria ser concedida grande importância à formação artística. Esse conteúdo deveria fazer parte do programa de estudos dos professores.

O princípio de autonomia no âmbito do sistema de ensino primário, a descentralização, a busca de soluções ao problema do analfabetismo, a importância da instrução primária para o desenvolvimento de uma nação, a necessidade de investimentos para o progresso da educação básica, entre outros temas ressaltados nos eventos realizados pelos organismos internacionais estiveram presentes de maneira intensa na sociedade brasileira, nas propostas para a elaboração da LDBEN. Assim, percebemos consonâncias entre os temas tratados nos eventos e os discursos enfatizados no país no contexto de propostas definidas para a estruturação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação a nortear todo o ensino nacional.

O ideal de escola primária pública abordado no âmbito do movimento internacional repercutiu nas definições de propostas nacionais referentes às diretrizes e bases para a educação nos moldes dos princípios de equidade e solidariedade, de civismo e desenvolvimento social, estando o ideário de democratização da educação presente explícita ou indiretamente no discurso. Os debates sobre a elaboração das diretrizes e bases reafirmaram a necessária e progressiva extensão da escolarização primária em termos quantitativos e de duração, relacionando-a como indispensável ao progresso social em acordo com as recomendações dos organismos internacionais de educação. Em nível mundial, emergia intensamente a reivindicação de expansão escolar. No discurso nacional, reclamava-se a educação democrática e essencialmente pública, necessária às exigências sociais.

### **2.2.2 A importância social da escola primária**

As conferências internacionais sobre a instrução pública definiram a escola primária como possuidora de importante função social. A educação vinculada à vida e à sociedade contribuía na formação para a cidadania e para o trabalho, bem como para a convivência harmônica.

Esses princípios podem ser verificados nas recomendações definidas no *Seminário Interamericano de Educação Primária* (SEMINÁRIO INTERAMERICANO..., 1951), ocorrido em 26 de setembro e 30 de outubro de 1950, que atribuiu as seguintes necessidades a estarem contidas enquanto funções da educação primária:

[...] a educação primária adquire o caráter de um órgão fundamental para a formação do cidadão que se constituirá em força capaz de impor seus valores.

Os poderes da organização escolar na hora atual não podem ser outros além dos seguintes:

- a) Capacidade para a conservação e robustecimento da saúde;
- b) Capacidade para o conhecimento nacional e a compreensão do universo;
- c) Capacidade para uma justa, solidária e elevada vida social e cívica, nacional e internacional, de acordo com a compreensão do universo;
- d) Capacidade para a vida de trabalho e o cultivo do sentimento econômico; e

- e) Capacidade para a apreciação, interpretação e criação do belo. (SEMINÁRIO INTERAMERICANO..., 1951, p. 110).

A educação primária foi percebida com imenso valor na formação humana e cultural dos indivíduos:

[...] a educação primária assume um significado amplo, pois já não se limita a dotar o aluno de alguma destreza mental, de uns poucos instrumentos culturais e de várias noções de utilidade imediata, porém, acentuando seu caráter humano, incorpora ao ser que educa um tipo de vida que, sem renunciar às formas naturais, permite-lhe participar da cultura e receber o influxo de seus valores, de modo que a realização seja mais plena. É assim, como cumpre, o fim ético da eficiência humana e se converte em um autêntico e primordial instrumento cultural ao estimular e orientar a tendência que distingue o homem dos outros seres, isto é, de superar a natureza a alcançar a qualidade de pessoa espiritual. (SEMINÁRIO INTERAMERICANO..., 1951, p. 110).

A educação moral era importante para as crianças desenvolverem na vida escolar os sentidos de “[...] cooperação, lealdade, equidade, correção, tolerância, integridade e responsabilidade, amor pelo bem comum, respeito ao próximo e demais aspectos da ética”. As experiências educativas precisavam despertar esses sentimentos não apenas entre os alunos, mas em relação à vida familiar e nas relações sociais, e sob a esfera nacional e internacional. (SEMINÁRIO INTERAMERICANO..., 1951). Esses valores eram considerados importantes na formação do sujeito para as relações sociais. No período pós Segunda Guerra Mundial, a defesa de uma educação para a conservação da paz e da harmonia social se fazia presente.

A *XII Conferência Internacional de Instrução Pública* (XII CONFERÊNCIA..., 1951), realizada de 4 a 12 de julho de 1949, organizada pela UNESCO e pelo Bureau Internacional de Educação, apresentou, em sua recomendação número 27, a conclusão que constituía um dos fins essenciais da educação: formar o espírito científico de observação e de experimentação da criança com a utilização de seus interesses espontâneos. Desse modo, era aconselhável a iniciação às Ciências Naturais nas primeiras séries da escola primária para favorecer esta formação. Era necessário associar a escola à ação de proteger a natureza, era, portanto, preciso a iniciação nas ciências

naturais a partir das primeiras séries da escola primária, apoiando-se na observação e na experimentação.

Esses conteúdos no ensino primário expressavam parte de um movimento de renovação escolar, que definia a experimentação enquanto fundamento de um método moderno de ensino. Acreditava-se que a melhoria do processo educativo advinha da formação de professores articulada a um ensino que impulsionasse a aprendizagem, sendo as Ciências Naturais instigantes para o conhecimento de mundo.

A *XII Conferência Nacional de Educação*, promovida pela Associação Brasileira de Educação, foi realizada no período de 2 a 10 de julho de 1956, em Salvador, na Bahia. Na Conferência, foram discutidos os temas: Contribuição da Escola à Compreensão e Utilização das Descobertas Científicas; A Concepção Atual do Humanismo e Os Processos da Educação Democrática nos Diversos Graus de Ensino e na Vida Extra-Escolar. (REVISTA BRASILEIRA..., 1956, p. 133).

Nessa Conferência de 1956, destacou-se que a contribuição da escola para a sociedade em relação à compreensão e a utilização das ciências consistia num ensino que permitisse ao aluno participar do processo de pesquisa e de descoberta; acompanhar o desenvolvimento das ideias científicas e analisar as consequências sociais e técnicas; conhecer a organização científica local e sua influência sobre o meio; adquirir o hábito de pensar e agir cientificamente, entre outros. (REVISTA BRASILEIRA..., 1956, p. 133). Dentre as conclusões obtidas na Conferência, foi definido que a educação democrática era aquela fundada no princípio de liberdade e respeito à pessoa humana, assegurando a expansão e expressão da personalidade, proporcionando a todos igualdade de oportunidade, com base na justiça social e fraternidade humana. (REVISTA BRASILEIRA..., 1956, p. 135-136). A Conferência definiu que era indispensável a gradativa descentralização administrativa do sistema educacional brasileiro. Emergiu-se a conclusão que o curso primário poderia ser ampliado para seis anos, possibilitando melhor consecução de finalidades, em especial, de dignificação do trabalho, indispensáveis à vida democrática. A duração do ensino primário de 6 anos, foi uma das reivindicações de elaboradores do Projeto inicial de LDBEN, como

Almeida Júnior, Anísio Teixeira e Lourenço Filho, na década de 1950 no Brasil. Ao ensino primário, foi atribuída a tarefa de propagar a ciência, sendo esta percebida como essencial para a vida em sociedade.

A segunda *Reunião Interamericana de Ministros de Educação*, convocada pelo Conselho da Organização dos Estados Americanos, realizada no período de 3 a 9 de maio, de 1956, em Lima, Peru, declarou:

[A segunda Reunião Interamericana de Ministros de Educação]  
Declara:

1. Que a educação é a base fundamental do progresso cultural, econômico e social das nações.
2. Que é dever inadiável dos governos e dos povos americanos generalizar a educação primária e eliminar o analfabetismo.

Resolve:

3. Fazer um apêlo à consciência da América, aos governos, aos povos e aos Organismos Internacionais, para que intensifiquem e coordenem seus esforços para generalizar a educação e assegurar dessa maneira a dignidade e o bem-estar do homem e o pleno exercício dos seus direitos. (RECOMENDAÇÕES DA SEGUNDA REUNIÃO..., 1956, p. 180).

O princípio “educação como base do desenvolvimento econômico” correspondia à contribuição desse elemento na formação de indivíduos para o mundo do trabalho e da cidadania, assim como para o avanço e autonomia científica útil à sociedade em modernização nas relações de produção. Em 1956, o Brasil fortalecia sua política desenvolvimentista com o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), sendo esse ideário de educação intensificado na sociedade e política nacional.

A *Reunião Interamericana de Ministros de Educação* (RECOMENDAÇÕES DA SEGUNDA REUNIÃO..., 1956) recomendou que fosse preparado um plano integral de ensino a compreender todos os níveis educativos, no qual se adaptasse o ensino à realidade do país, prevendo facilidades na preparação do pessoal técnico e administrativo, edifícios escolares, textos, equipamentos, entre outros, para satisfazer exigências do crescimento demográfico e ao desenvolvimento do país, em seus diversos setores. (RECOMENDAÇÕES DA SEGUNDA REUNIÃO..., 1956, p. 181). A Conferência recomendou que se estabelecessem planos a desenvolver campanhas ou programas contra o analfabetismo, alcançando novas áreas,

aumentando o número de escolas e de professores, para a generalização do ensino gratuito e obrigatório. Definiu que se adotasse na formação de professores rurais programas que garantissem o nível de estudos semelhantes ao dos professores das escolas urbanas, porque havia muita diferenciação na preparação de ambos docentes. A maior quantidade de cursos normais concentrava-se nas cidades e não atingia a todos os docentes da zona rural.

No Brasil, foram desenvolvidos diversos programas educacionais para a erradicação do analfabetismo de adultos. No final da década de 1950 e início de 1960<sup>28</sup>, muitas dessas iniciativas foram inspiradas nas ideias de alfabetização e conscientização do educador Paulo Freire. Os Movimentos de Cultura Popular se desenvolveram intensamente nos anos iniciais de 1960, com a difusão de um novo método e técnica de educação popular de valorização da cultura do povo.

No *Seminário Regional sobre Planos e Programas da Escola Primária* (SEMINÁRIO REGIONAL..., 1956), que se realizou entre 9 e 22 de maio de 1956, em Huampani, Peru, visaram estudos de problemas relativos à generalização da educação primária gratuita e obrigatória na América Latina. Dentre os fins da educação elencados em suas recomendações finais, destacam-se: desenvolver a saúde física e mental e a habilidade corporal, especialmente a manual; desenvolver o domínio da linguagem; assegurar uma adequada compreensão e apreciação do mundo social, particularmente no que se refere à tradição cultural, organização social, deveres e direitos cívicos, ideais de democracia, desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias ao trabalho em grupo e convivência, vida econômica da comunidade e da nação; formar hábitos e atitudes valiosas como a pontualidade, verdade, responsabilidade, tolerância, iniciativa, amor ao trabalho, etc.; desenvolver o espírito cívico, o pensamento reflexivo e o sentido de responsabilidade moral, entre outros. (SEMINÁRIO REGIONAL..., 1956, p. 78-79).

---

<sup>28</sup> No final da década de 1950 e início de 1960, foram desenvolvidos no país diversos movimentos de educação e cultura popular, destacando-se o “Movimento de Educação de Base” (MEB), da Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB), o “Movimento de Cultura Popular” (MCP), relacionado à prefeitura de Recife, os “Centros Populares de Cultura” (CPCs), organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE), a “Campanha de Educação Popular” (CEPLAR), e o “De PÉ no Chão também se Aprende a Ler”, da Prefeitura de Natal. (GALVÃO; SOARES, 2006, p. 44).

A escola primária assumia intensa importância e significação social, em âmbito internacional e nacional, estando articulada à preparação indispensável para a vida, às relações humanas e ao desenvolvimento econômico e cultural. Esses princípios foram problematizados nos debates sobre a lei de diretrizes e bases, que, em seu processo de elaboração, teve o ensino primário como alvo de propostas, prevendo sua relevância e modo a aplicá-lo como gratuito e obrigatório, de urgente atenção para expansão e universalização.

### **3. O ENSINO PRIMÁRIO BRASILEIRO E O RETORNO DE ANÁLISES SOBRE O PROJETO DE LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NO CONGRESSO NACIONAL: a tramitação nos anos de 1957 e 1958**

*“O êxito das Universidades começa a preparar-se no modesto grupo escolar freqüentado pela infância, e tanto maior será quanto mais generalizada e eficiente venha a ser, no país, a rêde de institutos de ensino elementar”.*  
(ALMEIDA JÚNIOR, 1959c, p. 13)

Apesar do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ter sido encaminhado à Câmara Federal em 1948, foi no ano de 1957 que se iniciaram efetivamente as discussões desse Projeto para votações na Câmara Federal. Até essa data, o Projeto foi estudado nas instâncias *Comissão Mista de Leis Complementares* e *Comissão de Educação e Cultura*, da Câmara dos Deputados, suscitando a emissão de Pareceres, Relatórios, Emendas e Substitutivos à matéria.

Cumprir lembrar que entre os anos de 1949 a 1951, após a publicação do Parecer de Gustavo Capanema em 1949, o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases ficou arquivado. O processo foi extraviado, sendo reconstituído em agosto de 1951; passaram-se anos até que a Comissão emitisse Parecer sobre a matéria e emendas oferecidas ao Projeto, que foi a debate para votações na Câmara Federal em 1957.

Em 29 de maio de 1957, iniciou-se a primeira discussão sobre o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, identificado pelo nº 2.222 na *Câmara Federal*. Em sessão de 31 de maio deste ano, Abgar Bastos solicitou que o Projeto voltasse à Câmara de Educação e Cultura. A discussão foi encerrada sem votações, o Projeto retornou com cinco Emendas à *Comissão de Educação e Cultura*. Após ser reencaminhado ao Plenário, o Projeto passou para a segunda discussão, recebeu três novas Emendas e retornou, em 8 de novembro de 1958, à Comissão de Educação e Cultura.

Dentre os importantes acontecimentos ocorridos nos anos de 1957 e 1958 que, de certo modo, influíram nos estudos do Projeto de LDBEN por

intelectuais, destacam-se: a realização do *IV Congresso dos Antigos Alunos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP)*, que se posicionou desfavorável ao ensino religioso nas escolas públicas e à subvenção das escolas religiosas pelo Estado; o Manifesto emitido pela Associação Brasileira de Educação (ABE) em defesa de Anísio Teixeira, que havia sofrido críticas pelas discussões originais apresentadas em torno do ideário de uma escola pública, gratuita e laica, inicialmente no *I Congresso Estadual de Educação Primária em Ribeirão Preto*, em 1956; a apresentação, pela Associação Brasileira de Educação, de um esboço de Lei Substitutivo ao Projeto em tramitação; a atualização do Projeto inicial de Diretrizes e Bases<sup>29</sup>, realizada por um grupo de quatro educadores, solicitada pelo ministro de educação Clovis Salgado (1906-1978)<sup>30</sup>; a apresentação de dois Substitutivos ao Projeto de LDBEN, proposto por Carlos Lacerda<sup>31</sup> em 1958; intensa movimentação de intelectuais católicos, como Alceu de Amoroso Lima (1893-1983) – Tristão de Ataíde, nas discussões sobre a liberdade de ensino; a publicação de dois documentos, um Memorial (MEMORIAL..., 1958) e uma Carta, de bispos do Rio Grande do Sul e de Minas Gerais comentando ideários de Diretrizes e Bases e ações de Anísio Teixeira, diretor do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais<sup>32</sup>; a apresentação de um Substitutivo ao Projeto 2.222/57, pela Subcomissão relatora da Comissão de Educação e Cultura da Câmara, apresentado em 9 de dezembro de 1958, e de um Substitutivo

---

<sup>29</sup> Na análise de Almeida Júnior (1957), o Projeto atualizado a pedido de Clovis Salgado (1906-1978) se caracterizou como uma revisão do Projeto inicial de 1948, uma vez que Clovis Salgado foi a favor das diretrizes principais desse projeto. Segundo Almeida Júnior (1957, p. 4), Clovis Salgado admitiu que devesse permanecer na lei normas fundamentais da modernidade como “[...] variedade dos cursos, flexibilidade dos currículos, descentralização administrativa, equivalência entre os cursos de grau médio para o fim do ingresso nas escolas superiores, autonomia universitária, e muitas outras.”

<sup>30</sup> Clovis Salgado (1906-1978) foi ministro da educação e cultura durante o governo de Juscelino Kubistchek de 1956 a 1961. Assumiu a pasta da educação em 1956, deixando o ministério em julho de 1960 e reassumindo-o em outubro do mesmo ano, permanecendo até janeiro de 1961. Entre 1964 e 1968, participou como membro do Conselho Federal de Educação.

<sup>31</sup> Carlos Lacerda atuou ativamente nos debates relativos ao Projeto LDB 2.222/57. Ele apresentou entre os anos de 1958 a 1960, respectivamente em novembro e dezembro de 1958 e janeiro de 1959, três Substitutivos, sendo que o último foi alvo de intensa polêmica quanto ao conteúdo, que afirmava a ideia contrária ao “monopólio do ensino” e favorável a subvenção do ensino particular pelo Estado, na defesa da liberdade de ensino no Brasil.

<sup>32</sup> O “*Memorial dos Bispos Gaúchos ao Presidente da República sobre a Escola Pública*” (1958) encontra-se, na íntegra, anexo nesta tese, ver Anexo III.

finalizado em 11 de dezembro de 1958 pela Comissão de Educação e Cultura; e o estabelecimento da Portaria nº 5 A, de 9 de janeiro de 1958, que instituiu a *Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo*, promovendo muitas ações para a escolarização de jovens e adultos nas localidades nacionais.

Independente do mérito dos discursos, provenientes dos intelectuais que defendiam a maior participação do Estado no ensino público, e dos intelectuais que defendiam a liberdade de ensino e a subvenção do Estado às escolas privadas, todos reconheciam a situação precária em que se encontravam os níveis de ensino brasileiro, em especial a escolarização primária, que se caracterizava como privilégio de poucos. Todos reconheciam a necessidade de haver progressiva atenção ao desenvolvimento do ensino primário nacional. Vejamos a perspectiva da Igreja Católica em trecho do *Memorial dos Bispos Gaúchos ao Presidente da República sobre a Escola Pública* encaminhado em 1958:

Não ignora a Igreja a gravidade e a extensão do problema educacional brasileiro, particularmente quanto ao ensino primário, a reclamar urgentemente solução capaz de sobrepor-se às alarmantes deficiências, que tanto e tão fundamente afetam a vida nacional. A solução desse problema, dedica a Igreja o melhor de seu esforço, não recusando, para resolvê-lo, a colaboração de todos os homens de boa vontade. Nesse tentamem, não esmorecerá a Igreja, já que o feliz êxito, no realizá-lo, é, de manifesto, essencial, não só ao bem das almas, como ao progresso e ao futuro da Nação. (MEMORIAL DOS BISPOS..., 1958, p. 364).

Anísio Teixeira (REVISTA BRASILEIRA..., 1958), por sua vez, em entrevista a um programa televisivo, no final da década de 1950, chamou atenção para a realidade da escola primária, pronunciando que no país ela se dividia numa oferta dual, organizada diferenciadamente para a elite e para a classe popular. O ensino primário destinado à classe mais favorecida se baseava na preparação para o ensino secundário, oportunizando condições de acesso e prosseguimento aos estudos da camada dirigente, o ensino primário destinado à população pobre economicamente apresentava graves problemas de qualidade e extensão. Seguem os comentários do autor:

O ensino primário no Distrito Federal, como em todo o Brasil, está sofrendo as conseqüências de uma grande expansão da classe média brasileira. Como esta classe antes se contentava com a educação primária e agora exige a secundária, todo prestígio social, antes bastasse razoável, da própria escola primária, passou ao ginásio e ao colégio. A escola primária vem-se fazendo, para a classe média, uma escola preparatória ao exame de admissão e para o povo uma má escola popular. Infelizmente, entre nós, a escola que se faz do povo não tem o mesmo prestígio que a escola mais seletiva da classe média e da superior. A crise da escola primária brasileira concretiza, a meu ver, todo o problema educacional brasileiro. É a transição entre a educação de poucos e para poucos e a educação de muitos para muitos. (REVISTA BRASILEIRA..., 1958, n. 72, p. 14).

Com base nas dificuldades verificadas na área do ensino primário, Almeida Júnior questionava: “De que vale, por exemplo, dar as universidades do país uma organização perfeita, se continuar mau o respectivo ensino primário?” (ALMEIDA JÚNIOR, 1957a, p. 4). Ele se referia ao fato de que as atenções não podiam estar voltadas apenas para o desenvolvimento do ensino médio e superior. O êxito desses graus de ensino dependia necessariamente de uma sólida educação primária, que era indispensável para o progresso de instituições democráticas e das relações e economia sociais. Desse modo, o ensino primário era a base da constituição de um sistema de ensino articulado sobre fundamento democrático. O autor afirmava que o sistema educacional deveria ser um todo indivisível: “Numa democracia, sem ensino primário generalizado e eficiente não pode haver ensino médio que valha sem este, o ensino superior não alcançará justificar o nome que lhe damos.”. (ALMEIDA JÚNIOR, 1957a, p. 4). Um ensino primário insuficiente provocaria a manutenção desta característica no ensino superior.

Assim, o ensino primário público precisava de investimentos e recursos do Estado. No Relatório Geral da Comissão (1949) responsável pela elaboração do primeiro projeto de LDBEN, Almeida Júnior acentuou que o Estado precisava intervir na educação brasileira: orientando o ensino, para a manutenção da unidade nacional e funcionamento do regime democrático, mantendo escolas, para que fossem gratuitas em seus variados graus, e fiscalizando as instituições educativas, na garantia da coesão nacional. Em conferência realizada na Universidade do Paraná, em 19 de dezembro de

1957, versando sobre a atualização do Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sob solicitação de Clóvis Salgado, o autor analisou os problemas existentes no campo do ensino primário no Brasil, como a falta de prédios e de matrículas, destacando o caráter seletivo da escolarização primária existente naquele momento:

Ora, meus senhores, são defeituosíssimas presentemente, as condições do sistema escolar primário no Brasil. É um sistema restrito, visto que, de oito milhões das crianças em idade de freqüentá-lo, ficam do lado de fora, privados de seus benefícios, quatro milhões. Os outros quatro milhões, dos que logram matrícula, teriam, se fôssem até o fim, quatro anos de ensino – o que é muito pouco, mas, de qualquer forma, poderiam dar tempo a aquisições apreciáveis. Infelizmente, dêses quatro milhões de matriculados, apenas 16%, isto é, apenas 640 mil chegam à quarta-série. Os outros, cujo total é de 3.360.000, ficam em meio do caminho, a maior parte após o término da primeira ou segunda série, em que mal aprenderam a soletrar. E, para agravamento do mal, tanto êstes como aquêles – tanto os que concluem o curso primário como os que o interrompem, - todos têm ensino precário. Porque no Brasil, em conjunto, 45% dos professores primários são leigos, sem a menor formação pedagógica [...]. Como cessou quase por completo a edificação de novos prédios para o ensino primário, confina-se êste, cada vez mais, no tempo e no espaço, retrai-se o movimento renovador de seus métodos, desaparecem do cartaz as experiências pedagógicas. (ALMEIDA JÚNIOR, 1957a, p. 5-6).

A crise da educação primária brasileira foi debatida em meio às discussões voltadas à constituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nos Projetos relativos à LDBEN, tornaram-se assuntos de discussão a extensão do ensino primário e a descentralização desse ensino com vistas à melhoria no sistema de financiamento e ordenamento do ensino elementar. O ensino primário brasileiro apresentava altos índices de evasão escolar naquele momento, sendo definidas propostas de organização voltadas à promoção automática, ao ordenamento e a municipalização do ensino primário, para a expansão e universalização desta escolarização.

A seguinte perspectiva de Anísio Teixeira revela de certo modo o conjunto de reivindicações inovadoras solicitadas por um grande contingente de intelectuais e educadores nos anos de 1957 e 1958: tratava-se de “[...] regularizar a matrícula por idade; tornar a promoção automática; organizar o

sistema na base de despesas locais e não gerais do Estado, nem muito menos nacionais do governo federal” (TEIXEIRA, 1957a, p. 45). Essas inovações foram debatidas como condições necessárias a criação de um sistema escolar progressivo.

Vale ressaltar que nos anos de 1957 e 1958 estava previsto o início da execução do Projeto Maior nº 1 da UNESCO, a desenvolver-se num período de 10 anos, relativo à generalização e melhoria do Ensino Primário na América Latina, com a pretensão de alcançar, dentre vários objetivos, a “generalização e melhoria do ensino primário, especialmente nas áreas rurais”; o “reforçamento qualitativo e quantitativo do pessoal docente de grau primário, em particular os mestres rurais, mediante formação regular de novos mestres e aperfeiçoamento dos professores em exercício”; e a “formação de professores das escolas normais” (PROJETO MAIOR..., 1958, p. 84). O Projeto Maior nº 1 da UNESCO foi apresentado durante a *Conferência Regional sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória na América Latina* e a *Segunda Reunião Interamericana de Ministros da Educação*, realizadas em conjunto em Lima, Peru, de 23 de abril a 8 de maio de 1956, contando com a participação do Brasil. Para a consecução dos objetivos almejados no Projeto, previa-se que países latino-americanos recebessem assistência técnica e financeira da UNESCO e da OEA.

Em vista disso, reiteramos que as propostas de melhoria no ensino primário brasileiro, fizeram parte de um movimento maior de reivindicações para além das exigências nacionais. Os organismos internacionais desejavam que fossem solucionados os problemas que dificultavam a universalização da educação primária nos países em desenvolvimento, sendo a educação considerada importante e indispensável para o progresso social e econômico dos países.

Em 31 de janeiro de 1956, Juscelino Kubitschek de Oliveira assumiu a presidência da República, permanecendo por 5 anos, até janeiro de 1961. Em seu governo, o Brasil vivenciou notável desenvolvimento econômico e instabilidade política. Kubitschek buscou colocar em prática o “slogan” de sua campanha “50 anos de progresso em 5 de governo”, adotou uma política desenvolvimentista, acelerando a expansão industrial e a entrada do capital

estrangeiro. Garantiu amplas liberdades democráticas e enfrentou com relativo sucesso crises que se abateram no governo. Inaugurou Brasília em abril de 1960, transferindo a capital para o Planalto Central. (MOCELLIN, 1987, p. 253). Em seu Programa de Metas, voltado ao desenvolvimento econômico nacional, estavam incluídos os setores “[...] energia, alimentação, transportes, indústria de base, educação e construção da nova capital federal – Brasília.”. (TEIXEIRA; DANTAS, 1979, p. 183). O Plano de Metas beneficiou a indústria nacional. Vejamos a avaliação de Teixeira e Dantas (1979) sobre as contribuições do programa:

O “Programa de Metas” teve de fato grande importância na evolução global da economia brasileira: crescimento sensível do setor industrial, diversificação das importações, ingresso maciço de capitais estrangeiros (empréstimos ou investimentos diretos de empresas estrangeiras), elevação dos índices de inflação, grande deslocamento de força de trabalho do setor agrário para o setor industrial, modificando sensivelmente a estrutura social nas grandes cidades, com implicações políticas palpáveis. Em resumo, pode-se afirmar que a política-econômica do governo conduziu à “internacionalização” da economia brasileira como conseqüência da integração da estrutura industrial do país na estrutura das grandes empresas multi-nacionais. Fato que, provocaria, no futuro próximo, novas mudanças nas relações entre as classes sociais, e entre estas e o Estado. (TEIXEIRA; DANTAS, 1979, p. 183-184).

Os anos de 1956 a 1961 se constituíram o “período áureo” do desenvolvimento econômico, com aumento de possibilidades de emprego, porém, com concentração de lucros em setores minoritários internos e externos. (FAUSTO, 2007).

A ideia da educação como indispensável para o progresso econômico brasileiro se fortaleceu ao lado da política desenvolvimentista executada no governo de Kubitschek. Acreditamos que o fortalecimento do programa de metas do governo, tendo como um dos alvos a educação, foi um dos motivos que influenciou a movimentação de retorno do Projeto de LDBEN para análise.

É importante frisar que a educação não pode ser considerada o único elemento que alavanca o progresso, mas, de fato exerce papel relevante no processo de desenvolvimento social, conforme nos assegura as reflexões de Karatzia-Stavlioti e Lambropoulos (2012, p. 789): “Evidentemente, o

crescimento econômico é um processo complexo que envolve mais do que apenas a formação de capital humano físico. Educação, habilidades humanas, conhecimento inovador e mobilidade dos recursos humanos também são fatores importantes [...]”, alguns estudos revelam haver significativa relação entre educação e crescimento econômico, sendo até possível com o crescimento do nível de renda nacional haver aumento do letramento e da expectativa de vida.

No entanto, retornos de investimentos com a educação são diferentes em cada país, variando nos países pobres e ricos. Os investimentos na educação são considerados pré-requisitos para criação de capital humano, que gera ideias e promove desenvolvimento de novos produtos. Em discursos mais recentes, a educação tem sido destacada não apenas como um mecanismo de avanço econômico, mas como meio de reduzir a pobreza e promover desenvolvimento sustentável. (KARATZIA-STAVLIOTI; LAMBROPOULOS, 2012).

### **3.1 A necessária (re) organização dos sistemas de ensino primário**

O Brasil, em meados do século XX, era uma República Federativa constituída de vinte estados, cinco territórios e um Distrito Federal e contava com sistemas educacionais independentes correspondentes a diferentes localidades. As unidades da federação cuidavam do ensino primário e normal, mantendo órgãos administrativos e técnicos próprios. Os municípios em cada estado mantinham e administravam a estrutura da organização do ensino que possuíam. O governo da União, por sua vez, conforme assegurava a Constituição de 1946, assumia ação supletiva, concedendo auxílios financeiros às necessidades locais, criando estabelecimentos de ensino superior e técnico, mantendo colégios militares e escolas agrônomicas e fiscalizando a legislação de ensino de grau médio e superior mantidos por particulares. Cumpre destacar que o ensino primário era mantido quase na sua totalidade pelos governos estaduais e municipais, sendo reduzida a presença da iniciativa particular neste campo do ensino. (RELATÓRIO DO MINISTÉRIO... 1957).

Na década de 1950 no Brasil, havia indícios de diversos regulamentos sobre o ensino primário com diferenciações provindas das definições de localidades regionais. Esperava-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional minimizasse desigualdades na organização do ensino brasileiro de modo a estabelecer um caminho único para que os regulamentos dos estados e municípios seguissem princípios e normas gerais, diretrizes padronizadas, que convergissem para a constituição de um ensino de caráter universal, garantindo unicidade nos sistemas estaduais de ensino existentes.

A *Lei Orgânica do Ensino Primário* (DECRETO-LEI..., 1946), Decreto nº 8.529 de 2 de janeiro de 1946, regia a estrutura e organização do ensino primário brasileiro naquele momento<sup>33</sup>. Esse Decreto – Lei vigorou até o final do ano de 1961, no qual foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024 que entrou em atividade em 1962. No Decreto nº 8.529, constava a gratuidade do ensino primário, bem como a definição de que seria ele ministrado pelos poderes públicos e livre à iniciativa particular. O *ensino primário elementar* era obrigatório para todas as crianças na idade de sete a doze anos. A Lei Orgânica previa que o sistema de ensino primário, em cada estado e no Distrito Federal, tivesse legislação própria atendendo os princípios nela contidos. Esta Lei consentia adaptações, como, por exemplo, referentes à duração dos períodos letivos e dos de férias, que podiam ser fixados segundo as conveniências regionais indicadas pelo clima; e, zonas rurais, atendidos, se possível, períodos de trabalhos agrícolas.

A Lei Orgânica do Ensino Primário determinava que esse grau de ensino abrangesse a categoria de *ensino primário fundamental*, destinado às crianças de sete a doze anos, e de *ensino primário supletivo*, destinado aos adolescentes e adultos. Definia que o *ensino primário fundamental* fosse

---

<sup>33</sup> É interessante lembrar que no Brasil vigorava um conjunto de leis denominadas “Leis Orgânicas” provindas da Reforma instituída por Gustavo Capanema. Schwartzman (1985, p. 1) destaca que “Gustavo Capanema, Ministro da Educação de 1937 a 1945, foi responsável por uma série de projetos importantes de reorganização do ensino no país, assim como pela organização do Ministério da Educação em moldes semelhantes ao que ainda é hoje.” A regulamentação do ensino se expressava pelos seguintes decretos (ANDREOTTI, 2006, p. 1): Decreto-lei n. 4.073 (30/01/1942), “que organizou o ensino industrial”; Decreto-lei n. 4.048 (22/01/1942) “que instituiu o SENAI”; Decreto-lei n.4.244 (09/04/1942), “que organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginásial, com quatro anos, e o colegial, com três anos”; Decreto-lei n.6.141 (28/12/1943), “que reformou o ensino comercial”; Decreto-lei n. 8.529 (02/01/1946), “que organizou o ensino primário a nível nacional”; Decreto-lei 8.530 (02/01/1946), “que organizou o ensino normal”; Decretos-lei n 8.621 e 8.622 (10/01/1946), “que criaram o SENAC”; Decreto-lei n. 9.613 (20/08/1946), “que organizou o ensino agrícola”.

ministrado em dois cursos sucessivos: o *elementar* e o *complementar*, e o *ensino primário supletivo* apenas pelo *curso supletivo*. O *Curso Primário Elementar* compreendia 4 anos de estudos e podia manter articulação com as modalidades de cursos de artesanato e de aprendizagem industrial e agrícola, já o *Curso Primário Complementar*, de 1 ano, com cursos ginásial, industrial, agrícola e de formação de regentes de ensino elementar. O *Curso Supletivo*, por sua vez, de 2 anos de estudos, relacionaria com os cursos de aprendizagem agrícola e industrial e com os de artesanato em geral. Seriam admitidas à matrícula na primeira série do curso elementar as crianças analfabetas de sete anos de idade e para a matrícula nos cursos supletivos os maiores de treze anos que necessitassem do ensino. (DECRETO-LEI..., 1946).

Em conferência pronunciada em 9 de julho de 1952, na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados<sup>34</sup>, Almeida Júnior, tratando do Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, afirmou que a duração do ensino primário em diversas regiões brasileiras era de 3 ou 4 anos e o dia escolar chegava a ser de 3 horas, sendo insuficientes, em vista de outros países que consideravam o ensino primário de no mínimo 5 anos e o dia escolar de 5, 6 e até 7 horas. A duração e o conteúdo do ensino primário precisavam ser revistos, com maior valor ao significado da função social deste ensino. O autor destacou que no país não havia órgãos de execução da obrigatoriedade escolar que zelasse para que a criança completasse efetivamente o curso primário. Percebia-se expressiva a quantidade de faltas nas escolas, assim como altos índices de desistência e de evasão escolar no ensino primário. (ALMEIDA JÚNIOR, 1952).

Esses dados revelam que nas diversas regiões brasileiras havia dificuldades na manutenção da estrutura e oferta do ensino primário, sobretudo, pela falta de prédios escolares e da quantidade de professores. Esta situação levava à superlotação em salas de aulas e à realização de 3 e 4 turnos de cursos por dia, dificultando a oferta do conteúdo e o aproveitamento escolar. Essa realidade se agravava nas regiões rurais onde, embora fosse obrigatório o ensino elementar, constatavam-se crianças em idade escolar fora dos ambientes escolares por falta de vagas para matrículas. Uma significativa

---

<sup>34</sup> Ver a íntegra da Conferência de Almeida Júnior anexa nesta tese (Anexo V).

quantidade de crianças iniciava os estudos no ensino primário nas zonas rurais e urbanas, mas, não o prosseguia de modo a finalizá-lo.

Por essas razões, o ordenamento do ensino primário e sua municipalização, advinda do sistema de descentralização, foram apontados como propostas para maior organização e desenvolvimento da escolarização primária, sendo vistos como importantes: o ingresso e permanência da criança na idade prevista nas séries de ensino, e maiores recursos das localidades municipais a serem direcionadas para o progresso do ensino. Essas duas iniciativas se relacionavam na medida em que eram indispensáveis recursos para a expansão da escolarização e conseqüente aumento de matrículas para a regularização das idades correspondentes a cada série.

### **3.1.1 O “ordenamento” do ensino primário**

O conjunto de leis e regulamentos referentes ao ensino primário no país precisava contemplar medidas que beneficiassem a qualidade e a universalização da escolarização primária. Nesse sentido, foram discutidas e debatidas por intelectuais, políticos e educadores, propostas que ordenassem a estrutura e a oferta dessa modalidade de educação escolar. Os problemas identificados quanto: à ordenação do ensino primário correspondiam à diferença de séries/anos desse ensino nas localidades nacionais; à insuficiente quantidade de tempo destinado ao dia escolar do ensino primário; ao aumento do número de alunos nas classes; à diferença significativa de idades entre os alunos nas séries; e ao ensino por turnos, em que uma mesma sala de aula era utilizada sucessivamente por dois ou três grupos de alunos.

A duração do curso primário em algumas localidades era de 4 anos e, em outras, de 3 anos, sendo que o dia escolar em algumas realidades passava a ser de 3 horas. Almeida Júnior destacou a seguinte realidade da educação primária em São Paulo: “A insignificância da escolaridade paulista é fato que nos humilha: são pouquíssimos os anos de educação primária (quatro na zona urbana, três na zona rural); é curto o ano letivo, é de quatro horas, ou três, ou menos ainda, a duração do dia escolar. (ALMEIDA JÚNIOR, 1959c, p. 112)”.

A diminuição da hora do dia escolar era praticada para comportar o contingente de alunos matriculados. A multiplicação de turnos levava os estabelecimentos a funcionarem em três e quatro períodos, com a redução do tempo da aula e do ano letivo, que em certas situações quase não alcançava 150 dias letivos. Sobre a fragmentação do horário escolar no estado de São Paulo, Souza (2006), com base nos estudos de Carvalho (1988), explica:

A precariedade dos prédios existentes e a necessidade de ampliar o número de construções escolares estiveram no cerne dos problemas da democratização do ensino. A fragmentação do horário escolar foi uma das primeiras medidas adotadas em São Paulo. O desdobramento de turnos foi permitido desde 1905, passando as escolas a funcionar em períodos de quatro horas. O trespdobramento foi autorizado em 1928 e boa parte das escolas do estado passou a funcionar em três turnos de três horas. Em 1955, foi adotada a medida provisória que autorizou o funcionamento das escolas em quatro turnos, em períodos de duas horas. Nesse mesmo ano, foram instaladas as *escolas* ou *classes de emergência* destinadas ao ensino do 1º ano do curso primário e entregues a professores substitutos com pouca prática de ensino (CARVALHO, 1988, p. 84). (SOUZA, 2006, p. 125).

O regime de “trespdobramento” foi identificado por Almeida Júnior (1959c) como prejudicial ao rendimento escolar do aluno. Cabe frisar que o ensino primário era encontrado com duração de 5 anos, mas em pouquíssimas localidades. Na maioria das regiões, em geral, faltavam prédios escolares, professores e materiais escolares, em consequência era insuficiente o número de matrículas para atender a toda a demanda, em especial, na zona rural.

Em 1958, no prefácio do livro “E a escola primária?”, Almeida Júnior exclamou:

A escola primária brasileira, modesta de nascença (quatro anos na cidade, três na zona rural), só atende, hoje, a 50% da população infantil; só retém até o fim da quarta série 10% das crianças que se inscrevem na primeira; e, pelo fato de funcionar cada vez mais comprimida no tempo (regime de trespdobramento!) e comprimida no espaço (não lhe dão novos prédios), pouco produz como instrumento de instrução, nada faz como influência educativa.

E o que mais impressiona é que quase ninguém se preocupa com ela, nenhuma força organizada se levanta em sua defesa,

a opinião pública nem sequer toma conhecimento do problema.  
(ALMEIDA JÚNIOR, 1959a, p. 1).

Anísio Teixeira (TEIXEIRA, 1957a) passou a defender a proposta de ser estendida a quantidade de anos do curso de ensino primário. Nesse caso, a escola primária seria de 6 anos nas cidades, elevando-se a escolaridade urbana do aluno até aos 12 anos de idade. Na área rural, o ideal, naquele momento, segundo o autor, seria a escola primária de 4 anos, sendo inicialmente mantida de 3 anos, mas assim que possível precisaria ser progressivamente elevada para 4 anos. A escola de 6 anos para a região urbana e 4 anos para a região rural, promoveria a expansão da escolarização primária e a diminuição da evasão.

Ele ressaltou, como possibilidade, que fosse estabelecida a matrícula na escola primária semelhante ao recrutamento militar. Com a educação primária obrigatória, haveria cada ano uma classe de idade de alunos a matricular, a iniciar-se pela classe que houvesse completado sete anos, só podendo estar na escola as quatro classes de 7, 8, 9 e 10 anos, a criança com mais idade seria admitida se houvesse vaga. Essa medida serviria para maior regulamentação na escola primária, pois o que acontecia era que naquele momento as idades de 7, de 8, 9 e 10, não estavam sendo atendidas completamente, enquanto outras idades de 11, 12, 13 e 14 passavam a ser atendidas, ainda que em parte. Esta situação, em sua opinião, gerava “confusão” de idades no sistema escolar. A matrícula precisava ser regularizada de maneira a tornar a escola suficiente em especial para os grupos etários de 7 a 10 anos. (TEIXEIRA, 1957a).

Clovis Salgado, Ministro da Educação na época<sup>35</sup>, ao discursar, em 1958, sobre as metas da educação para o desenvolvimento, comentou sobre a dificuldade quantitativa e qualitativa da escola primária. Ele apontou os problemas da “desordem nas matrículas”, da “insuficiência de escolarização

---

<sup>35</sup> Dentre as ações de Clovis Salgado no Ministério da Educação, no governo de Kubistchek, destaca-se a criação do Programa “Educação para o Desenvolvimento” que buscou estabelecer adequação entre o sistema educacional e as transformações no país, com diretrizes para a reformulação do ensino secundário e superior. Em sua gestão, enfatizou atenção ao ensino técnico-profissional, incentivou a Campanha Nacional de Teatro e a construção da Casa do Estudante do Brasil em Paris. (FGV-CPDOC/Fundação Getúlio Vargas; Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil, 2014).

primária” e da “deficiência do professorado” existentes. Como correção para esses problemas, definiu como indispensável: a necessária regularização por idade da matrícula e da frequência; a extensão gradativa da duração do curso primário para 6 anos nas cidades e 4 anos nos campos, bem como a expansão do dia escolar para 6 horas, e a construção e equiparação de escolas normais. (AS METAS DA EDUCAÇÃO..., 1958, p. 54).

Almeida Júnior (1959c) atestava que a educação não deveria ser privilégio para poucos. O problema básico da educação exposto na segunda metade do século XX era que a escola recusava mais de 50% da população em idade escolar de frequentar as escolas, por um lado havia o conforto das universidades brasileiras, mas, por outro lado, a miséria do ensino primário, enquanto que em outros países, como na Grã Bretanha e França, a matrícula das crianças aproximava-se a 100% da população em idade escolar. O deputado Nestor Jost (PSD), em discurso à Câmara dos Deputados, ao tecer comentários sobre os Projetos de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apresentou os seguintes dados referentes ao ensino primário:

Possuindo hoje cerca de 10 milhões de crianças em idade escolar, das quais apenas 5 milhões se encontram matriculadas na escola primária e pouco mais de 2 milhões no primeiro ano primário, vemos com tristeza que o curso primário não atende as mínimas necessidades do desenvolvimento brasileiro. (DIÁRIO DO CONGRESSO, 1959, p. 3474).

Havia o problema da falta de capacitação dos professores, pois no Brasil cerca de 45% dos professores eram leigos sem nenhuma formação pedagógica. A educação brasileira sofria por três males: a desorientação; a desproporção e o desinteresse. A desorientação pode ser entendida pela falta de uma organização padronizada da estrutura do ensino nas diferentes regiões brasileiras, assim como da situação da educação nas regiões urbana e rural. A desproporção se referia à insuficiência da quantidade de vagas para atender todo o contingente da população em idade escolar, pois o número de vagas era desproporcional à quantidade de matrículas efetivadas. O desinteresse se expressava pela pouca atuação do poder público em solucionar as dificuldades apresentadas pelo ensino elementar, maior atenção era despendida ao ensino

médio e superior, enquanto o primário, dentre os três graus de ensino, recebia a menor quantidade de verbas para o seu desenvolvimento.

Almeida Júnior destacou que era necessário haver aperfeiçoamento do ensino primário, uma vez que o êxito das universidades dependia da preparação do aluno em seu nível inicial de formação. Assim, quanto a um possível caminho a trilhar, ele afirmou que:

O essencial é uma rêde escolar primária densa, penetrante, eficiente; uma escola primária servida por professôres de excelente formação cultural e técnica, e por uma equipe de diretores e inspetores que conheçam realmente o seu ofício e gostem dêle, sobretudo, uma escola primária que, não podendo desde logo ocupar o dia inteiro da criança, deixe ao menos de ser tresdobrada. Por que, como venho repetindo, ou São Paulo mata o tresdobramento, ou o tresdobramento mata a educação paulista. (ALMEIDA JÚNIOR, 1959c, p. 7).

Na perspectiva do deputado Nestor Jost (PSD) (DIÁRIO DO CONGRESSO, 1959), 24 horas semanais e 200 dias letivos eram o mínimo a ser exigido na organização do ensino e isto deveria estar contido no texto da LDBEN.

No Brasil já se permitiram 26 e 28 horas. Na maioria dos países do mundo a média varia entre 28 e 32 horas por semana. Foi por circunstâncias especialíssimas que a França alegando motivo de surmenage em alunos do curso secundário, reduziu para 26 horas a escolaridade semanal. O Brasil que nessa época elaborava reforma de ensino, resolveu proibir mais de 24 horas por semana. Sr. presidente tentamos oferecer emendas fixando o mínimo de 28 horas de escolaridade por semana e só não o fizemos levando em conta as dificuldades brasileiras, porque, sendo o ensino caro, sendo impossível ao poder público multiplicar as escolas por falta de recursos [...] não seria adequado, neste momento, exigirmos maior escolaridade, porque isso fatalmente determinaria o aumento do custo do ensino, quer pelo maior pagamento aos professores, quer pelas despesas com alimentação no local da escola, ou com o transporte dos alunos, principalmente nas grandes capitais, onde são maiores os problemas de locomoção. Por isso, e só por isso, mantivemos as 24 horas, mas invertendo os termos: em vez de proibir mais de 24 horas exigimos sejam dadas pelo menos 24 horas de aulas por semana. Exigimos também que a escolaridade anual seja de 200 dias, para evitar o que ocorreu no Distrito Federal em 1953, quando os ginásios tiveram apenas 135 dias de aula, o que é um absurdo. (DIÁRIO DO CONGRESSO, 1959, p. 3474-3475).

O ensino primário era a base na qual se encontrava parte da capacidade econômica do país e de sua organização política. As forças sociais precisavam reagir a seu favor para que a democracia, e inclusive a moralização da universidade, não fosse abalada. (ALMEIDA JÚNIOR, 1959c).

A *XX Conferência Internacional de Instrução Pública*, ocorrida em julho de 1957, ressaltou que medidas de urgência, como o aumento do número de alunos nas classes, o ensino por turnos com uma sala sendo utilizada sucessivamente por dois ou três grupos de alunos, o uso de imóveis destinados a outros fins, e a construção de locais provisórios para o ensino, apresentavam inconvenientes pedagógicos e higiênicos, devendo ter caráter excepcional, a ser remediado o mais rápido quando possível, não se tornando permanente. (XX CONFERÊNCIA..., 1957).

O Ministério da Educação, no final da década de 1950, desenvolveu uma campanha para a ampliação do curso da escola primária para 6 anos de estudos. Na maior parte dos estados, o ensino primário era de 4 anos ou séries, poucas unidades na época mantinham a escola primária de 5 anos. Com esta iniciativa, pretendia-se a instalação em cada escola de uma oficina para atividades de iniciação profissional, a 5ª e 6ª série teria quatro horas diárias de estudos em classe e duas de frequência nas oficinas, seria possível praticar trabalhos manuais educativos em cartolina, madeira, plástico, metal, gesso, entre outros. (RELATÓRIO DO MINISTÉRIO..., 1957).

Alguns intelectuais alegavam que mudanças na organização e ordenamento do ensino precisavam ocorrer para acabar com o caráter seletivo do sistema de ensino nacional. Anísio Teixeira (1957b) declarou que a desordem por idades na matrícula acentuava o padrão seletivo. Professores e diretores aceitavam a desordem de idades que afligiam a organização dos anos escolares prejudicando sua eficiência. A desordem na matrícula por idade sucedia à desordem dos horários letivos reduzidos ao mínimo com turnos que até ascendiam a quatro por dia. As diferenças de idade numa mesma série prejudicavam a organização da escola primária. Teixeira afirmava que a escola precisava ser organizada por idades e educar os alunos segundo os seus interesses, gostos e aptidões.

A organização seletiva da escola primária, além de promover o aspecto desorganizado de idade e matrícula nas séries escolares primárias, trazia como consequência a possibilidade de a escola primária ser reduzida em tempo e objetivos educacionais, acentuando um ensino informativo, seletivo e preparatório, limitando o desenvolvimento das habilidades dos alunos, preparando-os para exames necessários a promoção seletiva e depois ao exame de admissão ao ensino secundário. O ensino primário buscava selecionar os melhores para dar uma educação de elite, sendo duvidoso se, de fato, os melhores estavam sendo selecionados, muitos alunos verdadeiramente capazes eram desencorajados. A capacidade seletiva da escola primária não era a melhor para o ensino posterior ao primário. O estilo que a escola buscava selecionar não condizia com a conjuntura de desenvolvimento exigida pela sociedade. (TEIXEIRA, 1957b).

Com base nessa análise, Teixeira afirmava que a escola primária não podia ser simplesmente seletiva. Ela precisava cuidar dos alunos de todos os tipos e de todas as inteligências, devendo percorrer todas as camadas sociais do povo brasileiro. A escola precisava organizar-se para proporcionar ao aluno uma educação integradora, com tempo para oferecer formação de hábitos de vida, comportamento, trabalho e julgamento moral e intelectual. (TEIXEIRA, 1957b).

Mudanças no ordenamento do ensino primário seriam possíveis a partir da expansão da quantidade das unidades escolares e do aumento do número de professores existentes, sendo indispensável que houvesse mais classes escolares para atender à demanda de estudantes de diferentes níveis de séries primárias, diminuindo a superlotação e distâncias de formação entre os alunos nas salas de aula.

### **3.1.2 A descentralização e a municipalização do ensino primário**

A descentralização administrativa do ensino brasileiro foi amplamente debatida no decorrer do processo de tramitação da lei de diretrizes e bases da educação nacional. A municipalização do ensino primário foi cogitada como elemento importante para a organização e financiamento equitativo da

escolarização primária, a fim de atender às especificidades e necessidades particulares das diferentes regiões brasileiras.

O plano geral de financiamento proposto, previsto para o país, buscava englobar a ação e recursos técnicos das três órbitas do poder público, baseando na Constituição brasileira que definia a obrigação da União despende anualmente com a educação nunca menos de 10%, e os Estados, o Distrito Federal e os municípios nunca menos de 20%, da renda dos impostos. (RESPOSTA DO MINISTÉRIO..., 1957).

O plano idealizava a constituição de “Fundos de Educação”, como “Fundos Estaduais” e “Fundos Municipais”, a exemplo do “Fundo Federal de Educação” já existente, a partir das rendas dos impostos previstas. Nesse caso, os fundos seriam administrados com autonomia, respectivamente, pelo Ministério, pelos conselhos estaduais e pelos conselhos municipais, promovendo a descentralização administrativa e a responsabilidade das localidades numa participação ativa perante os problemas específicos do ensino. (RESPOSTA DO MINISTÉRIO..., 1957).

Em vista disso, as escolas primárias seriam municipais. O custeio das escolas seria proveniente dos recursos dos fundos municipais, suplementados pelos auxílios estaduais e federais, conforme as necessidades e possibilidades locais de educação pública e privada. Sobre o “Fundo Municipal de Educação”, previam a seguinte organização:

O “Fundo Municipal de Educação” seria dividido pelo número de crianças escolarizáveis de cada município. Essa quota-aluno responderia pelo pagamento do pessoal em geral, com o qual se empregaria até 60%, pelas despesas com manutenção material na base de 30%, e, finalmente, 10% para inversão por meio de empréstimos escolares, nos prédios escolares. (RESPOSTA DO MINISTÉRIO..., 1957, p. 149).

Essa era a almejada descentralização, porém, não praticada. Na verdade, a descentralização administrativa dividia opiniões. Havia quem acreditava que essa autonomia prejudicaria a unidade e a coesão nacional no que se refere às linhas gerais a identificarem um sistema único nacional de ensino, e limitava a ação do governo geral no domínio da educação nacional, formando obstáculo à centralização administrativa.

No entanto, um elevado número de educadores, intelectuais e políticos, defendiam a descentralização do ensino, argumentando se tratar de um princípio fundamental adotado pela Constituição. Clemente Mariani, que havia sido ministro da educação, e encaminhado ao presidente da República em 1948 o projeto inicial de LDBEN, retornou, em 1957, a afirmar a importância da descentralização do ensino, tendo em vista o processo de ensinar e a extensão do país, que, em sua opinião, exigiam variedade, autonomia e necessidades específicas. Assim, ressaltou:

Temos de descentralizar o ensino porque o seu próprio processo exige autonomia na execução e temos ainda de descentralizá-lo porque o país é demasiado extenso e variado para um modelo único. Fora daí, seria incidirmos no erro assinalado por Tavares Bastos (o meu velho Tavares Bastos), de que a centralização resulta sempre na “criação de um país oficial diferente do país real em sentimentos, em opiniões, em interesses. Confiado no apoio daquele, o governo perde de vista as tendências deste”. “Autonomia e soberania, ensinava por sua vez Alberto Torres (com quem, ainda na mocidade, aprendera os primeiros caminhos da realidade brasileira), descentralização local e força política da União deixam de ser elementos discordantes para se tornarem verdadeiros tecidos que se completam e se integram, no fim comum do bem da terra e do bem do homem.”. Porque, como ele mesmo assinalava, “o problema da centralização e da descentralização não é mais de antagonismo, senão antes, de harmonia, de penetração e de equilíbrio entre a função particular de cada órgão e as funções gerais da nacionalidade”. (MARIANI, 1957, p. 177).

Na perspectiva de Mariani (1957), a própria Constituição oportunizava a abertura de um sistema contínuo e articulado de educação para todas as classes, que abrangia o ensino infantil até o superior. O princípio federativo relacionado à autonomia estadual e municipal, não era uma conquista, porque o princípio já estava consagrado na Constituição, a real conquista haveria de ser a “unicidade” do sistema educacional brasileiro, a obedecer ao princípio de “equivalência pedagógica”, substituindo o falso princípio existente de “uniformidade pedagógica”. A fórmula compatível com a federação e a vida nacional era a unidade na variedade, e não a unidade com o fundamento da uniformidade.

No âmbito dessa reflexão, a questão do Estado tornar obrigatório o ensino se fazia presente. Quanto à obrigatoriedade do ensino primário, o deputado Abguar Bastos (DIÁRIO DO CONGRESSO, 1957), em discurso na Câmara dos Deputados, destacou que tão importante quanto o Estado possuir força social e econômica para a concretização do ensino obrigatório, era o Estado dispor a assistência necessária para esse ensino, não apenas abrindo escolas, mas as subsidiando com recursos para a qualidade da educação. Na perspectiva do autor, percebia-se que, naquele momento, o Brasil não estava apresentando condições para tornar obrigatório o ensino primário pelo número de problemas econômicos que implicava na quantidade de recursos destinados ao ensino primário. Era indispensável que se enfrentasse o problema da distribuição injusta de recursos para as escolas, sendo a descentralização e a municipalização do ensino estratégias para solucionar esse problema.

### **3.2 A Reforma do ensino primário mediante o sistema de promoção automática**

Os altos índices de reprovação, de desistência e de evasão nas escolas levaram ao questionamento do sistema de progressão escolar. A repetência dos alunos nas classes foi vista como um problema grave a interferir em sua vida social e no progresso do ensino. No final da década de 1950, o sistema de ensino primário nacional contava com altos índices de reprovação e evasão escolar, situação que acentuava o caráter seletivo do ensino nacional. Uma quantidade significativa de alunos que conseguiam frequentar os bancos escolares não finalizava seus estudos. Esses foram aspectos que levaram ao questionamento da existência do ensino democrático no âmbito escolar brasileiro.

Intelectuais e educadores brasileiros indagaram o problema da reprovação nas escolas. Diante disso, a proposta de *aprovação automática* surgiu no campo educacional como solução para a diminuição da reprovação e evasão nas escolas. Caberia à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apontar diretrizes que assegurassem a flexibilidade dos estados no

estabelecimento de seus critérios de promoção escolar, afastando indícios seletivos que evitava a progressão dos alunos nas classes escolares.

A repetência escolar foi analisada sob vários aspectos, sendo percebidas causas a partir dos seguintes grupos: “patológicos”; “higiênicos”; “pedagógicos”; “administrativos” e “sociais”. Segundo estudos (SÃO PAULO – informações..., 1957, p. 199), as causas “patológicas” se referiam à matrícula de deficientes mentais na escola primária; as causas “higiênicas” estavam relacionadas à falta de assistência médico sanitária, à situação precária de prédios escolares, à alimentação precária e às moléstias infantis; as causas “pedagógicas” à escassez de material didático, ao baixo nível técnico do professor primário, ao desajuste entre programas de 1º e 2º grau, às classes anexadas e heterogêneas, entre outras; as causas “administrativas” referiam-se à remoção de professores o ano inteiro, à má remuneração do professor, ao excesso de comemorações durante o ano letivo, entre outros; as causas “sociais” se relacionavam ao meio de onde provinha a criança, ao divórcio entre a família e a escola e a insuficiente assiduidade do aluno.

Almeida Júnior, no *I Congresso Estadual de Educação Primária* (ALMEIDA JÚNIOR, 1957b), em 1956, em Ribeirão Preto, discutiu os males causados pelas reprovações no ensino primário, enumerando como consequências a formação de classes heterogêneas, a evasão escolar, o prejuízo financeiro e a estagnação de alunos nas séries iniciais.

As classes heterogêneas quanto à idade não traziam vantagens ao aluno, ao contrário, podiam exercer influência negativa na sua adaptação social e pessoal. Embora se notasse que até mesmo crianças aprovadas abandonavam os estudos, não se podia desconsiderar que a reprovação era uma importante causa da evasão. Alguns alunos sentiam-se desestimulados a prosseguirem os estudos após a reprovação e abandonavam os estudos. Na perspectiva de Almeida Júnior, o prejuízo de caráter financeiro causado pela reprovação era grave, o aluno do curso primário custava uma certa quantia por ano ao Estado não podendo a quantia ser recuperada após reprovação. A permanência de reprovados nas séries iniciais do ensino primário ocupavam o lugar de outros alunos de gerações vindouras privando-os de matrículas. (ALMEIDA JÚNIOR, 1957b).

A proposta de promoção automática tornou-se polêmica; no entanto, de modo geral foi bem recebida. Freitas e Biccas (2009) assinalam que no final da década de 1950 as propostas de aprovação automática foram aceitas com otimismo e entusiasmo por muitos políticos e gestores de políticas educacionais. No entanto, alguns educadores e pesquisadores advertiam que a medida seria eficaz se fosse acompanhada de outras condições como, por exemplo, a expansão da escola primária e a revisão de seus programas e critérios de promoção.

O presidente Juscelino Kubitschek anunciou que o sistema de promoção automática promoveria uma “reforma de benefícios amplíssimos”, a escola primária deixava de ser seletiva e educava a cada um no nível que se podia chegar. A “[...] reforma seria econômica e prática, evitando o ônus da repetência e os males da evasão escolar [...]” (REFORMA DO ENSINO..., 1957, p. 144) e a iniciativa dos estados federados em legislar a respeito desta medida adotando-a teria o apoio técnico e financeiro da União.

Nesse momento histórico, o sistema de aprovação automática emergiu como proposta original no país, para a diminuição do caráter seletivo do ensino nacional. Embora muitos intelectuais, educadores e políticos tenham visto positivamente a sugestão anunciada, o sistema de aprovação automática não foi implantado no período, sendo um dos argumentos a prioridade em solucionar os problemas de falta de escolas e de professores para o ensino, sendo insuficientes as condições materiais, institucionais e pedagógicas que existiam para implantá-lo.

### **3.2.1 Dados sobre a reprovação e a evasão escolar no grau primário**

O sistema de educação primária brasileiro no final da década de 1950 permanecia restrito para grande parte da população, e essa realidade não o caracterizava como democrático. Anísio Teixeira (1958, p. 11), em entrevista concedida a um programa televisivo, apontou que enquanto nos Estados Unidos toda a população praticamente até os 18 anos estava na escola e, em média, 30% dos maiores de 18 anos estavam na universidade, no Brasil apenas cerca de 30% dos alunos de 10 anos tinham escola. A estrutura da

educação popular brasileira não atingia três anos de estudos ofertados à população. Na educação de nível médio, terminavam o ensino cerca de 10%. Desse contingente, menos da metade prosseguia nos estudos de nível universitário. Ao ser questionado sobre o ensino primário no Distrito Federal, ressaltou que, como em todo Brasil, esta educação sofria consequências da expansão da classe média brasileira, que antes se contentava com a educação primária e no momento passava a exigir a educação secundária influenciando a reconfiguração da escolarização primária. Assim, ressaltou:

A escola primária vem-se fazendo, para a classe média, uma escola preparatória ao exame de admissão e para o povo uma má escola popular. Infelizmente, entre nós, a escola que se faz do povo não tem o mesmo prestígio que a escola mais seletiva da classe média e da superior. A crise da escola primária brasileira concretiza, a meu ver, todo o problema educacional brasileiro. É a transição entre a educação de poucos e para poucos e a educação de muitos para muitos. (TEIXEIRA, 1958, p. 14).

Somada a essa realidade, estava a questão da evasão na escola primária, que atingia altos índices no período. Havia uma porcentagem significativa de crianças que abandonava a escola no fim do primeiro ano, outras não prosseguiram até o final do curso primário. Moreira (1957) interpretava que se havia interesse pela escola, situação que levava ao crescimento pela procura, havia inegavelmente um desajustamento entre o interesse pela escola e o que ela proporcionava de fato ao ponto de desestimular pessoas que a procurava.

Dados revelavam que a escola primária não preenchia o mínimo a que se propunha, ou seja, ensinar a ler, escrever e contar, aos que a procurava. Em 1957, dos 2.885.252 alunos matriculados na 1ª série, apenas 1.275.232 conseguiram promoção à 2ª série em 1958, isto equivalia aproximadamente 44%, número que podia ser mais baixo se fosse computados os repetentes da 2ª série. Dos cerca de 56% de reprovados, 1.610.020, muitos abandonavam definitivamente a escola permanecendo analfabetos, outros repetiam os estudos na 1ª série, ocupando lugar de novas matrículas de crianças de 7 anos que buscavam pela primeira vez a escola. Contabilizava-se que o país deveria ter em 1958 teoricamente 1.733.200 na 1ª série, sendo esta a população

brasileira de 7 anos, no entanto tinha 3.014.879, ou seja, um excesso de 1.281.679 a mais que agravava a crise de espaço das escolas. (AS METAS DA EDUCAÇÃO..., 1958, p. 47-48).

Anísio Teixeira elaborou uma pirâmide sobre a situação educacional brasileira, destacando que a base não chegava a ter consistência e solidez, e o caminho ao topo, que representava os alunos que chegavam ao ensino superior, afilava-se. Em uma população escolar de 7 a 11 anos de idade, num total de 7 595 000, a escola primária acolhia cerca de 4.921.986, 70%. Destes, encontrava-se no 1º ano 2.664.121, quando se deviam encontrar 1.600.000 um grupo de idade de 7 anos; no 2º ano 1.075.792 , quando o correto seria achar no mínimo 1.500.000, no 3º ano 735.116 no qual deviam estar 1.500.000, e no 4º e 5º anos 466.957 quando precisavam estar 1.480.000. (TEIXEIRA 1957b). Vejamos o gráfico das matrículas por séries nas escolas brasileiras de nível primário, médio e superior:

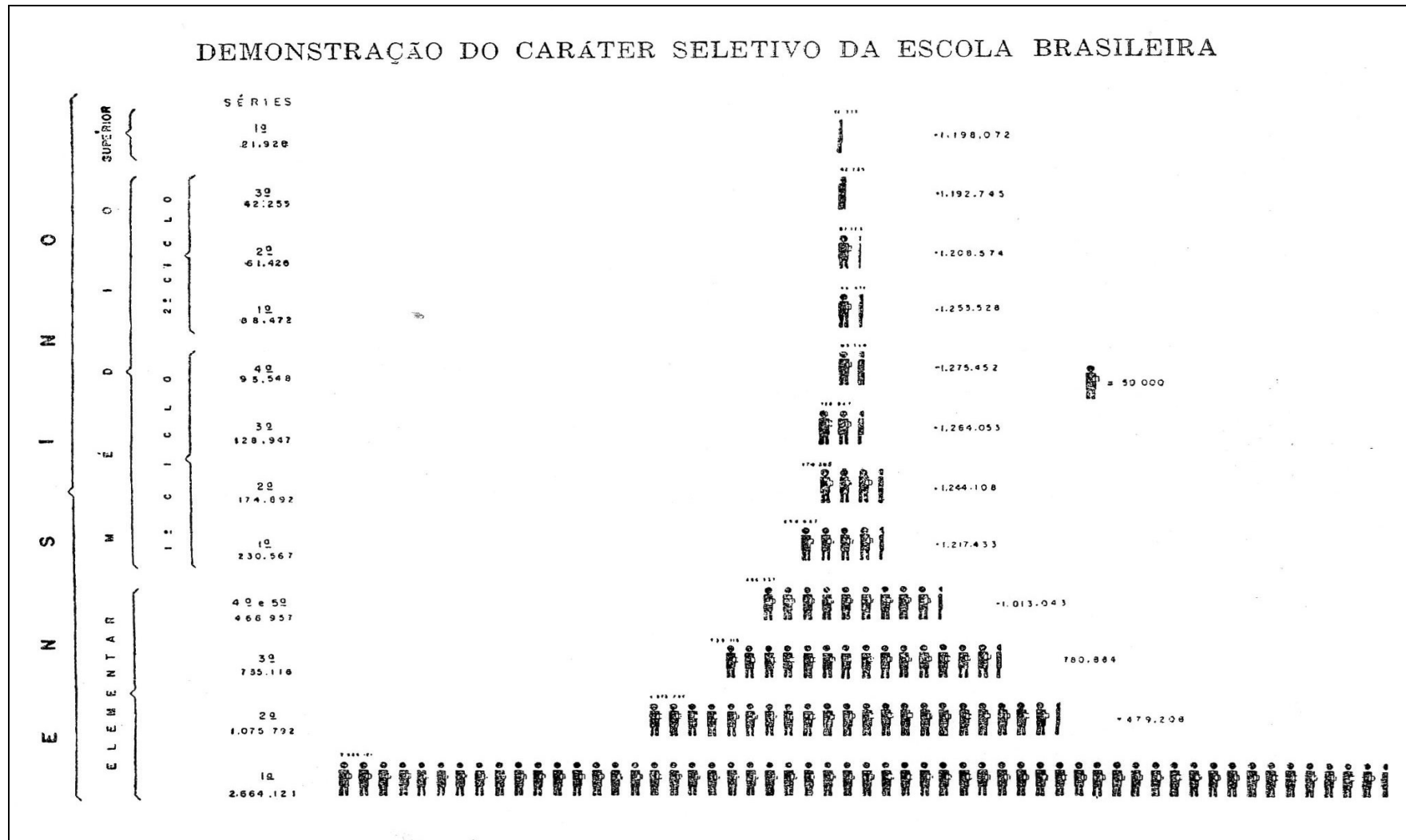


Figura 4 - Demonstração do caráter seletivo da escola brasileira (TEIXEIRA, 1957b, p. 4).

Teixeira (1957b) analisou que a função de ministrar cultura básica ao povo brasileiro não estava sendo cumprida, pois o ensino primário se caracterizava como um processo puramente seletivo. A finalidade seletiva menosprezava as diferenças individuais, sendo fixados os padrões que os alunos capazes deveriam atingir no curso. Os que não se revelavam capazes eram reprovados, tornavam-se repetentes ou excluídos. Nessa organização, cabia ao aluno adaptar-se ao ensino e não o ensino ao aluno. As reprovações indicavam a organização restritiva do ensino primário, no Distrito Federal, por exemplo, as reprovações no ensino primário chegavam a ser maior que 50%. (TEIXEIRA, 1957 b).

Almeida Júnior (1959c) observou que muito dos alunos iniciavam o estudo na 1ª série do ensino primário, mas, por diversas razões, não finalizavam o curso, a quantidade de alunos que não chegavam à 4ª série era imensa, ele apresentou a seguinte estatística lamentável:

[...] mesmo nas mais recentes estatísticas nacionais, que, de cada 100 alunos da 1ª série só se encontram 16 na 4ª série. Os outros 84 ficaram no caminho, por cansaço, por desinteresse, ou para a enganadora esperteza da antecipação da matrícula no curso ginasial. (ALMEIDA JÚNIOR, 1959c, p. 34).

O deputado Abelardo Jurema (PSD), no âmbito das discussões sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os problemas educacionais brasileiros, encaminhou à Câmara dos Deputados um discurso no qual continha as seguintes informações sobre a realidade do ensino primário no Brasil:

Ensino primário:

População de 7 a 11 anos .... 8.224.300

Temos escola para. 5.768.727

Deficit de .... 2.453.573=29,85%

[...] Ainda são mais graves as estatísticas que se seguem:

1ª série primária abriga 3.019.744 alunos

2ª série primária abriga 1.275.800 alunos

3ª série primária abriga.... 896.160 alunos

4ª série primária abriga 537.892 alunos

Concluem os técnicos, na análise dos números, que em relação à 1ª série primária, menos de 1% dos que iniciam a escola elementar tem probabilidade de alcançar a universidade. Essa é a pirâmide que as estatísticas dão

contorno à realidade do nosso ensino. As conclusões são claras – o ensino no Brasil é um privilégio de classe, poucos se educam. Mesmo entre a massa privilegiada, por deficiências dos pais e do próprio Estado, poucos ainda usufruem esse privilégio. (DIÁRIO DO CONGRESSO, 1959, p. 9493).

Na tabela a seguir, podemos identificar que no ano de 1954, tendo como referência o Estado de São Paulo, e considerando as três primeiras séries do ensino primário, as escolas primárias públicas municipais apresentavam um índice de reprovação maior que das escolas primárias privadas. Um aspecto interessante é que na primeira série do ensino primário, naquele ano, o índice de aprovação das escolas municipais foi de 44,8% o que induz concluirmos que a taxa de reprovação ultrapassou 55% nessa esfera. Ao somarmos os índices de aprovação da primeira série das escolas municipais, estaduais e particulares, percebemos um total de 57,3%, logo, a taxa de reprovação equivale 42,7%, sendo este um alto índice. Esses dados foram apresentados por Almeida Júnior em 1956 no I Congresso Estadual de Educação Primária, de Ribeirão Preto.

**QUADRO N.º I – 1954 – ESTADO DE SÃO PAULO –  
APROVAÇÕES NA ESCOLA PRIMÁRIA**

Entidade	1.ª série	2.ª série	3.ª série	4.ª série	Total
Estado .....	58,1	71,9	77,3	89,3	69,1
Município .....	44,8	73,0	78,3	89,3	51,3
Partic. ....	72,2	83,2	85,6	88,0	70,9
<b>Total .....</b>	<b>57,3</b>	<b>72,7</b>	<b>78,0</b>	<b>89,2</b>	<b>69,1</b>

**QUADRO 1 Aprovações na Escola Primária - 1954 (ALMEIDA JÚNIOR, 1959c, p. 105)**

O deputado Fernando Santana (PTB), comparando dados da evasão escolar em São Paulo, região considerada bem desenvolvida, e Piauí, região com dificuldades econômicas, concluiu que ambas apresentavam altos índices de evasão escolar semelhante. Vejamos as análises e conclusões do autor:

São Paulo, por exemplo, matriculou, na primeira série, em 1956, 460 mil alunos, mas mesmo esse Estado, o mais forte economicamente, não consegue reter, nas aulas primárias da 4ª série, senão 160 mil desses 460 mil que iniciam o curso. Isso significa que, mesmo em São Paulo, apenas aproximadamente 38% dos alunos conseguem chegar à quarta série primária. Esses dados vão-se modificando até chegar ao Piauí, onde, de sessenta mil que iniciam o curso primário, apenas três mil e setecentos chegam à quarta série primária, isto é, menos de 7%. Comparemos essas duas unidades da Federação: São Paulo, o exemplo mais gritante de economia forte e organizada, dá menos de 40% de rendimento na quarta série, enquanto o Piauí que podemos tomar como a unidade nacional menos desenvolvida, consegue reter na aula primária somente 7% dos alunos que iniciam. Esses elementos Srs. Deputados, bastam para ilustrar de maneira evidente que a escola, mesmo seletiva, não consegue eliminar todos, porque a permanência, a cota de permanência, a taxa de permanência na aula primária entre São Paulo e Piauí chega a uma diferença de 30%. (DIÁRIO DO CONGRESSO, 1959b, p. 3249).

Com base nesse problema de descontinuidade de estudos, no ensino primário, Almeida Júnior (1959c) enfatizava que era preciso convencer a população da necessidade de amparar e prestigiar a escola primária, pois era um importante instrumento de combate ao analfabetismo. Na avaliação do autor, se o sistema de ensino primário fosse eficiente e acolhesse toda a população infantil, não existiria o problema do analfabetismo. Observava-se com a situação da escola primária que a erradicação do analfabetismo estava longe de ocorrer porque não havia escola primária naquele momento que atendesse sem exceção a totalidade das crianças. A escola primária não conseguia reter o público atendido, e os alunos, apenas em pouca proporção, conseguiam de fato ler e escrever.

Sobre as causas da evasão escolar no Brasil, o deputado Nestor Jost (PSD), na Câmara dos Deputados, disse que provinha principalmente de fatores socioeconômicos. A pobreza dos alunos e a falta de recursos nas escolas implicavam no interesse e condições de permanência nas instituições escolares:

Mas, Sr. Presidente, se o fenômeno da evasão escolar se apresenta com tanta gravidade na escola primária, só podemos atribuí-lo a condições de capacidade econômica. Li, há poucos dias, uma crítica, em jornal desta cidade, em que se dizia que 20% dos alunos do Rio de Janeiro comparecem à escola em jejum, 30% depois de ter tomado apenas um café e somente 10% dos alunos da capital da República confessam ter tomado um lanche antes de comparecer à escola. Os professores ganham pouco, são mal remunerados, e as condições econômico-financeiras do País não permitem tenham melhor paga. Não está o poder público em condições de desenvolver o ensino na proporção do crescimento vegetativo da população nacional. As últimas estatísticas do meu conhecimento dão uma curva descendente nos últimos anos, para o crescimento do ensino em relação ao crescimento da população. (DIÁRIO DO CONGRESSO, 1959, p. 3473).

O Deputado Fernando Santana (PTB) considerava a questão econômica do aluno um agravante que repercutia no fenômeno da evasão escolar, e em discussão no Congresso, apontou:

Dir-se-á que a escola brasileira é profundamente seletiva e, por essa razão, vai eliminando, funcionando como bomba expulsora em relação aos alunos. Não creio, no entanto, que esse poder seletivo da escola chegasse a eliminar quase 3 milhões daqueles que iniciam o curso primário. Outros fatores deverão contribuir de muito para esse abandono em massa das escolas primárias do Brasil, Sobressai entre eles a falta de capacidade econômica do homem brasileiro, principalmente no meio rural, onde a criança, a partir dos 9 anos, torna-se um elemento que auxilia a família. Ele necessita de trabalhar para comer; necessita de produzir, senão seus pais não poderão criá-lo. (DIÁRIO DO CONGRESSO, 1959b, p. 3249).

Para Abgar Bastos (PTB) (DIÁRIO DO CONGRESSO, 1957), a condição econômica do aluno dificultava a sua permanência na escola, pois crianças pobres acabavam saindo da escola para trabalhar e ajudar no sustento da família:

O que sustento é que faltam condições econômicas específicas, capazes, de por em funcionamento a tese de que o ensino primário deve ser gratuito e obrigatório. O que verificamos é que, em virtude da atomização da família proletária e da classe média, o menor desde cedo vê forçado a trabalhar, a fim de levar para casa o rendimento do trabalho, Isso o afasta da escola. (DIÁRIO DO CONGRESSO, 1957, p. 3495).

Diante desse problema, o deputado Aderbal Jurema (PSD), por sua vez, em discurso na Câmara, destacou que era indispensável elaborar um Programa de Assistência Escolar que inclusive alcançasse a instância familiar:

[...] nós temos a prática de dirigir escolas verificamos que, na escola primária brasileira na maioria dos estados, as crianças vão para as escolas quase sem alimentação de espécie alguma. A merenda escolar aumenta inclusive a freqüência à escola. Por isso colocamos na lei geral, no Art. 9º, um inciso que diz: “estimular a assistência social escolar”. E há um capítulo – Da Assistência Social Escolar. Art. 90. Aos sistemas de ensino incumbe, técnica e administrativamente, orientar, fiscalizar e estimular os serviços relativos à assistência social aos alunos.

Art. 91. A Assistência social escolar será prestada nas escolas sob a orientação dos respectivos diretores, através de serviços que atendam ao tratamento dos casos individuais, à aplicação de técnicas de grupo e à organização social da comunidade”.

Essas técnicas de grupo, de organização social da comunidade são para que a assistência social escolar não fique apenas dentro da escola, vá ao lar da criança, verifique a situação dos pais e faça como já alguns Estados estão fazendo: quando encontram pais que, por falta de proteção, não poder produzir o necessário para o sustento de seus filhos, abrem cursos de assuntos profissionais – merceneiros, artes aplicadas... (DIÁRIO DO CONGRESSO, 1961, p. 10707).

Almeida Júnior (1959c) enumerou os seguintes males da reprovação: classe heterogênea quanto à idade; tristeza da família, em não ver a criança prosseguir nos estudos com êxito; humilhação da criança, que se sentia desestimulada perante os colegas, o professor e os desafios dos estudos, entre outros. A reprovação não trazia vantagem para o aluno, e a aprovação pelo contrário era o fator principal de elevação da personalidade do aluno, de estímulo e incentivo para obtenção de novos êxitos.

Esperava-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabelecesse dispositivos que contribuíssem para a diminuição dos altos índices de reprovação e evasão escolar no ensino primário. As seguintes medidas poderiam auxiliar neste processo: a descentralização do ensino para que houvesse investimentos mais igualitários para o desenvolvimento da educação nas regiões e, assim, haver a expansão e universalização do ensino com maior número de vagas para a população; a construção de prédios

escolares equipados e convenientes ao ensino; a melhoria no processo de formação e capacitação de professores para o ensino; a adoção de métodos pedagógicos modernos; a organização e ampliação do tempo e duração do ensino primário de modo que o aluno usufrísse das aulas com mais qualidade e o estabelecimento de critérios que diminuísse o índice de seletividade na promoção das séries. Acreditava-se que a LDBEN pudesse contribuir para a instituição de uma educação primária democrática.

Os princípios da educação primária democrática foi assunto de discussão nos Congressos Interamericanos realizados em Lima, Peru, em 1956, sob a direção da UNESCO e da OEA. Após análise, pelos representantes dos países, dos problemas existentes no âmbito do ensino primário, chegaram a seguinte conclusão: “A educação primária, para ser democrática, deve fundar-se no princípio da igualdade de oportunidades educativas, sem distinção de raça, cor, sexo, religião, situação econômica ou social, lugar de residência nas zonas urbanas ou rurais, nem nenhum outro fator econômico, social ou cultural”. (ALMEIDA JÚNIOR, 1959c, p. 58).

### **3.2.2 A proposta de promoção automática para a expansão e democratização da escolarização primária**

Em vista do alto índice de reprovação e repetência nas escolas, do fenômeno de evasão escolar, da insuficiência de vagas para matrículas, da falta de locais escolares para a ampliação do ensino, entre outras dificuldades, desenvolveu-se a proposta de “aprovação automática” com intuito de diminuição destes problemas e progresso do nível de escolaridade da população nacional.

A aprovação automática esteve relacionada à busca de alternativas para a expansão das condições de acesso a escolarização básica<sup>36</sup>. A reprovação e repetência, na perspectiva de diversos intelectuais, impediam aumento da quantidade de vagas para a população em idade escolar. Além do mais, prejudicava a vida escolar do aluno que, em muitos casos, ficava constrangido

---

<sup>36</sup> A promoção automática já vigorava em outros países, como a Inglaterra e os Estados Unidos.

de cursar novamente a mesma série, e, em outros, evadia-se da escola. O alto índice de reprovação, na visão de vários estudiosos que analisaram a situação da educação no período, representava e afirmava o aspecto seletivo do sistema de ensino brasileiro. A reprovação limitava a oferta e qualidade da educação primária e impedia a concretização do ensino democrático no país.

O sistema de promoção automática foi sugerido por organismos internacionais para a superação dos altos índices de repetência e evasão na América Latina. Seis educadores, dentre eles Antônio de Almeida Júnior, compuseram a delegação do Brasil que participou da Conferência Regional sobre Educação Gratuita e Obrigatória, em abril de 1956, promovida pela UNESCO, reunida em Lima, Capital do Peru. Almeida Júnior (1959c) destacou que a UNESCO havia apresentado o mais completo estudo que conheceu a respeito do aumento das despesas do ensino primário, motivada pelos dados de reprovações e pela repetição de série por grande porcentagem de alunos. A reprovação foi detalhada como um empecilho que gerava prejuízo financeiro ao país e subtraía as oportunidades educativas a considerável contingente de crianças em idade escolar. A partir do estudo apresentado mencionavam que na Grã Bretanha, por exemplo, haviam abolido as reprovações no curso primário. Diante desses problemas, a UNESCO sugeriu que fosse estudada a promoção automática, já praticada em alguns Estados norte-americanos e na Europa, como solução de emergência. A UNESCO destacava que pelo menos 90% dos alunos de qualquer grau primário fossem sistematicamente promovidos. Com base nos estudos, realizados pelos representantes dos países latino-americanos, Brasil, Bolívia, Chile, México, entre outros, elaboraram-se a seguinte proposta:

a) revisão do sistema de promoções na escola primária, com o fim de torná-lo menos seletivo; b) estudo, com a participação do pessoal docente das escolas primárias, de um regime de promoções baseado na idade cronológica do educando e em outros aspectos de valor pedagógico, aplicável, em caráter experimental, nos primeiros graus da escola. (ALMEIDA JÚNIOR, 1959c, p. 60).

Almeida Júnior (1959c), como delegado do Brasil nesses Congressos, perante a sugestão de promoção automática pela UNESCO, declarou que a

medida no Brasil equivaleria uma “revolução pedagógica”, mas não se contrapôs à proposta, pois julgava importante percebê-la em funcionamento com todos os limites do país, para uma maior avaliação.

No Brasil, Almeida Júnior (1957b) fomentou a ideia que a repetência causava sérios prejuízos financeiros, pois cada aluno tinha um custo anual para o Estado e subtraía oportunidades educativas a um considerável contingente em idade escolar. A reprovação promovia a formação de classes heterogêneas; exercia influência negativa sobre a adaptação pessoal e social da criança; privava o aumento de vagas para matrículas; e gerava o abandono e a evasão escolar. No *I Congresso Estadual de Educação Primária*, realizado em 1956, foi considerada a importância da “aprovação automática”, sendo ressaltado que o ideal não era a “promoção em massa”, nem a “expulsão dos reprovados” e nem a “promoção por idade”. No que se referia à educação primária, era preciso, antes de aderir a uma medida como a “promoção automática”, considerar providências fundamentais como “1º) aumento da escolaridade primária; 2º) cumprimento efetivo da obrigação escolar; 3º) aperfeiçoamento do professor; 4º) modificação da vigente concepção do ensino primário; 5º) revisão dos programas e dos critérios de promoção.” (ALMEIDA JÚNIOR, 1957b, p. 11).

Anísio Teixeira considerava a organização da “promoção automática” uma medida viável de ser realizada após a regularização da matrícula pelas idades<sup>37</sup>. Em sua perspectiva, se a matrícula fosse regularizada, a partir da graduação e da faixa etária, a capacidade escolar se tornaria suficiente para os grupos etários de 7 a 10 anos. Com a regularização da matrícula e a promoção automática, não faltariam lugares para os alunos das classes de cada ano. Nessa perspectiva, ele afirmou que “[...] a promoção automática é uma consequência inevitável da escola para todos; uma escola para todos é alguma coisa oferecida a todos e de que cada um vai aproveitar na medida do possível.”. (TEIXEIRA, 1957a, p. 43).

A “promoção automática” levaria ao sistema de educação democrática, que não diferenciava, punia ou excluía o aluno pelas dificuldades escolares. A

---

<sup>37</sup> Ver a proposta de regularização da matrícula de Anísio Teixeira no item “O ordenamento do ensino primário” desta tese.

graduação rígida assegurava uma escola seletiva e não de formação para todos. Pela graduação rígida, o aluno se ajustava a padrões inadequados à sua inteligência, era inviável no objetivo de educar na medida de sua capacidade. O processo seletivo desencorajava o aluno da educação primária a prosseguir os estudos. (TEIXEIRA, 1957a).

Essas orientações do Congresso liderado pela UNESCO, em abril de 1956, foram anunciadas por Almeida Júnior no I Congresso Estadual de Educação Primária no Brasil, realizado em setembro, no mesmo ano de 1956, na cidade de Ribeirão Preto. Em conferência intitulada “Repetência ou Promoção Automática”, Almeida Júnior (1959c) apresentou as sugestões da UNESCO destacando-as como propostas que exigiam cautela em sua implementação. O autor afirmou que receava a promoção automática ser mal interpretada e não ter aceitabilidade por parte dos professores, “[...] que o preconceito puro e simples da promoção automática, tal como a prática a Inglaterra, produziu no Brasil maior alarme do que o causado pela proclamação da República.” (ALMEIDA JÚNIOR, 1959c, p. 102), ou seja, considerava que a maioria dos professores não estava preparada para aceitar a ideia da promoção automática, sendo melhor antes explicar os objetivos, benefícios e limites da promoção automática do que determinar por uma legislação sua implantação imediata. O fato era que a taxa de reprovações nas escolas primárias do Brasil era uma das mais altas entre os países da América Latina.

O Ministério da Educação anunciava, em 1957, no relatório (RELATÓRIO DO MINISTÉRIO..., 1957, p. 169) destinado ao *Bureau International D'Éducation*, que, com vista à expansão e melhoria do ensino primário, previa a divulgação de bases para uma tentativa de substituição do exame seletivo para a promoção em série, por intermédio do critério da promoção automática, buscando-se atender a matrícula por idade cronológica, série a série, na escola primária até 12 e 13 anos. Tal iniciativa eliminava a repetência e objetivava reduzir a evasão escolar propiciando mais vagas nas escolas para novos candidatos.

Embora o Ministério estivesse a favor da propagação da promoção automática nos estados brasileiros, é necessário destacarmos que essa

iniciativa não se concretizou a contento no país. No Congresso Estadual de Educação Primária, realizado em 1957, a medida foi analisada pelos presentes, e após rápido exame da proposta, concluíram-se não ser possível e nem recomendável a aplicação da promoção automática no sistema escolar paulista, sendo este um modelo aos demais. (SÃO PAULO - informações..., 1957).

As contribuições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional viriam pelo estabelecimento de definições flexíveis e de autonomia para a organização das diretrizes regionais nortear a escolha dos critérios de promoção de séries. A promoção automática nas séries elementares do ensino primário representava diminuição do aspecto seletivo do ensino bem como valorização das condições individuais de aprendizagem de cada aluno, em contrapartida, considerava-se importante o fortalecimento da qualidade do ensino que permitisse ao aluno de fato progredir nas séries com bons rendimentos. Tais expectativas ficaram expressas nos debates travados. No entanto, a LDBEN sancionada não estabeleceu a promoção automática, nem concedeu abertura para a adesão deste programa pelas esferas estaduais e municipais.

No âmbito das discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a dificuldade da escola primária de superar seu caráter seletivo foi posta em análise. Com isso, indagava-se o papel do Estado para com a oferta e democratização do ensino elementar. As discussões sobre a influência do Estado na definição da estrutura e organização do ensino, bem como no custeamento da educação pública ou privada com vista a essa democratização do ensino almejada, ganhou espaço frente ao polêmico debate sobre a liberdade de ensino e sobre as propostas de Substitutivos referentes à tarefa do Estado na manutenção da rede de ensino pública e privada. Vejamos essas questões na próxima seção.

#### **4. OS DEBATES NO PERÍODO DE 1958 A 1961 SOBRE O PROJETO DE LEI QUE FIXARIA AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL: estudo dos fundamentos do ensino primário**

O período de 1958 a 1961 foi marcado por intensos debates acerca da liberdade de ensino, do público e privado e das ações do Estado na educação, no âmbito das discussões sobre a LDBEN.

No final de 1958, Carlos Lacerda apresentou um Substitutivo ao Projeto 2.222-A/57 de LDBEN que marcou um momento decisivo da história dos debates sobre a Lei. O Substitutivo Lacerda previa a representação expressiva da iniciativa privada em órgãos diretores do ensino. Desse modo, ficaria garantido o amparo do Estado aos particulares sem que o poder público concorresse com a iniciativa privada na área de ensino, ou seja, “[...] não teríamos mais a República a dirigir a educação nacional, mas corporações integradas por representantes das entidades privadas.” (VILALLOBOS, 1969, p. 99). O Substitutivo instituía a “[...] liberdade de ensino no Brasil” (VILALLOBOS, 1969, p. 101) e em um de seus artigos vedava-se ao Estado “[...] exercer ou, de qualquer modo, favorecer o monopólio do ensino” (VILALLOBOS, 1969, p. 103), e expressava reivindicações do setor privado da educação. O Substitutivo apresentava originalidade quanto à proposta de o ensino primário ser de 8 anos, a partir da idade de sete anos completos, sendo dividido em Elementar e Complementar. Esse Substitutivo não foi aprovado na íntegra como LDBEN, mas influenciou na composição do texto aprovado pela Comissão de Educação e Cultura.

Em dezembro de 1958, a Comissão de Educação e Cultura adotou o texto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional proveniente das propostas iniciais da Comissão em maio de 1958. Esse texto incorporou uma pequena, porém significativa, parte do Substitutivo Lacerda, instigando a iniciativa particular. Este fato suscitou inúmeras críticas de modo que na sociedade desenvolveram-se análises minuciosas a respeito do Projeto aprovado, o qual, na visão de muitos, expressava conquista parcial de

interesses das escolas privadas. (VILALLOBOS, 1969). Segundo Vilallobos (1969),

O novo texto adotado pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara Federal, em dezembro de 1958, representou uma conquista parcial, mas significativa, dos defensores dos interesses das escolas particulares, cuja campanha se avolumara consideravelmente a partir de 1956. (VILALLOBOS, 1969, p. 118).

Em 15 de janeiro de 1959, Carlos Lacerda voltou a apresentar um novo Substitutivo ao Projeto de LDBEN 2.222-A/57 na Câmara Federal.<sup>38</sup> Segundo Vilallobos (1969), esse Substitutivo apresentado menos de dois meses após o anterior não chegou a afetar a estrutura e a orientação já delineada, no entanto, alguns dispositivos enfatizaram proteção maior ao ensino privado e outros sofreram alterações, como o que se referia à duração do ensino primário, que, nesse segundo Substitutivo, teve sua duração reduzida para 4 anos, passando o curso complementar a ser entendido como curso médio.

Assim, o Substitutivo Lacerda de janeiro de 1959 destacou princípios da liberdade de ensino no que se referia à participação da iniciativa privada na educação brasileira, com o auxílio do Estado em seu custeio, para o “não monopólio do ensino”. O Projeto provocou contestação por parte de intelectuais e educadores, que viam no Estado a responsabilidade em destinar verbas exclusivamente para o desenvolvimento e manutenção do ensino público, que se encontrava em situação precária.

No início de 1959, educadores se reuniram e propuseram um novo documento que ficou conhecido como “Substitutivo dos Educadores”, assumido por Celso Brant (1920-2004)<sup>39</sup>? Consistia numa exposição acompanhada de projeto “à guisa de sugestão”, que foram organizados para se contrapor à doutrina consubstanciada dos textos apresentados por Lacerda. Alguns

---

<sup>38</sup> O Projeto de LDBEN recebeu a identificação 2.222 em maio de 1957, para as discussões na instância da Câmara Federal.

<sup>39</sup> Celso Teixeira Brant (1920-2004) bacharelou-se em 1944 pela Faculdade de Direito da Universidade de Minas Gerais (UMG), “[...] em 1956, quando Clóvis Salgado foi nomeado ministro da Educação, tornou-se seu chefe-de-gabinete, função que exerceria até 1958, tendo respondido interinamente pela pasta entre abril e maio de 1956.”. Em 1958, elegeu-se deputado federal pelo PR mineiro, assumiu o mandato em fevereiro de 1959. No decorrer de seu mandato, apoiou greves estudantis e participou na elaboração da LDBEN posicionando a favor da escola pública e do ensino leigo. (DICIONÁRIO HISTÓRICO..., 2016, s./p).

educadores haviam participado da elaboração do Projeto de 1948. A introdução que precedia o Projeto foi assinada por “Almeida Júnior, J. A. Bezerra de Medeiros, Fernando de Azevedo, Raul Bittencourt, Carneiro Leão, J. de Faria Góis, M. B Lourenço Filho, Abgar Renaul e Anísio Teixeira”. (VILALLOBOS, 1969, p. 119). O Projeto “Substitutivo dos Educadores”, embora elaborado no início de 1959, teve sua votação ocorrida mais de um ano após sua apresentação. Na ocasião, no Plenário da Câmara, foram examinados o segundo Substitutivo da Comissão de Educação e Cultura, o segundo Substitutivo oferecido por Carlos Lacerda e o Substitutivo dos Educadores, subscrito por Celso Brant.

O período de 1959 a 1961 teve como marco na área de educação no Brasil o desenvolvimento do *movimento em defesa do ensino público*, cuja expressão se tornou visível em especial na imprensa, ocorrendo inúmeras conferências e entrevistas de signatários dessa manifestação. O movimento em defesa da escola pública congregou jornalistas, professores, estudantes, operários, intelectuais, entre outros, desenvolvendo-se a *Campanha em Defesa da Escola Pública*<sup>40</sup>. A *Campanha em Defesa da Escola Pública* recebeu o apoio de intelectuais da geração de educadores que expressaram ao povo e ao governo o *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* de 1932, que havia solicitado do Estado maior participação nos assuntos relativos à educação, dentre eles, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, entre outros. A Campanha contou com a colaboração de educadores, estudantes e intelectuais, a exemplo de Florestan Fernandes, que foi ativo articulador da Campanha<sup>41</sup>. Sobre o sentido e origem da Campanha em Defesa da Escola

---

<sup>40</sup> A I Convenção Estadual em Defesa da Escola Pública, ocorrida em 4 de maio de 1960, em São Paulo, foi um dos principais frutos do movimento em defesa do ensino público, na ocasião organizaram formalmente a Campanha em Defesa da Escola Pública em São Paulo, estendida a outras localidades no Brasil posteriormente. (BUFFA, 1979).

<sup>41</sup> Saviani (2002) destaca que a imprensa mobilizou-se perante os debates relativos à LDBEN, alguns se posicionaram a favor da escola privada e outros da escola pública. O autor (SAVIANI, 2002, p. 42-43) contabiliza que “[...] A revista *Voices*, órgão da Igreja Católica, perfiha obviamente a posição dela. Entre janeiro de 1957 e fevereiro de 1962 publica em torno de 84 matérias relacionadas com o problema das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A revista *Anhembí*, por sua vez, empalma a campanha em defesa da escola pública pondo em circulação, entre março de 1957 e setembro de 1961, cerca de trinta artigos. A mesma posição é assumida pelo jornal *O Estado de S. Paulo*, que na verdade se colocou a frente da campanha em defesa da escola pública com mais de sessenta matérias divulgadas sobre o assunto entre janeiro de 1957 e março de 1962. *O Correio Paulistano*, de São Paulo, e a *Tribuna da Imprensa*, do Rio de Janeiro, colocaram-se ao lado da corrente privatista, ao passo que *A Tribuna de Santos* e também, de certo modo a *Folha da Manhã* (*Folha de São Paulo*), *Jornal do Brasil* e *Correio da*

Pública, recorre-se às palavras de Florestan Fernandes, que esteve à frente da manifestação colaborando intensamente com sua propagação:

A Campanha de Defesa da Escola Pública surgiu, praticamente, da indignação provocada em quase todos os círculos da sociedade brasileira pelo projeto de lei sobre “Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. Existiam fundadas esperanças de que esse projeto de lei iria inaugurar uma nova era na vida educacional do país, fornecendo as bases para a reorganização do ensino primário, do ensino médio e do ensino superior, bem como a solução pelo menos dos problemas educacionais mais graves que enfrentamos. Precisamos transformar a estrutura e o rendimento da escola primária ainda desadaptada às necessidades educacionais das camadas populares e da própria ordem social democrática, pela qual optamos com a República. Precisamos arrancar o ensino elementar extra-primário do marasmo e ineficiência a que ficou relegado, para contarmos no Brasil com verdadeiras modalidades de instrução técnico-profissional e artística, úteis à formação dos artifices mais numerosos e ativos do nosso futuro progresso econômico, intelectual e social. Precisamos diferenciar, melhorar e expandir toda rede escolar do ensino médio [...]. Precisamos superar o padrão brasileiro de escola superior, que divorcia o labor intelectual universitário da pesquisa, da produção original e do progresso tecnológico, essenciais aos anseios da autonomia econômica, cultural e política da sociedade brasileira. (FERNANDES, 1960a, p. 128-129).

O movimento em defesa do ensino público chamava a atenção para os problemas existentes na realidade educacional brasileira, destacava que a organização do ensino não atendia de maneira coerente às necessidades de formação do indivíduo para a sociedade em processo de modernização, conclamava a população a apoiar mudanças no ensino e assim instigou intensa participação de pessoas na defesa da educação democrática. Saviani (2007, p. 289-290) mostra que, do lado da escola pública, houve expressiva quantidade de intelectuais, sendo possível identificarmos três correntes básicas de pensamento: 1) a “liberal-idealista”, representada pelo jornal O Estado de São Paulo, com a direção de Júlio de Mesquita Filho, e professores da área de filosofia e história da educação da USP, como Roque Spencer Maciel de

---

*Manhã*, embora não monoliticamente, engrossam a campanha da escola pública. Praticamente todos os jornais brasileiros publicaram no período alguma matéria sobre o assunto.”.

Barros, Laerte Ramos de Carvalho e João Eduardo Rodrigues Vilallobos; 2) a “liberal-pragmatista”, com educadores do movimento renovador, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Almeida Júnior e Lourenço Filho; e 3) a corrente de “tendência socialista”, que teve como principal líder o professor Florestan Fernandes.

Em julho de 1959, um grupo de mais de 80 intelectuais assinou o “*Manifesto dos Educadores Democratas em Defesa do Ensino Público - mais uma vez convocados; manifesto ao povo e ao governo*” (MANIFESTO DOS EDUCADORES..., 1959), redigido por Fernando de Azevedo entre outros, destacando o necessário desenvolvimento do ensino público por intermédio de ações efetivas do Estado, para seu custeio e manutenção, de modo a assegurar a oferta de um ensino democrático à população. Nesse mesmo mês, apareceu na imprensa outro Manifesto, porém de conteúdo sob tendência divergente, intitulado *Manifesto sobre as Bases da Educação*, publicado no Jornal *O Estado de São Paulo*, em 26 de julho de 1959.

A Comissão de Educação e Cultura nomeou em 1959 uma subcomissão relatora para examinar os Substitutivos e as Emendas propostas e elaborar um último anteprojeto. Encerrada a discussão de Diretrizes e Bases em Plenário, em 17 de junho de 1959, a matéria das Diretrizes e Bases voltou pela terceira e última vez à Comissão de Educação e Cultura da Câmara Federal. Integravam o processo o Projeto, os Substitutivos de Carlos Lacerda e o de Celso Brant, “Substitutivo dos Educadores”, e 57 Emendas de plenário. A Comissão de Educação e Cultura da Câmara Federal iniciou seu último trabalho apresentando um Substitutivo em 29 de setembro de 1959. Esse Substitutivo apareceu com redação final em 10 de dezembro de 1959. Esse último texto, Projeto 2.222-C, foi aprovado pela Câmara de Deputados, em sessão ocorrida em 21 de janeiro de 1960. O Projeto finalmente aprovado pela Câmara dos Deputados foi encaminhado, pelo Ofício 293, de 25 de fevereiro de 1960, ao Senado. No Senado, o Projeto recebeu 238 emendas. Evaristo Arns (1960, p. 227) narrou o episódio de tramitação do Projeto 2.222 C, com destaque para a informação que o Projeto havia suscitado várias manifestações:

Na sessão de 21 de janeiro, a Câmara de Deputados aprovou o projeto 2.222-C, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Durante os longos e árduos debates, travados na subcomissão e na comissão, todos os partidos haviam apresentado seus estudos e suas emendas. No plenário, a aprovação foi rápida e unânime.

O governo, por longos anos hostil a qualquer projeto de reforma, deu o voto de louvor aos senhores deputados. Seu porta-voz, o Ministro da Educação Clovis Salgado, assim se expressou: “O projeto é em suas linhas gerais bom... é consideravelmente bom no que diz respeito à defesa do ensino ministrado pelo Estado” (Diário de Notícias, 11-2-1960).

O legislativo (Câmara) e o executivo (Ministério) em pleno acordo. Falta apenas a chancela do egrégio Senado.

Protestos encomendados. Eis que começam os movimentos de rua, contrários à nova Lei. Não bastam reuniões tumultuadas, cartazes e discursos injuriosos, ameaçam também com sindicatos e greves: “notadamente marítimos, portuários, sapateiros e empregados nas fábricas de cerveja (sic!), hipotecaram sua irrestrita solidariedade” (Diário Carioca, 12-2-1960). O Conselho nacional dos Estudantes, reunido em Fortaleza, “tomou todas as medidas de coordenação de uma greve nacional estudantil, caso haja necessidade de sua deflagração” (ibidem). (ARNS, 1960, p. 227).

Após a aprovação do texto da LDBEN em janeiro de 1960, intensificaram-se, por parte dos defensores do ensino público, debates, análises e críticas ao Projeto aprovado. Em Assembleia Geral, realizada em 10 de fevereiro de 1960, a *Associação dos Antigos Alunos da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP)* aprovou um relatório consubstanciando uma posição sobre o Projeto de Diretrizes e Bases aprovado, expressando críticas ao Projeto, sendo esse relatório encaminhado ao presidente do Senado. Em 04 de maio de 1960, realizou-se a *I Convenção Estadual em Defesa da Escola Pública*, na qual foi organizada formalmente a Campanha em Defesa da Escola Pública. O movimento em Defesa da Escola Pública desenvolveu críticas ao Projeto de LDBEN aprovado e apresentou um novo Substitutivo com Emendas.

Foram polêmicos os debates relativos ao Projeto de LDBEN aprovado em janeiro de 1960, diversos setores sociais e sindicais manifestaram posicionamentos divergentes quanto ao conteúdo. No ano de 1960, houve a apresentação de manifestos referentes ao Projeto de LDBEN, como o *Manifesto dos Professores da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São*

*José do Rio Preto* e o *Manifesto* dirigido ao Congresso Nacional pelo Conselho Universitário da Universidade. Além de manifestos, declarações e solicitações foram encaminhados alguns Substitutivos ao Senado.

A Associação Brasileira de Educação (ABE) enviou ao Senado um esboço de Substitutivo, datado de 13 de junho de 1960<sup>42</sup>, precedido de justificção, sendo Gustavo Lessa (1888-1962) o relator<sup>43</sup>. O documento foi o terceiro elaborado pela ABE sobre a LDBEN. No primeiro semestre de 1961, foi elaborado um Substitutivo com base nas reivindicações da Campanha em Defesa da Escola Pública, em São Paulo, sendo o texto encaminhado para a consideração dos Senadores.

Em junho de 1961, o Projeto de Diretrizes e Bases da Educação aprovado pela Câmara dos Deputados entrou em discussão no Senado. Em 20 de dezembro de 1961, o Projeto de LDBEN tornou-se Lei. O presidente João Goulart vetou cerca de 25 artigos do Projeto. Em 1962, a Lei de número 4.024 entrou em vigor. Em dezembro desse ano, o Congresso votou pelo restabelecimento de alguns artigos vetados por Goulart.

#### **4.1 O Debate público x privado e o ensino primário em questão**

O aspecto público e privado do ensino brasileiro esteve em análise desde as primeiras discussões sobre o projeto inicial de diretrizes e bases da educação nacional, mas foi, sobretudo, no final dos anos de 1950 que este assunto ganhou maior evidência com a apresentação dos Substitutivos Lacerda, em 1958 e em 1959. O Substitutivo Lacerda, de janeiro de 1959, previa a subvenção do Estado ao ensino privado. A polêmica público x privado no contexto de elaboração da LDBEN, se desenvolveu relacionada à indagação sobre a quem competia o custeio do ensino público e privado no Brasil, intensificando-se o discurso em torno do papel do Estado no

---

<sup>42</sup> Esse Substitutivo foi elaborado a partir das Conclusões da X Conferência Nacional de Educação.

<sup>43</sup> Gustavo de Sá Lessa (1888-1962) formou-se em Medicina pela Faculdade de Rio de Janeiro. Foi Presidente da Associação Brasileira de Educação (ABE) (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA..., 2016). Em 1935, foi convidado por Anísio Teixeira para a direção do Instituto de Pesquisas Educacionais (IPE). Após seis meses de estudos solicitados para o conhecimento da instituição, assumiu o cargo, em outubro, exercendo-o por três meses. (DISCURSO EM MEMÓRIA..., 2016).

desenvolvimento da educação nacional. Entre os anos de 1959 a 1961, o assunto foi examinado pela sociedade brasileira, acirrando-se os debates sobre o tema, polarizado em dois diferentes grupos: um favorável à exclusiva e progressiva participação do Estado na manutenção do ensino público, e o grupo solicitante pela ação do Estado no custeio e financiamento do ensino privado.

Nesse âmbito, voltou a ser avaliado o caráter elementar do ensino primário na constituição de um sistema de ensino democrático, sendo estudada a necessidade de prioridade de investimentos, pelo Estado, para o processo de desenvolvimento desse nível de ensino nas regiões do país. Emergiu o questionamento sobre as competências e ações do Estado na ampliação da rede escolar primária bem como na manutenção da qualidade e adequação do ensino elementar para a população em idade escolar.

A escola primária pública consistia na esperança de fazer valer o princípio de educação democrática. O discurso emergente foi que na escola pública se encontrariam todos os indivíduos sem distinção de classe social. Para tanto, o Estado precisava cumprir com a tarefa de prover escolas e recursos para a manutenção do ensino primário público, por isso suas verbas não deviam ser desviadas aos setores privados, e sim direcionadas ao fortalecimento do sistema escolar de ensino público.

Freitas e Biccas (2009, p. 180), ao apresentar reflexões sobre a democracia, ressaltam a possibilidade de ser compreendida como “[...] a constituição da interdependência de três importantes dimensões: a do respeito aos direitos fundamentais; a da representatividade social dos atores políticos e a da cidadania”. Concluem que, desse modo, uma educação escolar apropriada à democracia deveria satisfazer essas três dimensões.

A ideia de educação democrática foi enfatizada em todo o período em que a LDBEN esteve em tramitação no Congresso. Ao analisar a realidade educacional apresentada no período, denunciada por intelectuais que se envolveram nos debates sobre a Lei, é possível perceber que o sistema educacional brasileiro estava distante de atingir tais metas, uma vez que, em especial, a educação não estava à disposição de todos, não fazendo valer um princípio fundamental, e nem todos, como os analfabetos, podiam exercer o

direito ao voto, muito menos estarem à frente da representatividade política. Com isso, as análises sobre as contribuições da expansão do ensino público ou do privado para a constituição de um sistema de ensino democrático se acentuavam.

Clovis Salgado (1959, p. 305), em trabalho publicado sob forma de entrevista, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, ao apresentar a questão sobre a principal vantagem da escola privada e da escola pública explicou aspectos positivos de ambas as organizações de ensino. Ele afirmou que, por um lado, uma vantagem da escola privada era o fato de ter um corpo de alunos mais homogêneo a partir de seus critérios próprio de seleção, embora, por outro lado, se percebia que em relação ao ensino secundário sua iniciativa estava sendo diminuída pelo modelo imposto pelo Estado. No entanto, ressaltou enfaticamente que a escola pública caracterizava-se como a mais democrática por não fazer distinção de classe em sua abrangência, a maior vantagem do sistema público era a condição de fornecer educação para todos sendo, dessa forma, um sistema que se aproximava das reais necessidades da população nacional. Vejamos as análises do autor:

Da escola pública, direi que é mais democrática, no sentido que recebe a todos sem discriminação econômica, promovendo a convivência entre as crianças e jovens de todas as classes e camadas sociais, isto é, propiciando a formação, no futuro, de uma sociedade mais harmônica e solidária. [...] a escola pública reclama liberdade maior, mais autonomia para realizar a educação, procurando, com isso, adquirir as vantagens da verdadeira escola particular. A tendência é dizer ao Estado: a área do saber, é sagrada, aqui mandam os educadores. (SALGADO..., 1959, p. 305).

No *Manifesto dos Educadores Democratas em Defesa do Ensino Público* (MANIFESTO DOS EDUCADORES..., 1959), de 1959, os intelectuais argumentaram que a educação pública não era a responsável pelos problemas encontrados no campo da instrução, pelo contrário, ela era vítima do processo histórico de abandono a que relegaram os governos, bem como de fatos como o rápido crescimento demográfico ocorrido ao longo dos anos, o processo de industrialização e urbanização, que se desenvolvia num ritmo e intensidade variáveis de uma para outra região, e as mudanças econômicas e

socioculturais. Esses eram alguns fatores que influíram para o desequilíbrio e desajustamento do sistema de educação e nas modificações emergidas na estrutura demográfica e industrial do país. A ação coordenadora do poder público, federal e estadual foi reduzida ao invés de ampliada. Houve expansão quantitativa do ensino, mas, por outro lado desencadeou-se um rebaixamento do nível e da qualidade do ensino em todos os graus, acompanhado da continuidade de insuficiência de recursos aplicados à educação.

Os intelectuais identificaram “o excesso de centralização”, o “desinteresse” e “a intervenção perturbadora” da política, a “falta de espírito público”, o “diletantismo e a improvisação”, como fatores que contribuíram para a decadência da educação no país. Os políticos não desenvolveram mudanças efetivas para a transformação desta realidade quando necessário. Ressaltaram, no Manifesto, que,

Não foi, portanto, o sistema de ensino público que falhou, mas os que deviam prever-lhe a expansão, aumentar-lhe o número de escolas na medida das necessidades e segundo planos racionais, prover às suas instalações, preparar-lhe cada vez mais sólidamente o professorado e aparelhá-lo dos recursos indispensáveis ao desenvolvimento de suas múltiplas atividades. As aperturas financeiras em que sempre se debateu o conjunto educacional, na variedade de suas instituições, não podiam deixar de poderosamente contribuir para embaraçar, retardar, senão tolher, os seus progressos. (MANIFESTO DOS EDUCADORES..., 1959, p. 5-6).

Em 1960, Afrânio Coutinho (COUTINHO, 1960) argumentou que nenhum dos defensores da escola pública se declarava contra a escola privada, uma vez que esse ensino exercia um importante papel na educação brasileira. Eles defendiam que os recursos públicos fossem aplicados na escola pública, procurando o governo, por meio do sistema de ensino público, resolver a problemática educacional. Acreditava-se que o governo precisava desenvolver a rede de ensino pública, concedendo à iniciativa privada liberdade para exercer sua atividade com seus próprios recursos. O intervencionismo do Estado no domínio privado era prejudicial. A escola privada precisava ter o direito de cobrar o que fosse necessário aos que optassem por ela, uma vez que direcionava aos estabelecimentos privados o

aluno que podia arcar com suas despesas. Quanto aos outros alunos de poucos recursos, o Estado precisava cumprir sua obrigação de oferecer escolas gratuitas, sendo este um princípio constitucional. Desse modo, Coutinho (1960) ressaltou:

Esmigalhar os recursos públicos em dotações e subvenções minguadas às escolas particulares, é impedir o Estado de exercer o seu *mister* constitucional. Não defendemos o monopólio estatal em educação, mas apenas o direito de o Estado lhe poder fornecer. Que viva a escola particular em seu lugar, à sua própria custa, como qualquer outra casa de comércio, como as editoras e livrarias, que, a vingar o argumento, poderão também reivindicar o auxílio do Estado, elas que são outros órgãos importantes de distribuição de cultura. (COUTINHO, 1960, p. 217)

As ideias de “monopólio de ensino” e de “liberdade de ensino” foram utilizadas como argumentos pelo grupo que defendia a ajuda de custo do governo para o ensino privado. Na perspectiva desses intelectuais, o Estado ao se voltar exclusivamente para o campo do ensino público mantinha o monopólio da organização e oferta do ensino, por modelos rigidamente estabelecidos, que limitava, por exemplo, o direito da família de escolher o tipo de educação de seus filhos, por intermédio do sistema público ou privado. A liberdade de ensino foi compreendida no âmbito do exercício da educação religiosa e da flexibilidade pedagógica.

Do ponto de vista pedagógico, a Igreja Católica questionava a escola pública de ter condições de primariamente desenvolver a “inteligência”, enfatizando “instruir”, mas não “educar”, sem filosofia integral de vida, enquanto a escola confessional tinha condições de desenvolver a “inteligência” e formar o “caráter” e, assim, educar, se preocupando com a resolução do problema do homem em suas origens e destinos. A escola pública se caracterizava como desadaptadora dos indivíduos quanto as exigência da vida coletiva. Eles consideravam necessário formar a “alma” e as condições morais. Os defensores da escola pública contra-argumentavam essas afirmações, enfatizando que a escola pública não se omitia quanto aos problemas dos fins da educação. (RIBEIRO, 1998, p. 166).

#### 4.1.1 O discurso sobre o “monopólio” do ensino

Um monopólio se caracteriza pelo privilégio concedido a algum indivíduo, órgão ou instituição, para a administração, comércio ou exploração de um determinado serviço. No caso da educação, o grupo dos defensores do ensino privado acusou os signatários da defesa do ensino público de serem a favor do “monopólio do ensino” pelo Estado, ou seja, de defender as ações do Estado na definição pedagógica e na estrutura do sistema de ensino. Argumentaram que se acentuava o privilégio do Estado em ditar normas, de laicidade e de organização, para o ensino brasileiro e sobretudo de distribuir verbas exclusivamente para o desenvolvimento dessa educação, direcionando a família para optar pelo acesso ao ensino público estatal.

Em contrapartida, o Manifesto de 1959 enfatizou que os signatários do ensino público, não anunciavam o monopólio do Estado, ao contrário, eram a favor da liberdade no âmbito da educação. Na perspectiva desse grupo, o monopólio só existiria quando a educação funcionasse como instrumento político e ideológico do Estado, sendo um instrumento de dominação. Essa não era uma realidade existente, uma vez que a legislação do ensino abria à iniciativa privada amplas possibilidades para direcionar a atividade educacional e o número de escolas privadas de diversos graus havia se ampliado no país, inclusive com insuficiências e ambições de lucros, não se submetendo à limitação do Estado. (MANIFESTO DOS EDUCADORES..., 1959, p. 16). Almeida Júnior (1959), relator do Projeto inicial de LDBEN de 1948, apresentava a mesma linha de raciocínio:

O Brasil considera o ensino uma função do Estado, mas nunca o colocou sob monopólio, tanto que um levantamento estatístico de 1958 mostra que 12% dos alunos de curso primário, 60% dos de curso médio e 58% dos de curso superior faziam seus estudos, em nosso país, freqüentando escolas particulares; e sabemos que seus certificados e diplomas gozam das mesmas regalias atribuídas aos equivalentes documentos oficiais. Tudo isso está fielmente consignado, embora com louvável singeleza, na Constituição vigente, ao declarar esta, em seu art. 167, que “o ensino dos diferentes ramos (...) é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem”. (ALMEIDA JÚNIOR, 1959b, p. 9).

O professor Darci Ribeiro (1922-1997), em entrevista à imprensa, argumentou que não se visava, como o Substitutivo Lacerda fazia acreditar, uma monopolização do ensino por parte do Estado. O Projeto dos Educadores, proveniente dos princípios do projeto original da LDBEN, previa a descentralização administrativa da escola pública, concedendo ao organismo estadual e ao municipal a responsabilidade de zelar pela educação de suas comunidades, e o Estado, portanto, se expressava com grande função coordenadora de interesses nacionais. (INFORMAÇÃO DO PAÍS..., 1959, p. 145).

Na perspectiva crítica de Anísio Teixeira (1959), o Substitutivo de Lacerda que estava sendo proposto promovia a oficialização dos colégios privados, estava sendo empreendido um movimento para conceder regalias públicas ao privado, sem este perder seu caráter privado. As regalias eram a de participar da direção do ensino e poder ser mantido pelos recursos públicos. Desse modo, mantinha-se o caráter aristocrático da educação nacional, com os recursos públicos sendo utilizados para a conservação de uma nova classe média. Assim, o autor, analisou:

*As tendências que vão ser fortalecidas pela nova lei serão as do desinterêsse do poder público pela educação, do fortalecimento da iniciativa privada, da preferência pela educação de “classe”, da expansão da educação para os já educados, ou seja, a expansão, sem plano, das formas de educação mais aptas a promover certo “aristocratismo educacional”, eufemismo com que encobrimos a educação para lazer, o parasitismo burocrático e a promoção de status social. (TEIXEIRA, 1959, p. 29, grifos do autor).*

Segundo Anísio Teixeira (1959), o Substitutivo criava o “fantasma do monopólio estatal da educação” e impregnava o texto do projeto de dispositivos que coíbiam a ação do Estado; a intervenção do Estado era afastada, impedida, sendo apresentada como perigosa. A verdade era outra, em sua opinião: historicamente longe do monopólio, o Estado brasileiro estava deixando sistematicamente para os grupos privados o encargo da educação. A educação que a escola privada expandiria deveria ser chamada de “classe”,

destinada para preparar os filhos de pessoas já educadas, e sucedê-las em seus privilégios e direitos adquiridos. A Lei destinava-se a impedir a educação aos brasileiros, restaurando a tradicional resistência do Estado em não cumprir o seu dever de abrir escolas. Promover e custear a educação privada, para Teixeira, seria um abismo.

Por outro lado, representantes da Igreja Católica afirmavam a importância do Estado zelar pela liberdade de escolha dos pais quanto à educação de seus filhos. Em artigo intitulado “A Escola Pública Primária” (REVISTA VOZES, 1958) publicado na Revista Vozes em abril de 1958, em que foram questionadas algumas ideias de Anísio Teixeira, foi ressaltado que o Estado precisava assegurar que não houvesse a imposição de um “totalitarismo pedagógico”, temiam uma difusão ideológica que ferisse os princípios da liberdade de ensino no país. Dessa forma, afirmavam:

Ao Estado, pela sua própria finalidade, compete uma dupla função: “Proteger e promover, não de forma alguma absorver a família e o indivíduo ou substituí-los. Em ordem à educação é direito ou, para falar mais retamente, dever do Estado proteger com as suas leis o direito anterior da família sobre a educação cristã da prole; e além disso, respeitar o direito sobrenatural da Igreja sobre tal educação cristã. E de igual sorte compete ao Estado proteger o mesmo direito dos pais por inércia, imperícia ou indignidade, visto que o direito dos pais não é absoluto ou despótico, mas dependente da lei natural e divina”. Ou na fórmula feliz de baudrillart: “*aider faire*”: “onde a iniciativa privada é frouxa, o Estado deve estimulá-la; onde é insuficiente, completá-la; onde impotente, substituí-la, mas considerando-se como um substituto provisório; onde é insuficiente, encorajá-la”. (REVISTA VOZES, 1958, p. 283).

Na perspectiva desses intelectuais, quando abordavam a ideia de “monopólio estatal”, se referiam ao “totalitarismo pedagógico”, conforme ocorreu em países onde a educação era “interrompida violentamente” e imposta uma “educação ideológica” de Estado. A intensificação da oficialização progressiva da rede escolar poderia ser uma etapa inicial para que a educação ideológica fosse implantada. Autoafirmavam-se “contra” o monopólio estatal para a prevenção desta realidade (REVISTA VOZES, 1958, p. 283). Tinham receio de que a total liberdade de criação e manutenção da escola por parte da iniciativa privada fosse progressivamente extinta: “Primeiro, a escola pública

primária. Depois desta conquista, o Estado sozinho, restando-nos a preciosa 'liberdade' de escolher a escola para a educação de nossos filhos entre duas escolas do governo." (REVISTA VOZES, 1958, p. 284).

Eles defendiam a liberdade das escolas privadas de funcionarem juntamente com as escolas públicas, alegando ser este um princípio definido pela Constituição Brasileira ao afirmar que "O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre a iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulam" (REVISTA VOZES, 1960b, 167). Destacavam que a despesa do Estado para com o ensino público era bem mais alta do que se fosse para o ensino privado: "De fato as estatísticas provam que o ensino particular é muito mais barato do que o ensino oficial. Como já se afirmou, com o dinheiro que o governo gasta para instruir um aluno em escolas oficiais, podem ser instruídos quatro em escolas particulares.". (REVISTA VOZES, 1960b, p. 301). De acordo com Tristão de Ataíde (TRISTÃO DE ATAÍDE, 1960), o Estado, como o único arrecadador de impostos, deveria atribuir parte dessa arrecadação ao amparo das instituições livres privadas que exerciam uma atividade essencial ao país. Sem essas subvenções, o ensino livre não seria possível, pois a iniciativa privada não teria condições de concorrer igualmente com os governos, sendo que o pluralismo pedagógico era um dos fundamentos básicos de todo o regime de autêntica liberdade pública. Se não houvesse pluralismo pedagógico, fortalecer-se-ia um totalitarismo confessado ou disfarçado e o monopólio estatal do ensino. Assim, ele defendia a coexistência da escola pública e da escola privada, com custeios do Estado:

A escola pública e a escola privada devem coexistir e não opor-se. A função do Estado é promover e facilitar essa coexistência não apenas pacífica, mas harmoniosa e interdependente. Com o custo atual das instalações e dos salários justos, não é possível a escola privada subsistir, quando honestamente organizada - e é função do Estado fiscalizar essa honestidade, - se não receber uma parte da renda que só o Estado tem o direito de arrecadar. De outra forma, o desnivelamento material e intelectual entre um tipo e outro de escola será tal, que em breve teremos instalado no Brasil e mascarado - o que é mais grave - o totalitarismo pedagógico, mais uma derrota para um regime de liberdade e de variedade harmoniosa, que é a justificativa das democracias em face das autocracias. (TRISTÃO DE ATAÍDE, 1960, 778).

Nessa perspectiva, Anísio Teixeira foi relacionado a um socialista, de mentalidade totalitária, que tinha por intuito socializar a escola, inibir a liberdade de ensino e o magistério privado, cujas discussões conduziam a massa popular a apoiar a concepção estatal de ensino. (RAMOS, 1959). Abelardo Ramos, em artigo intitulado “A educação gratuita e o Estado”, destacou que na escola do estado podia falar de qualquer ideologia menos de religião, isso expressava característica de um Estado ateu. Indagou se a intenção real era propiciar aulas para todos ou fazer com que todos fossem obrigados a frequentarem somente as aulas do Estado. Este organizava a educação como queria, e o direito de escolha pelos pais à educação de seus filhos era ilusório. O fato de haver exames perante bancas oficiais e fiscalização dos estabelecimentos expressava a busca pelo exercício de um policiamento ideológico do Estado quanto ao pensamento das pessoas. O direito de escolha sobre o tipo de educação não era do estado, mas da família. (RAMOS, 1959). Na perspectiva do autor, a ação de controle do Estado sobre a educação era intencionalmente manipuladora e totalitária, promovia ideologia a fim de adaptar os indivíduos às condições políticas almejadas.

O que o Dr. Anísio não diz, vamos nós explicar. “O Estado não pode justificar o seu direito à Educação. Esse direito é da família e do indivíduo. Quando o Estado toma esse direito, não busca justificativas jurídicas. Ele toma, apenas, e a isso é levado simplesmente pela idéia de absorver o indivíduo. É o Estado Totalitário. Pois só o toma, com o interesse de resguardar-se na forma de um regime político. Só o toma, para formar o cidadão na exata medida de subserviência precisa ao grupo governante, para que nenhum súdito se rebele contra a tirania. Esta é a dura realidade de que dão prova a Rússia de hoje e a Alemanha de ontem. Quem duvida, que leia o “O Livro Vermelho da Igreja Perseguida”. Os países invadidos pelos soviets iniciaram a sua adaptação pela passagem da Educação para o Estado. Foi o que se chamou, entre eles, a “nacionalização” do ensino, isto é, a entrega do ensino à nação. (RAMOS, 1959, p. 485).

Dessa forma, Ramos (1959) se contrapôs à espécie de monopólio do ensino por parte do Estado. Destacou que as escolas públicas não eram as únicas eficientes, as escolas católicas forneciam ensino de qualidade e eram

mais baratas, possuíam métodos eficazes e materiais tão bons quanto os dos estabelecimentos do governo.

Dom Vicente Scherer (REVISTA VOZES, 1960) em discurso pronunciou que a ditadura do ensino prejudicava a escola livre, tornava-a perseguida ou a abandonava à própria sorte. As escolas não oficiais cumpriam importante papel social, se acaso fechassem as portas, o Estado deveria arcar com elevados gastos para oferecer ensino a todos os alunos que frequentavam estabelecimentos privados. O Estado não estava preparado para essa realidade, não dispunha de profissionais qualificados suficientes e nem de recursos materiais para fazer a substituição. Scherer (1960) destacou que o ensino público era mais caro que o ensino privado, o custo por aluno nas escolas privadas exigiria menos recurso do Estado. As escolas estatais obtinham o privilégio de receber recursos do Estado que provinham dos impostos de todos na sociedade. Segue a análise do autor:

Mais caro que o ensino particular é o ensino público, gratuito para os alunos e suas famílias, mas pago com os impostos de todos. A comissão parlamentar, encarregada, em 1957, de “investigar o alto custo do ensino particular no Brasil, verificou que os estabelecimentos oficiais gastam, “per capita”, com seus alunos muito mais do que exigem os educandários particulares mais caros do país.

Serão os alunos das escolas particulares, porventura, brasileiros de segunda ou terceira categoria para não merecerem os seus estudos da parte do Estado a mesma proteção? A atual campanha contra determinados artigos da Lei de Bases é sumamente antipática e injusta porque pretende limitar aos alunos das escolas oficiais o privilégio da gratuidade do ensino. Para estes, antes, a “Educação é Privilégio”. Ficam prejudicados precisamente os pais e os alunos de poucos recursos econômicos; preferem a escola particular que, entretanto, não está ao seu alcance porque o poder público nela não lhe assegura matrícula gratuita. (REVISTA VOZES, 1960, p. 294).

A perspectiva dos intelectuais católicos enfatizava a liberdade de ensino como indispensável a ser assegurada pelo Estado, pois concedia aos indivíduos a “[...] possibilidade de se exprimirem, em experiências pedagógicas, tipos de educação que atendam, na sua flexibilidade e variedade, à diversidade dos grupos humanos [...]” (REVISTA VOZES, 1959, p. 694). A família era o

grupo fundamental a modelar os outros grupos e escolher os processos educacionais convenientes, e deveria ter prioridade, pela liberdade, de escolher a educação dos filhos. Desse modo, ressaltavam a seguinte função do Estado:

Ao Estado incumbe a função de fazer convergir para o bem Comum toda a múltipla e diferenciada atividade educacional, através de diretrizes fundamentais, que, justamente porque o são, devem cingir-se ao mínimo essencial. Tem o Estado o dever de estender a educação a todos. Cumpra-lhe, por isto, facilitar e estimular a iniciativa dos indivíduos e dos grupos sociais, sobretudo pela justa redistribuição dos recursos destinados à educação pelos contribuintes. Quando necessário, deve abrir escolas que, sem deixar de atender às minorias, sejam expressão das aspirações da maioria. Só assim se satisfaz ao verdadeiro conceito de escola pública. Não a que se identifica como escola única para todos, e sim aquela que oferece a todos, independente dos recursos financeiros de cada um, a possibilidade de se realizar nas suas aptidões, nas suas vocações e nos seus ideais. (REVISTA VOZES, 1959, p. 694).

Dessa forma, ao Estado cabia incentivar as iniciativas particulares de ensino orientando a distribuição de recursos para diferentes graus, com atenção especial ao ensino primário, pois, percebia-se que o ensino superior, por exemplo, estava no momento absorvendo mais da metade das verbas federais destinadas à educação. (REVISTA VOZES, 1959). O padre Antonio da Silva Ferreira (1959), diretor do Centro Salesiano de Estudos e Pesquisas Educacionais, ao comentar sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional destacou que o Estado precisava conceder maior autonomia para as escolas não estatais, sendo este um princípio que efetivaria a descentralização pedagógica e a liberdade de ensino:

Ainda na mesma linha de ideias, apontamos a insuficiência do conceito de descentralização do ensino contido nos atuais projetos de Lei de Diretrizes e Bases. Descentralização pedagógica não é tirar o ensino das mãos da União para centralizá-lo mais fortemente nas mãos dos Estados. Para que haja uma descentralização verdadeira e equânime, é necessário que a Lei reconheça a existência dos sistemas não-estatais de ensino operantes em nossa Pátria, os liberte da fiscalização dos Estados e lhes conceda autonomia semelhante à que gozam atualmente as instituições de ensino superior, sob a supervisão imediata do Ministério da Educação

e Cultura e do Conselho Nacional de Educação. (FERREIRA, 1959, p. 692).

Ramos (1961, p. 198) afirmou que a verdadeira escola pública seria a escola que o Estado disponibilizasse ao povo. Se a escola privada fosse aberta ao povo seria tão pública quanto a escola oficial, e eles objetivavam “multiplicar as escolas do povo”. Ferreira (1959), em artigo publicado na Revista Vozes, ressaltou que protestavam contra as disposições legais que tendiam a perpetuar o sistema capitalista de privilégios no campo educacional, não permitindo às famílias pobres e desprovidas de recurso o direito de escolherem a escola e o tipo de educação que acreditavam ser a mais conveniente aos seus filhos. Assim, por meio das páginas da Revista Vozes, conclamou as famílias brasileiras a se unirem para a defesa das leis já em vigor que assegurassem esse princípio e as leis que estavam em discussão no Congresso, referentes à LDBEN, que tornassem possível aos pais enviar seus filhos a qualquer tipo de escola, fosse estatal, fosse não-estatal. Incentivou os pais de família a unirem-se para tornar eficiente nas escolas o ensino da religião, da Moral e da Educação Social e Cívica, sendo essas disciplinas vistas como um meio indispensável à “recuperação moral” do país. (FERREIRA, 1959, p. 692).

Para o Padre Humberto Hademarkers (1960), a ação do Estado na defesa da escola pública como fator de laicização do ensino não era agradável. A laicização do ensino inibia a discussão da religião cristã nas escolas; para ele “Laicizar significa não somente tirar o ensino das mãos dos religiosos, mas descristianizar, tornar neutro, incolor, o ensino ministrado.” (HADEMARKERS, 1960, p. 277). A criança na escola perderia a fé, a laicização anularia a influência paterna na educação, negando a soberania do povo para que o estado pudesse impor sua orientação especial às pessoas. O Estado não podia “mandar” nas consciências com a definição de conteúdos ideológicos retirando o direito das crianças de terem formação religiosa, uma vez que os pais, pela Declaração Universal dos Direitos do homem, assinada pelo Brasil, que destacava princípios democráticos, tinham por prioridade o direito de escolher o gênero de educação dos filhos. A laicização feriria exatamente um direito humano reconhecido e aceito. (HADEMARKERS, 1960, p. 277). Hademarkers

destacou que a acusação atribuída às escolas privadas como mercantilistas sem escrúpulos do ensino era errada, pois não era conveniente generalizar fatos, os estabelecimentos privados idôneos não eram de acordo com a comercialização do ensino praticada por alguns, e a ideia que as escolas privadas religiosas não eram eficientes não procedia, pois essas escolas não ensinavam apenas o catecismo, mas, assim como as outras instituições, as disciplinas científicas como matemática, física, inglês, entre outras, tendo compromisso com a aprendizagem científica do aluno. Concordava com a afirmação que “O Estado democrático é mero administrador; nunca senhor absoluto dos indivíduos, nem proprietário exclusivo dos recursos e serviços da nação”. (HADEMARKERS, 1960, p. 281).

#### **4.1.2 A “liberdade de ensino” enquanto norteadora do ensino primário**

A “liberdade de ensino” se expressou com diferentes sentidos no contexto de elaboração da LDBEN: foi correspondida à permissão para a abertura e funcionamento de escolas por parte da iniciativa privada, à possibilidade de flexibilidade pedagógica e educacional, à liberdade de expressão e de pensamento, à liberdade de escolha, pela família, da instituição conveniente ao seu filho, à liberdade de divulgação de princípios religiosos, de culto e de crenças, e, em especial, à não-interferência do Estado na organização do ensino.<sup>44</sup> Princípios da liberdade de ensino foram percebidos como essenciais a reger a estrutura do ensino primário brasileiro.

Saviani (1996, p. 17) define que o conceito de liberdade de ensino foi interpretado de formas diversas devido aos interesses ideológicos que estavam presentes, sobressaindo-se dois polos principais: “[...] de um lado o grupo dos defensores da escola particular; de outro, os defensores da escola pública. Ambos os grupos defendiam a liberdade de ensino. Porém, o que cada grupo entendia pela expressão em pauta, assumia conotações inconciliáveis entre si”.

“A direção do ensino caberia à família, à Igreja, ao Estado ou a quem?” (SALGADO, 1959). Esta questão esteve presente no polêmico discurso sobre a

---

<sup>44</sup> Recomendamos o estudo do livro “*Diretrizes e Bases da Educação: Ensino e Liberdade*” de João Eduardo Rodrigues Villalobos (1969), significativa obra que aborda o polêmico discurso sobre a liberdade de ensino no contexto de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961).

liberdade de ensino, direcionando o debate sobre os princípios elementares de democracia a conter na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Constituição Brasileira definia que o ensino dos diferentes ramos seria ministrado pelos poderes públicos, a iniciativa particular seria livre respeitadas as leis que o regulassem.

Clovis Salgado (SALGADO, 1959, p. 307), ao responder essa pergunta, definiu que a educação caberia a todas essas instituições referenciadas e, de modo geral, à vida e à sociedade; o ensino, no entanto, era constitucionalmente de responsabilidade do Estado, enquanto representante da sociedade organizada. A LDBEN deveria ter por pretensão educar para uma sociedade democrática de homens livres; assim, permitiria o ensino religioso nas escolas públicas para respeitar a liberdade confessional das famílias. Fundar e manter escolas eram deveres do Estado, assim como fiscalizá-las. A fiscalização impediria que os “males” no ensino se generalizassem. O Estado precisava defender as escolas das influências imediatistas e ideológicas dos governos.

Lourenço Filho (1959), ao apresentar suas considerações sobre esta mesma questão, definiu que o processo educativo acompanhava toda a vida individual e envolvia toda a vida social. A ação intencional de educar cabia a todas as instituições sociais básicas, portanto, à família, à Igreja, ao Estado e por certos aspectos às empresas. Não se podia negar, por exemplo, que a educação das primeiras idades era toda da família, que as condições da vida exigiam a obrigação do Estado em fornecer educação, que a Igreja exercia ação construtiva na educação, e que novas entidades da vida política, como os sindicatos, participavam de processos educativos. Do Estado, porém, esperava-se uma tarefa especial:

Ao Estado cabe uma ação coordenadora capital, a exercer-se, sobretudo, no sentido de uma distribuição equitativa das oportunidades educacionais, e na defesa de princípios de coesão social e progresso material e moral, a que visam todas as instituições. (LOURENÇO FILHO..., 1959, p. 317).

O Estado possuía a responsabilidade de oportunizar a educação científica a todos os indivíduos, sem distinção de classe, bem como fiscalizar

as instituições para que exercessem com coerência e eficazmente sua função de preparar o indivíduo para a vida e para a sociedade. Vilallobos (1960), participante nos debates, em artigo intitulado “Liberdade de Ensino”, publicado em 1960, na revista *Anhembi*, apresentou a reflexão de que havia contradição na posição de liberais que faziam a defesa da iniciativa privada no campo educacional, que combatiam a intervenção porque na verdade enxergavam nela limitação das liberdades individuais, apelando para uma doutrina que nunca aceitaram como episódio histórico e ideia que durasse para sempre. Enfaticamente o autor destacou:

Instituições que se julgam representantes das verdades eternas, e para as quais a liberdade de consciência e autonomia da vontade só podem ser exercidas dentro dos limites determinados pelos seus dogmas, falam em liberdade de ensino para mascarar seus reais propósitos de criar o tipo de escola onde o ensino verdadeiramente livre seja substituído pelo ensino autoritário. O que querem de fato, e não poderia ser outro o desejo, é o monopólio do ensino para a transmissão de suas verdades, e onde o desenvolvimento livre da inteligência e o florescimento espontâneo da personalidade sejam substituídos pela imposição dogmática de doutrinas fixas e pela sufocação das potencialidades espirituais do ser humano. (VILLALOBOS, 1960, p. 47).

Afrânio Coutinho (1960), por sua vez, afirmou que a educação pública e a educação privada eram como duas faces do mesmo esforço em prol da formação do jovem, mas não podiam ser confundidas. A escola pública não podia pertencer a nenhuma confissão ou grupo religioso, a ela competia a educação de todos os cidadãos sem distinção de raças, classe ou religião. Um colégio privado de confissão religiosa fazia distinção de alunos, a educação pública exclusivamente dirigida por esses grupos colocaria em risco a paz, a justiça e a caridade sociais. Na escola pública, ao contrário, era permitida por lei a assistência religiosa, cabendo às autoridades religiosas providenciar junto às direções o serviço de Capelania, que poderia ser eficiente e mais influente se fosse bem organizado. Na opinião desse autor, ao Estado competia a educação pública e ao poder privado, a educação particular com recursos próprios retirados da contribuição privada.

O argumento de que a escola pública deveria acolher sem distinção alunos provenientes de classes diferentes foi questionado pelos defensores da iniciativa privada, que destacavam haver seletividade no interior do sistema de ensino público, bem como poucos recursos que comprometiam a qualidade do ensino:

Alunos ricos e pobres- Serão as escolas particulares para os ricos? Nos estabelecimentos públicos estudam pessoas abastadas da mesma forma como nos colégios particulares. O ministério da Educação, como é indeclinável obrigação de justiça distributiva do Estado, auxilie com suas verbas as aulas particulares para que se possam manter honestamente e as taxas escolares serão diminuídas ou abolidas. Em muitas ótimas escolas do interior, os pais pagam a contribuição ínfima de vinte cruzeiros mensais ao professor primário particular que não aufero do ensino o mínimo indispensável para sua decente subsistência. Muitos professores municipais vivem nas mesmas precárias condições. É uma clamorosa injustiça que o Estado comete obrigando os pais, que desejam uma escola informada de determinados princípios educativos, a pagar duas vezes a taxa escolar, uma vez contribuindo para os impostos comuns, com que são mantidos os estabelecimentos públicos de ensino, e outra vez atendendo às justas exigências da escola particular em que os filhos estudam. (DISCURSO DE D. VICENTE SCHERER..., 1958, p. 310).

Frei Paulo Evaristo Arns, em seu artigo “O Brasil na defesa da liberdade de ensino” publicado na Revista Vozes, em 1958, buscou elucidar que a liberdade de ensino que assegurava as iniciativas particulares poderia ser benéfica ao país. Como signatário defensor da liberdade de ensino, ressaltou que a concessão de bolsas pelo Estado era uma alternativa viável para a solução dos problemas da educação e, conseqüentemente, da universalização do ensino para todos. Vejamos suas explicações:

Outra tese sofisticada, embora de aparência inocente, é assim enunciada: para todos os brasileiros uma escola pública, a fim de que as crianças tenham direitos iguais e também porque os particulares, por falta de recursos, são incapazes de proporcionar uma educação igual para todos. O ensino seria pois absolutamente gratuito e todas as crianças se confiariam ao Pai Estado como sendo suas protegidas oficiais. Ora, todos os que conferimos estatísticas sobre o ensino sabemos que as escolas públicas gastam duas, quatro e outras tantas vezes mais com a formação de um aluno do que os institutos

particulares. Logo, é um ensino caro para o Brasil. Não seria mais lógico que o governo distribuisse as verbas do ensino sobre os institutos particulares e vigiasse apenas o bom emprêgo delas? Chegaríamos muito mais rapidamente ao resultado tão almejado da alfabetização de todos os brasileiros e o Estado se manteria na sua função verdadeira, subsidiária, em relação às iniciativas particulares. (ARNS, 1958, p. 461).

A liberdade da família em escolher a educação conveniente aos filhos era o grande lema definido pelos pensadores católicos e assumido pelos representantes da iniciativa privada:

Decorre daí um primeiro e fundamental aspecto da liberdade escolar: a livre escolha da escola por parte dos pais. Os direitos da família são anteriores e superiores aos do Estado e da comunidade política que se constitui pela união de famílias existentes antes dele.

Não reivindicamos o direito de educar sómente para os pais católicos; aos adeptos de qualquer crença e mesmo às famílias pagãs assiste ele igualmente, com fundamento nas razões apontadas. O monopólio estatal do ensino é um violento atentado a prerrogativas insuprimíveis da família. (DISCURSO DE D. VICENTE SCHERER..., p. 308-311).

Em vista do exposto, notamos enfáticos argumentos acerca da liberdade de ensino, sobretudo no período de 1958 a 1961, intensificando-se os discursos após a apresentação dos Substitutivos de Carlos Lacerda. Esses debates foram decisivos no contexto de análise dos dispositivos propostos para a LDBEN, de modo que os princípios da “liberdade de ensino” foram assegurados pelo texto da Lei sancionada em 1961, porém sem a expressão de “o Estado não favorecer o monopólio do ensino” que esteve presente no Substitutivo de Lacerda.

Ramos (1959) asseverava que a Constituição reservava ao Estado o dever e não o direito quanto à educação, dessa forma, queriam a preservação da liberdade, o povo pobre instruído. O direito de educar pertencia ao indivíduo, assim, era o seu direito escolher a educação conveniente. Quem garantiria que de fato a escola pública era a melhor? Havia escolas privadas talvez até mais eficientes que as públicas. Se a educação pertencesse ao Estado, os pais não conseguiriam optar pela melhor educação. Teriam condições de fazer a sua opção pela melhor educação na medida em que encontrasse meios para essa

escolha, como: “[...] estabelecimentos vários, de várias orientações ideológicas ou religiosas; recursos para livremente ingressar em qualquer um deles.” (RAMOS, 1959, p. 492). Ramos destacou que seu grupo não almejava a subvenção, pois subvenção poderia encobrir algum tipo de protecionismo político; queria a contribuição do Estado para o aluno, de maneira que se mantivesse íntegra a possibilidade de escolha pelo aluno de se dirigir ao estabelecimento que quisesse. Dessa forma, seria resguardada a liberdade de pensamento, a garantia da melhor educação, e a Constituição seria cumprida. Ele pretendia alertar o povo de que tinha o mesmo direito que os ricos em escolher as escolas se assim o Estado permitisse.

Os defensores da liberdade de ensino, por este viés, afirmavam que os defensores da escola pública apoiavam uma corrente monopolista que procurava contribuir para o desenvolvimento do socialismo no país e para a infiltração comunista no campo da educação. Havia receio de que inclusive nas escolas religiosas se impedissem o ensino religioso e a educação religiosa. Os inimigos da liberdade de ensino estavam contra o desenvolvimento do cristianismo no Brasil. A Campanha em favor da escola pública defendia o liberalismo burguês e capitalista, pois na perspectiva deles o custo do ensino privado era menor, poderiam ser atendidos mais alunos nas escolas privadas do que nas escolas públicas, no entanto, o Estado buscava se afirmar enquanto um estado individualista, monopolista e totalitário.

Ramos (1961) afirmava que o Estado não podia apropriar-se do direito de opção religiosa das pessoas, nem tampouco do tipo de educação a ser ministrada, pois cada pessoa deveria escolher o seu caminho. O laicismo de Estado significava a separação obrigatória entre o poder político, concretizado no Estado, e os credos religiosos, e não a separação obrigatória entre a nação e a religião. Assim, ao Estado não cabia impor educação religiosa ou irreligiosa, deveria priorizar a liberdade na mais ampla expressão:

- f) Então o Estado deve dar escola conforme a livre consciência, o livre pensamento e a livre cátedra:
  - 1) ou mantendo escolas públicas, organizadas e orientadas segundo cada confissão religiosa ou irreligiosa;

2) ou possibilitando a freqüência às escolas particulares existentes, religiosas ou irreligiosas, financiando, inclusive, os estudos de quem não possuir recursos. (RAMOS, 1961, p. 8).

Carlos Lacerda, autor do polêmico Substitutivo ao Projeto de LDBEN, que priorizou a Liberdade de Ensino, exigindo maior responsabilidade do Estado com a iniciativa privada, em discurso na abertura do VI Congresso da União Internacional pela Liberdade de Ensino, em 17 de setembro de 1961, destacou:

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, de modo a formar os líderes através de ensino de mais apurada qualidade, mais exigente, para todos, filhos de pobres, ricos e de remediados. Defendemos a escola por todos os meios e de todas as direções, em respeito ao direito da família e ao princípio democrático de não separar as crianças pela capacidade que tenham seus pais de pagar, além dos impostos, a mensalidade do colégio para seus filhos. (DISCURSO DO GOVERNADOR CARLOS LACERDA..., 1961, p. 607).

O deputado Fernando Santana (DIÁRIO DO CONGRESSO, 1959b), na Câmara dos Deputados, teceu críticas ao Projeto de LDBEN de Lacerda de 1959, destacando que o Projeto pretendia que a escola pública ficasse submissa à escola privada. A escola pública era uma conquista dos estados democráticos e precisava ser defendida no estado brasileiro. A escola pública era a síntese de todas as lutas que o homem vinha mantendo para ter educação e cultura. O Projeto de Lacerda levaria a um retrocesso das conquistas, liquidando o ensino público e dando espaço ao ensino privado. A família tinha o direito de educar e de escolher a escola livremente, mas a partir do Projeto de Lacerda, não era a família que no final iria dirigir a escola em absoluto, pois no sistema escolar definido por ele, a direção do ensino estaria nas mãos de grupos privados, de diretores de colégios de professores que não representavam a família. O Estado teria mais condições morais de representar a família do que a organização privada e seus funcionários. (DIÁRIO DO CONGRESSO, 1959b).

Na Câmara dos Deputados, Nestor Jost (DIÁRIO DO CONGRESSO, 1958) ressaltou que a descentralização do ensino concederia ampla liberdade na organização do currículo e total autoridade e liberdade às escolas na organização de programas. Descentralizar o ensino permitiria maior oportunidade à experiência escolar dos educadores, mas era importante a intervenção do Ministério da Educação nos problemas educacionais e na fiscalização da escola particular no país.

#### **4.2 Substitutivos e Propostas ao Projeto de LDBEN e o ensino primário**

Nos anos de 1958 e 1959, foram apresentadas por intelectuais, entidades e grupos de intelectuais, diversas propostas para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Algumas propostas definiam mudanças em alguns artigos do Projeto de LDBEN em tramitação no Congresso, outras, porém, foram anunciadas como Substitutivos ao Projeto de LDBEN existente, com a sugestão de novas diretrizes para a votação e sanção, sendo encaminhados e publicados novos Projetos-Substitutivos para apreciação.

No âmbito desses acontecimentos, houve diferentes propostas para a estruturação da educação primária a estar contida na LDBEN. O título *Educação Primária* ganhou feição própria em cada Substitutivo exposto, com descrições sobre a função, administração e custeio da educação primária escolar. No entanto, convergiam-se as definições sobre a gratuidade e obrigatoriedade desse ensino, revelando o anseio pelo ideário de um sistema democrático, importante à sociedade que se urbanizava e industrializava.

##### **4.2.1 Capítulos de Substitutivos referentes ao ensino primário**

Os Projetos e Substitutivos de LDBEN apresentados entre os anos de 1958 e 1960 trouxeram em comum um título específico referente à educação de grau primária, fato que significou avanço quanto à valorização desse ensino, a ser tratado em sua especificidade no contexto da LDBEN. Convém ressaltar que as propostas expressas nesses documentos para a estrutura do ensino

primário, foram apresentadas significativas variações e originalidade. Tendo por base as categorias *finalidade do ensino primário, organização e duração do ensino primário, ensino primário obrigatório, papel do Estado e ensino supletivo*. Identificamos as principais diretrizes em sete Projetos de LDBEN propostos e analisados no período de 1948 a 1961. A documentação compilada vai desde a reabertura dos debates sobre a LDBEN, em 1958, na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados até o texto de LDBEN aprovado pela Câmara em janeiro de 1960, inclusive contendo o Projeto Substitutivo assinado pelos educadores defensores do ensino público, como Almeida Júnior, Fernando de Azevedo, Carneiro Leão, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, entre outros, e o Substitutivo de Carlos Lacerda de janeiro de 1959. Esses projetos encontram-se publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e consistem em importantes documentos para a compreensão do conjunto de propostas definidas para a estrutura do ensino primário na LDBEN. A seguir, apresentamos um panorama das definições sobre o ensino primário expressas nesses Projetos:

**QUADRO 2 Comparativo de Capítulos e Títulos de Projetos e Substitutivos à LDBEN no período de 1958 a 1960**

	<b>DOCUMENTAÇÃO CONSEQUENTE DA REABERTURA DOS DEBATES NA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DA CÂMARA DOS DEPUTADOS DE MAIO DE 1958</b>	<b>II SUBSTITUTIVO DA SUBCOMISSÃO RELATORA, APRESENTADO EM 09/12/1958</b>	<b>SUBSTITUTIVO ADOTADO PELA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA EM 10/12/1958</b>	<b>SUBSTITUTIVO APRESENTADO PELO DEPUTADO CARLOS LACERDA EM 15/01/1959</b>	<b>PROJETO, À GUIA DE SUGESTÃO, ASSINADA PELOS EDUCADORES ALMEIDA JUNIOR, FERNANDO DE AZEVEDO, RAUL BITTENCOURT, CARNEIRO LEÃO, FARIAS GÓIS, LOURENÇO FILHO, ABGAR RENAULT E ANÍSIO TEIXEIRA.</b>	<b>SUBSTITUTIVO APRESENTADO EM 29-09-59 DA SUBCOMISSÃO RELATORA, INCUMBIDA DE EXAMINAR AS EMENDAS DO PLENÁRIO DA CÂMARA</b>	<b>PROJETO DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL: ÍNTEGRA DO TEXTO APROVADO PELO PLENÁRIO DA CÂMARA DOS DEPUTADOS EM SESSÃO DE JANEIRO DE 1960</b>
<b>FINS DO ENSINO PRIMÁRIO</b>	---	Art. 26. O ensino primário destina-se principalmente a preparar o aluno para as atividades de expressão (falar, ler, escrever). Para a avaliação das relações (contar) e iniciação cultural (integração no meio social e na natureza e o preparo para o ensino médio).	Art. 24. O ensino primário destina-se, principalmente, a preparar o aluno para as atividades de expressão (falar, ler e escrever), para a avaliação das relações (contar e iniciação cultural) integração no meio social e na natureza e o preparo para o ensino médio.	Art. 17. O ensino primário oficial será gratuito e em todos os casos obrigatório, e terá como objetivo a formação primeira da personalidade e aquisição de dados técnicos necessários a integração cultural e social do educando.  Art. 24. O curso primário destina-se, principalmente, a preparar o aluno para as atividades de	---	Art. 24. O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social.	Art. 25. O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social.

				expressão (falar, ler e escrever), para a avaliação das relações (contar) e iniciação cultural (integração no meio social e na natureza).			
<b>Organização e Duração do ensino primário</b>	Art. 22. O ensino primário será ministrado em 4 séries anuais de estudo. Nas localidades onde não houver estabelecimento de ensino médio, poderão ser admitidas duas outras séries complementares, correspondentes as duas primeiras do ciclo ginasial.	Art. 29. O ensino primário será ministrado em seis séries anuais de estudos, compreendendo o ciclo elementar de quatro séries e o círculo complementar de duas séries.	Art. 26. O ensino primário será ministrado em seis séries anuais de estudos compreendendo o ciclo elementar de quatro séries, e o ciclo complementar de duas séries. Parágrafo único. O Programa do Curso Complementar abrangerá tarefas elementares e suaves de vida prática e de iniciação no trabalho, adequadas à idade e ao sexo, e de forma que satisfaçam a tendência infantil para a atividade.	Art. 21. O curso primário divide-se em: a) Pré-primário; b) Primário propriamente dito; Art. 22. O pré-primário destina-se aos menores até sete anos e será ministrado em escolas maternas ou jardins de infância.  Art. 23. O curso primário terá a duração de quatro anos a partir da idade de sete anos completos, quando será feita a chamada em cada município ou distrito por classe de nascimento.	Art. 17 o ensino primário compreende o ciclo elementar de quatro séries anuais, e o ciclo complementar, de duas séries. Parágrafo único. O ciclo complementar, que funcionará onde os recursos do poder público ou das entidades privadas o permitirem, equivalerá a duas séries iniciais do curso ginasial.	Art. 25. O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro anos. Os sistemas de ensino poderão ampliar a sua duração até seis anos, aperfeiçoando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas da vida prática e de caráter vocacional, adequadas ao sexo e à idade.	Art. 26. O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais. Parágrafo único. Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade.
	Art. 20. O ensino primário é obrigatório	Art. 27. O ensino primário é	Art. 25. O ensino primário é	Art. 17. O ensino primário oficial será	Art. 15. O ensino primário é obrigatório	Art. 26. O ensino primário é	Art. 27. O ensino primário

<p><b>Ensino Primário obrigatório</b></p>	<p>para as crianças de 7 a 12 anos de idade, podendo estender-se a obrigatoriedade até aos 14 anos.</p>	<p>obrigatório para as crianças de 7 a 12 anos de idade, podendo estender-se a obrigatoriedade até os 14 anos.</p>	<p>obrigatório para as crianças de 7 a 12 anos de idade, podendo estender-se a obrigatoriedade até os quatorze anos.</p>	<p>gratuito e em todos os casos obrigatório [...].</p>	<p>para as crianças de 7 a 12 anos de idade, podendo estender-se a obrigatoriedade até aos 14 anos.</p>	<p>obrigatório a partir dos sete anos e só será dado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dos quatorze anos, serão formadas classes especiais correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.</p>	<p>é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.</p>
<p><b>Papel do Estado</b></p>	<p>Art. 23. A administração do ensino nos Estados, Distrito Federal e Territórios promoverá: a) O registro anual das crianças em idade escolar; A forma de incentivar e fiscalizar a frequência às aulas; A especificação dos funcionários responsáveis pelo cumprimento da obrigatoriedade escolar; Os meios de efetivar as responsabilidades pela inobservância</p>	<p>Art. 30. A administração do ensino nos Estados, Distrito Federal e Territórios promoverá: a) O registro anual das crianças em idade escolar; b) A forma de incentivar e fiscalizar a frequência às aulas; c) A especificação dos funcionários responsáveis pelo cumprimento da</p>	<p>Art. 28. A Administração do ensino nos Estados, no Distrito Federal e Territórios promoverá: a) O registro anual das crianças em idade escolar; b) A forma de incentivar e fiscalizar a frequência às aulas; c) A especificação dos funcionários responsáveis pelo cumprimento da</p>	<p>Art. 20. A subordinação dos cursos primários a jurisdição das autoridades locais se fará com observância rigorosa das seguintes normas: a) Participação de representantes dos estabelecimentos particulares e oficiais nos órgãos de direção dos sistemas escolares locais e nos congressos por tais órgãos convocados; b) Realização de cursos de aperfeiçoamento e extensão dos quais</p>	<p>Art. 19. A administração do ensino nos Estados, Distrito Federal e territórios promoverá: a) O registro anual das crianças em idade escolar; b) A forma de incentivar e fiscalizar a frequência às aulas; c) A especificação dos funcionários responsáveis pelo cumprimento da obrigatoriedade escolar; d) Os meios de efetivar a responsabilidade pela inobservância da lei.</p>	<p>Art. 30. A administração do ensino nos Estados, Distrito Federal e Territórios promoverá: a) o levantamento anual do registro das crianças em idade escolar; b) o incentivo e a fiscalização da frequência às aulas; c) a designação dos funcionários responsáveis pelo cumprimento da obrigatoriedade</p>	<p>Art. 28. A administração do ensino nos Estados, Distrito Federal e Territórios promoverá: a) o levantamento anual do registro das crianças em idade escolar b) o incentivo e a fiscalização da frequência às aulas  Art. 29. Cada Município fará, anualmente, a</p>

	da lei;	obrigatoriedade escolar; d) Os meios de efetivar as responsabilidades pela inobservância da lei.	obrigatoriedade escolar; d) Os meios de efetivar as responsabilidades pela inobservância da lei.	participação professores públicos e particulares; c) Equiparação dos certificados de habilitação expedidos por estabelecimentos particulares aos dos oficiais;  Art. 25. Caberá aos Conselhos regionais de educação a organização das diretrizes e programas mínimos a serem adotados nos cursos primários locais.		escolar; d) a responsabilidade pela inobservância da lei.	chamada da população escolar de sete anos de idade, para a matrícula na escola primária.
<b>Ensino Supletivo</b>	Art. 24. Haverá cursos supletivos para maiores de 14 anos que careçam de ensino primário, podendo a lei tornar obrigatória a sua frequência até o limite de idade que estabelecer	---	Art. 29. Haverá cursos supletivos para maiores de quatorze anos, que careçam de ensino primário, podendo tornar a lei obrigatória a sua frequência até o limite de idade que estabelecer.	---	---	---	---

Quanto à *finalidade do ensino primário*, todos os projetos apresentam aspectos semelhantes. No entanto, percebemos uma significativa diferença definida pelo Substitutivo de Carlos Lacerda, de janeiro de 1959, que ao destacar o objetivo do ensino primário destacou por primeiro, de maneira decisiva, a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário. Em relação à *organização e duração do ensino primário*, os Projetos por unanimidade indicam 6 anos, com 4 anos de ensino elementar e 2 séries de ensino complementar; o Projeto de Lacerda mais uma vez, nesse quesito, destaca diferença em relação aos demais incorporando uma divisão do ensino primário em pré-primário, para crianças até 7 anos, e o primário com a duração de 4 anos para crianças a partir de 7 anos completos.

No que se refere ao *ensino obrigatório*, todos os Projetos definem que o ensino primário será obrigatório para a criança de 7 a 12 anos de idade. Sobre o papel do Estado, os Projetos destacam que o Estado promoverá o registro anual de crianças em idade escolar e definem formas de fiscalizar a frequência às aulas. O substitutivo Lacerda, além desses itens, acrescentou, como a ação do Estado visar a participação de representantes dos estabelecimentos privados e oficiais nos órgãos de direção dos sistemas escolares, assim como proporcionar cursos de aperfeiçoamento e de extensão para os professores públicos e privados. O Projeto Lacerda também previu que o Estado possibilitasse a equiparação dos certificados de habilitação dos estabelecimentos privados aos dos oficiais, bem como a existência de conselhos regionais de educação para a organização de diretrizes e de programas para os cursos primários locais. O Projeto de LDBEN aprovado pela Câmara dos Deputados, por sua vez, definiu, como inovador, que cada Município deveria fazer a chamada da população escolar de sete anos de idade, todos os anos com vista à matrícula na escola primária. Em relação ao ensino supletivo, percebemos que apenas o Projeto inicial 2.222 e o Substitutivo Lacerda fizeram menção a esta modalidade de educação.

Na Câmara dos Deputados, Aderbal Jurema, em discurso, falou que um dos pontos significativos da Lei de Diretrizes e Bases frente ao Congresso em 1961, era o ponto que procurava estabelecer a equidade na distribuição de recursos orçamentários para os diferentes níveis de ensino. Comentou que,

pela estatística do Ministério da Educação e Cultura, em relação à distribuição percentual do orçamento pelos principais setores do ensino nacional de 1956 a 1960, encontrava-se o ensino primário, em 1950, com 13,5%, o ensino médio com 21,3%, e o ensino superior com 48%; percebiam, assim, que diante da distribuição de recursos orçamentários pelo Governo da União, o ensino primário ocupava posição inferior quanto aos demais níveis. Dessa forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 1961 estabelecia três fundos: o Fundo do Ensino Primário, o Fundo do Ensino Médio e Fundo do Ensino Superior, com o recebimento de quantias percentualmente iguais. (DIÁRIO DO CONGRESSO, 1961).

#### **4.2.2 Em “Defesa da Escolarização Primária” pública !**

A escola primária pública foi reivindicada como indispensável para o estabelecimento de um sistema nacional de ensino democrático no país, sendo esse o lema do grupo de defensores do ensino público, que ressaltaram no Manifesto de 1959 (MANIFESTO..., 1959), que a escola pública tinha condições de diminuir e renegar as imposições de qualquer pensamento sectário, político ou religioso.

Considerava-se que a democratização progressiva da sociedade exigia o aperfeiçoamento e a transformação constante do sistema de ensino público. A escola pública buscava estender seu campo de ação pelas novas condições de vida e do ensino mais especializado, à medida que a sociedade se diferenciava com o desenvolvimento da urbanização e da industrialização. A educação pública que esses intelectuais buscavam defender, era a educação fundada em princípios e sob a inspiração de ideais democráticos. Seus ideários em torno da importância do ensino público estão expressos na seguinte ideia, presente no Manifesto:

A escola pública concorre para desenvolver a consciência nacional: ela é um dos mais poderosos fatores de assimilação como também de desenvolvimento das instituições democráticas. Entendemos, por isso, que a educação deve ser universal, isto é, tem de ser organizada e ampliada de maneira que seja possível ministrá-la a todos sem distinções de

qualquer ordem; obrigatória e gratuita em todos os graus; integral, no sentido de que, destinando-se a contribuir para a formação da personalidade da criança, do adolescente e do jovem, deve assegurar a todos o maior desenvolvimento de suas capacidades físicas, morais, intelectuais e artísticas. Fundada no espírito de liberdade e no respeito da pessoa humana, procurará por todas as formas criar na escola as condições de uma disciplina consciente, despertar e fortalecer o amor à pátria, o sentimento democrático, a consciência de responsabilidade profissional e cívica, a amizade e a união entre os povos. (MANIFESTO DOS EDUCADORES..., 1959, p. 18-19).

Assim, avaliavam que a educação pública precisava ser reestruturada para contribuir com o progresso científico e técnico, colaborando com o trabalho produtivo e com o desenvolvimento econômico e cultural. (MANIFESTO DOS EDUCADORES..., 1959). A educação possuía importante papel, a ser restaurada em bases novas, na revisão de mentalidades e valores, na construção de novos estilos de vida e participação no progresso material.

A população precisava tornar-se consciente de que o trabalho era a “fonte” das conquistas materiais e culturais da sociedade humana, sendo importante, por meio da educação, formar o respeito e a estima para com o trabalho e para com o trabalhador, ensinando-lhe a utilizar de maneira ativa as realizações da ciência e da técnica. Pela importância atribuída ao ensino, a educação de toda população em idade escolar devia ser obra do Estado, no fortalecimento de uma escola universal, obrigatória e gratuita, e na constituição de uma política nacional de educação. (MANIFESTO DOS EDUCADORES..., 1959).

Anísio Teixeira (1960, p. 68) argumentou que, uma vez que a Constituição de 1946 declarava que a educação era direito de todos; que o ensino primário era obrigatório; que o ensino primário oficial era gratuito para todos e o ensino ulterior ao primário seria aos que provassem falta ou insuficiência de recursos, “[...] a educação primária, em face do dispositivo constitucional, passa a constituir dever do Estado”. Não se tratava de cuidar do poder de estimular e promover a educação, mas da “[...] imposição de oferecer facilidades educativas, no nível primário, a todos os brasileiros”. A Constituição trazia a instituição do direito individual à escola para todos os brasileiros, que ficavam na obrigação de frequentar o ensino primário. A fim de cumprir este

dispositivo, a Constituição previa o dever solidário da União, dos Estados e dos Municípios, estatuidando que despendessem no mínimo em serviços educacionais uma percentagem da receita dos impostos, respectivamente, 10% a União, 20% os Estados e Municípios. Com isso, Anísio Teixeira levantou a tese que “[...] a Constituição, ao fixar este mínimo, teve em vista prover para que não faltassem recursos destinados ao cumprimento da obrigação do Estado de dar educação a todos, na escola obrigatória, que seria a primária”. (TEIXEIRA, 1960, p. 68).

Sendo assim, na perspectiva de Anísio Teixeira (TEIXEIRA..., 1960), havendo a obrigação do Estado em tornar efetivo o direito expresso pela Constituição de todos os brasileiros à educação primária, e, de outro lado, sendo a educação depois da primária facultativa, e não obrigatória, seria lógico e coerente que nenhuma despesa pública se fizesse com a educação posterior à primária, antes que se tivesse dado o cumprimento do dever constitucional de dar a todos educação primária.

Almeida Júnior denunciava que estava havendo um progressivo desinteresse do poder público para com o ensino primário. Os governos municipais e a União, ao atribuir mais verbas para o ensino médio e superior, estavam se descuidando do ensino primário. Com base no documento de número 20 intitulado “Análise do Esforço Financeiro do Poder Público com a Educação 1948 a 1956”, sendo este um estudo da “Comissão de Técnicos do Conselho de Desenvolvimento”, órgão do presidente da República, Almeida Júnior ressaltou:

[...] fica patente que nem a União, nem os Municípios, e por vezes nem os Estados atingiram durante o período, nas verbas para a educação, as porcentagens mínimas impostas pela Constituição Federal. A União, cujo mínimo constitucional é de 10%, alcançou em média, durante os oito anos, apenas 7,1%; os Municípios, obrigados a 20%, tiveram por média 17,4%; e os Estados e o Distrito Federal, obrigados igualmente a 20%, desceram no último ano a 19, 4%. Tudo calculado, pôde a Comissão concluir que: “apesar de substancial aumento dos gastos públicos, a parcela desses gastos, destinada ao ensino, decaiu não menos sensivelmente.”. No conjunto dos três níveis do ensino, a grande sacrificada está sendo a escola primária. É o que diz uma das conclusões, que transcrevemos

textualmente: “Registra-se, nos últimos anos, cada vez menos participação do grau elementar no rateio das despesas públicas.”. (ALMEIDA JÚNIOR, 1959a, p. 3, grifos do autor).

Os municípios tinham por intenção participar até mesmo da instituição de ginásios, escolas normais e faculdades. O Estado estava atribuindo atenção excessiva com o ensino médio e superior com descuido de investimentos para o ensino primário. Constatava-se falta de prédios escolares para o ensino e em consequência, falta de matrículas para atender a toda população em idade escolar. Vejamos a ideia de Almeida Júnior:

Como expressão financeira de um fenômeno gravemente prejudicial – isto é, a inação quase completa em matéria de edificações escolares – assinala-se ainda a queda vertical da verba de investimento para o ensino primário. A da União (diz o relatório) que alcançara 18,7% em 1948, desceu para 4,7% em 1956; a dos Estados e do Distrito Federal, que era de 7,1% caiu para 2,3%; a dos Municípios, equivalente, antes, a 38%, se reduziu a 11%. Em suma (afirma ainda a Comissão), “o esforço financeiro do poder público se concentra preponderantemente (“imprudentemente”, diríamos nós) na simples manutenção do ensino...” Vêm daí os grupos escolares de três ou quatro períodos, as casas de ensino perigosas à saúde, as que pelo seu aspecto afugentam, em vez de atrair crianças. Vêm daí, igualmente, as soluções de emergência como aluguel de prédios inadequados e a construção dos famosos galpões de emergência, que em nada contribuem para acreditar a administração escolar brasileira. (ALMEIDA JÚNIOR, 1959a, p. 4).

O conjunto de debates em prol do ensino primário se pautou pela defesa do desenvolvimento de um sistema de educação primária universal e obrigatória. Essas reivindicações foram expressas por intelectuais e líderes educacionais brasileiros, no contexto das discussões sobre a LDBEN. Para tanto, consideravam a importância de modernizar os métodos e currículos do ensino primário, bem como estimular a profissionalização e os salários dos professores.

O movimento em defesa do ensino público conclamava a população para a luta pelo ensino público. Até mesmo, meses antes da sanção da Lei,

houve sinais da participação ativa desse movimento na crítica dos fatos que atingiam os princípios da escola pública. Defenderam decididamente a ação do Estado para com o progresso do ensino público nacional. Vejamos trecho do *Memorial* que a *Comissão Estadual de Defesa da Escola Pública* encaminhou aos Deputados da Câmara, em 1961, o documento foi publicado em 1º de setembro desse ano, pelo jornal o *Estado de São Paulo*:

Como é do conhecimento de vossa Exa., o Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional encontra-se em fase final de tramitação na Câmara dos Deputados. Este projeto não sofreu, infelizmente, todas as modificações e aperfeiçoamentos que deveria receber no Senado. Ele continua a ser, sob muitos aspectos, uma peça inconsistente e anacrônica, mantendo ou revitalizando soluções educacionais incompatíveis com as exigências educacionais do presente e atendendo, passivamente, a interesses que colidem com a política educacional republicana, de democratização do ensino através das escolas públicas. Não obstante, cumpre a todos os cidadãos realizar o maior esforço possível para que o texto aprovado se beneficie das poucas alternativas de melhoria que ainda restem. (ESCOLA PÚBLICA..., 1961, p. 12).

Solon Kimball (1960, p. 16) destacava que, para o programa de reforma educacional ser completo, precisava incluir várias providências como “[...] a descentralização administrativa, o desenvolvimento da participação dos leigos nas iniciativas relacionadas com a educação, a construção de novas instalações e o fornecimento de livros e material didáticos.”. No entanto, a oposição e a falta de recursos eram barreiras que desencorajavam os que lutavam por mudanças. Diante da falta de iniciativas, persistiam os inúmeros problemas do ensino público, fato que dificultava o desenvolvimento do sistema nacional de ensino. Florestan Fernandes (1960 b), ao apresentar a defesa do ensino público, ressaltou:

O que o Brasil fez, na esfera da educação, pode causar-nos orgulho! Há milhões de analfabetos no Brasil. Não temos uma boa escola primária; não dispomos de uma boa rede de ensino secundário, profissional e superior; não contamos com número suficiente de professores bem formados para todas essas escolas, etc.. (FERNANDES, 1960 b, p. 109).

Com essas palavras, Florestan Fernandes chamava a atenção para a necessidade de o Estado se fazer mais presente nas soluções dos problemas do ensino público brasileiro e considerava indispensável que o Estado brasileiro intensificasse investimentos e promovesse ações visando a melhoria da instrução pública. O autor defendia que a condição de um Estado Democrático exigia a democratização das condições de acesso ao ensino elementar em toda a localidade brasileira. Fernandes se contrapôs aos Substitutos de Carlos Lacerda, que definia a colaboração do Estado com o ensino privado, e apoiou enfaticamente os signatários que viam a presença do Estado na manutenção do ensino público a alternativa para o avanço e democratização da educação nacional.

É importante ressaltar que a presença do Estado na educação não se desenvolve numa condição social neutra. O Estado atende aos desafios da sociedade organizada politicamente. Sua autonomia relativa expressa contradições sociais, pode favorecer, pelas políticas públicas a reprodução das relações de produção capitalista e a expansão dos direitos sociais e políticos de trabalhadores. As políticas públicas resultam do confronto e busca de consenso entre diferentes grupos, desse modo, a legislação pode ser vista como um processo que envolve contestação, discordâncias, negociação e consenso, sendo marcada por processos conflituosos e contraditórios.

Vale frisar aqui as considerações de Sanfelice (2005) em torno dos conceitos de público e privado no âmbito da educação. O autor apresenta a reflexão de que comumente se considera o “público” sinônimo de estatal, no entanto, é preciso avaliar que o Estado ou o que é estatal pode não ser público, ou do interesse do público, ao contrário, pode tender ao favorecimento do interesse privado, ou mesmo do Estado, com sua autonomia relativa. Desse modo, infere-se que “[...] a educação escolar estatal nunca foi pública e não poderia sê-lo numa sociedade assentada na preservação da propriedade privada dos meios de produção.” (SANFELICE, 2005, p. 184). Nessa perspectiva, a problemática consiste na ausência de uma educação de interesse público, ou seja, fiel ao interesse do público, da população. O papel do Estado em sua autonomia relativa necessita de uma profunda investigação uma vez que “[...] no âmbito da sociedade capitalista prevalecem os interesses

eminentemente privados e o mesmo ocorre na educação, seja na forma como ela se estrutura diretamente vinculada ao Estado, seja sob os auspícios da iniciativa privada. Os fins últimos dessa educação não transcendem os limites da própria sociedade capitalista”. (SANFELICE, 2005, p. 185).

## 5. A ESTRUTURAÇÃO DO ENSINO PRIMÁRIO NACIONAL NAS DIRETRIZES E BASES APROVADAS PELA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA E ESTABELECIDAS PELO PROJETO TRANSFORMADO EM LEI (1961)

No Brasil, o ano de 1961 foi caracterizado por intensa agitação política, como a renúncia de Jânio Quadros da presidência da República, cargo que exerceu entre 31 de janeiro a 25 de agosto, e a ascensão ao poder de João Goulart, governando de setembro de 1961 a abril de 1964 (NISKIER, 1995). É interessante destacar que no governo de João Goulart houve um avanço dos movimentos sociais: setores do campo com pouca atuação na política começaram a se mobilizar em decorrência do crescimento urbano e da rápida industrialização desenvolvida; ampliaram-se o mercado para os produtos agrícolas e a pecuária; intensificaram-se a defesa da reforma agrária e da reforma urbana; As Ligas Camponesas foram o movimento rural mais importante do período e houve a mobilização de outros setores da sociedade como os estudantes, por intermédio da UNE, que expuseram propostas de transformação social intervindo diretamente no plano político. (FAUSTO, 2007).

O Projeto de LDBEN tornou-se lei em 20 de dezembro de 1961, no período do governo Goulart, conforme noticiou o Jornal *O Estado de São Paulo*, em sua edição de 07 de janeiro de 1962, que apresentava na íntegra o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sancionado (INTEGRA DA LEI..., 1962, p. 18):

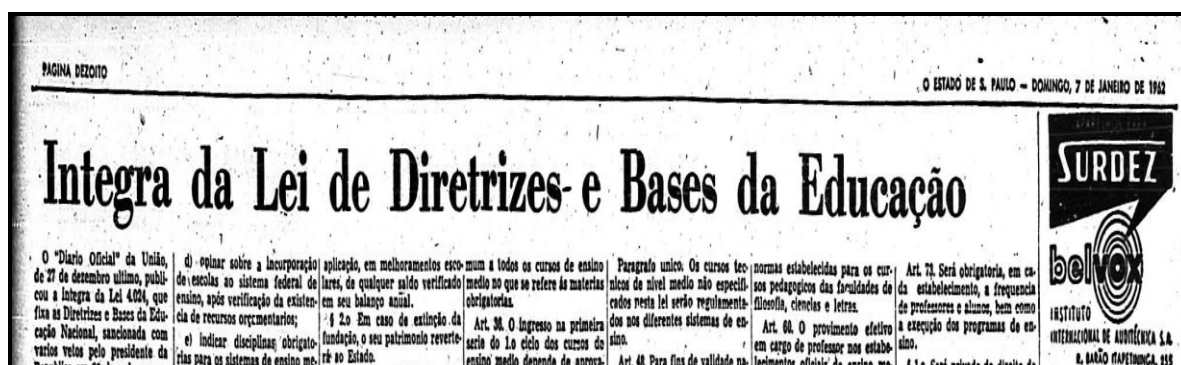


Figura 5 - Publicação de "O Estado de São Paulo" (Íntegra da Lei de Diretrizes e Bases da Educação) Fonte: O Estado de São Paulo (INTEGRA DA LEI..., 1962, p. 18).

O presidente João Goulart vetou parcialmente ou totalmente cerca de 25 artigos do Projeto de LDBEN (SOFREU 25 VETOS..., 1961). Em 14 de dezembro de 1962, o Congresso votou pelo restabelecimento de alguns artigos vetados. A Lei de Diretrizes e Bases, número 4.024, entrou em vigor em 1962.

Cumprido destacar que o princípio de descentralização administrativa, assunto polêmico no discurso sobre a elaboração da LDBEN no decorrer dos treze anos de tramitação, foi consentido no Projeto aprovado pela Câmara dos Deputados em 13 de dezembro de 1961. Opiniões dos deputados Aderbal Jurema e Coelho de Souza referentes a esse princípio no Projeto foram anunciadas no *Jornal o Estado de São Paulo*, de 13 de dezembro de 1961. Seguem as palavras de Aderbal Jurema:

Num país de diferenças regionais sensíveis, mas com um sentimento histórico vigoroso de unidade nacional, a descentralização não será um mal, antes uma forma de contemplar as regiões menos desenvolvidas com a ação supletiva do governo federal para que sejamos, em breve, uma verdadeira federação de estados progressistas, sem a mancha melancólica do analfabetismo. (CÂMARA: APROVADO..., 1961, p. 4).

O deputado José Pereira Coelho de Souza (1898-1982), membro da Comissão de Educação, definiu que a lei renovava o sistema pedagógico brasileiro, assegurando “[...] a descentralização de caráter federativo, a flexibilidade dos cursos e a autonomia dos estabelecimentos de ensino, pondo fim a atual uniformidade”. (CÂMARA: APROVADO..., 1961, p. 4).

O princípio de descentralização havia sido defendido pelos intelectuais Anísio Teixeira, Almeida Júnior, Lourenço Filho, bem como outros signatários da Campanha em Defesa do Ensino Público, sendo a premissa da descentralização presente na Lei de Diretrizes e Bases uma das razões pela qual Anísio Teixeira reconheceu a conquista dessa legislação como “meia vitória, mas vitória”!.

Outros princípios como a questão da ação do Estado para com o ensino público tornaram-se polêmica até as vésperas da sanção da lei. A edição do *Jornal O Estado de São Paulo*, de 17 de dezembro de 1961 (DIRETRIZES E

BASES..., 1961), divulgou um Memorial dos defensores do ensino público que anunciava haver no dia seguinte uma reunião da Comissão Estadual de Defesa da Escola Pública para discutir e aprovar uma solicitação a ser remetida ao presidente da República exigindo veto dos artigos do Projeto de Diretrizes e Bases que consideravam nocivos aos interesses nacionais:



Figura 6 - Publicação de "O Estado de São Paulo" (Diretrizes e Bases: memorial contra o veto ao presidente). Fonte: O Estado de São Paulo (DIRETRIZES E BASES..., 1961, p. 30).

Nesse Memorial, convidavam os interessados, em especial, representantes de órgãos estudantis, operários, sindicais e culturais, a comparecerem na reunião em apoio à Campanha em Defesa do Ensino Público. Conclamavam o povo à luta pela defesa do ensino público, com o lema "Dinheiro Público para o Ensino Público!". Argumentavam, às vésperas da sanção da Lei, que o texto do Projeto de LDBEN aprovado estava distante das necessidades e da situação educacional brasileira. Julgavam ser necessário se contraporem ao artigo que, na opinião deles, instaurava a subvenção das escolas privadas pelo governo e que reduzia o orçamento da União ao ensino<sup>45</sup>.

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nos meses que antecederam a sanção da Lei de Diretrizes e Bases publicou vários estudos de intelectuais e educadores de análise do Projeto de Lei e a situação da educação brasileira, de modo que é possível perceber, ao lermos o conjunto desses trabalhos, que a previsão do término do processo de tramitação da lei provocou intensa movimentação no que se referia às últimas tentativas de

<sup>45</sup> O texto deste "Memorial" encontra-se, na íntegra, anexo nesta tese (Anexo IV).

alterarem os fundamentos da lei que fixaria orientações à organização de todo o sistema de ensino nacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, definiu a educação como direito de todos, a ser ofertada no lar e na escola, devendo a família escolher o tipo de educação a ser dada aos filhos. O direito à educação seria assegurado pela obrigação do poder público e liberdade de iniciativa privada de ministrarem o ensino em todos os graus. O Estado forneceria recursos indispensáveis, de modo que fossem asseguradas iguais oportunidades para todos. Sobre os sistemas de ensino, de caráter descentralizado, a Lei estabeleceu:

Art. 11. A União, os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, com observância da presente lei [LDBEN).

Art. 12. Os sistemas de ensino atenderão à variedade dos cursos, à flexibilidade dos currículos e a articulação dos diversos graus e ramos.

Art. 13. A União organizará o ensino público dos territórios e atenderá a ação federal supletiva a todo o País, nos estritos limites das deficiências locais. (ÍNTEGRA DA LEI..., 1962, p. 18).

No que concerne à liberdade de ensino, os artigos 4º e 5º da Lei 4.024 asseguravam, respectivamente, o direito de todos de transmitir seus conhecimentos, e aos estabelecimentos de ensino públicos e privados autorizados à representação nos conselhos estaduais de educação e o reconhecimento dos estudos neles realizados. A expressão “não podendo o Estado favorecer o monopólio de ensino” foi suprimida do texto da Lei, dias antes de sua sanção na votação da redação final em 13 de dezembro de 1961.

Embora saibamos que a “[...] expansão-educacional latino-americana durante a fase inicial de industrialização nos anos 1960 foi responsável pelas taxas mais altas de crescimento educacional no mundo” (OLMOS; TORRES, p. 107-108) e que, no Brasil, entre 1955 a 1964, manteve o Ministério da Educação e Cultura em “4º” lugar nas prioridades governamentais, posição privilegiada em relação a outros ministérios, como o da Agricultura (5º lugar), e Saúde (variação de 6º a 7º lugar), havendo significativa ampliação da rede escolar, do pessoal docente e das matrículas, entre os anos de 1955 a 1965

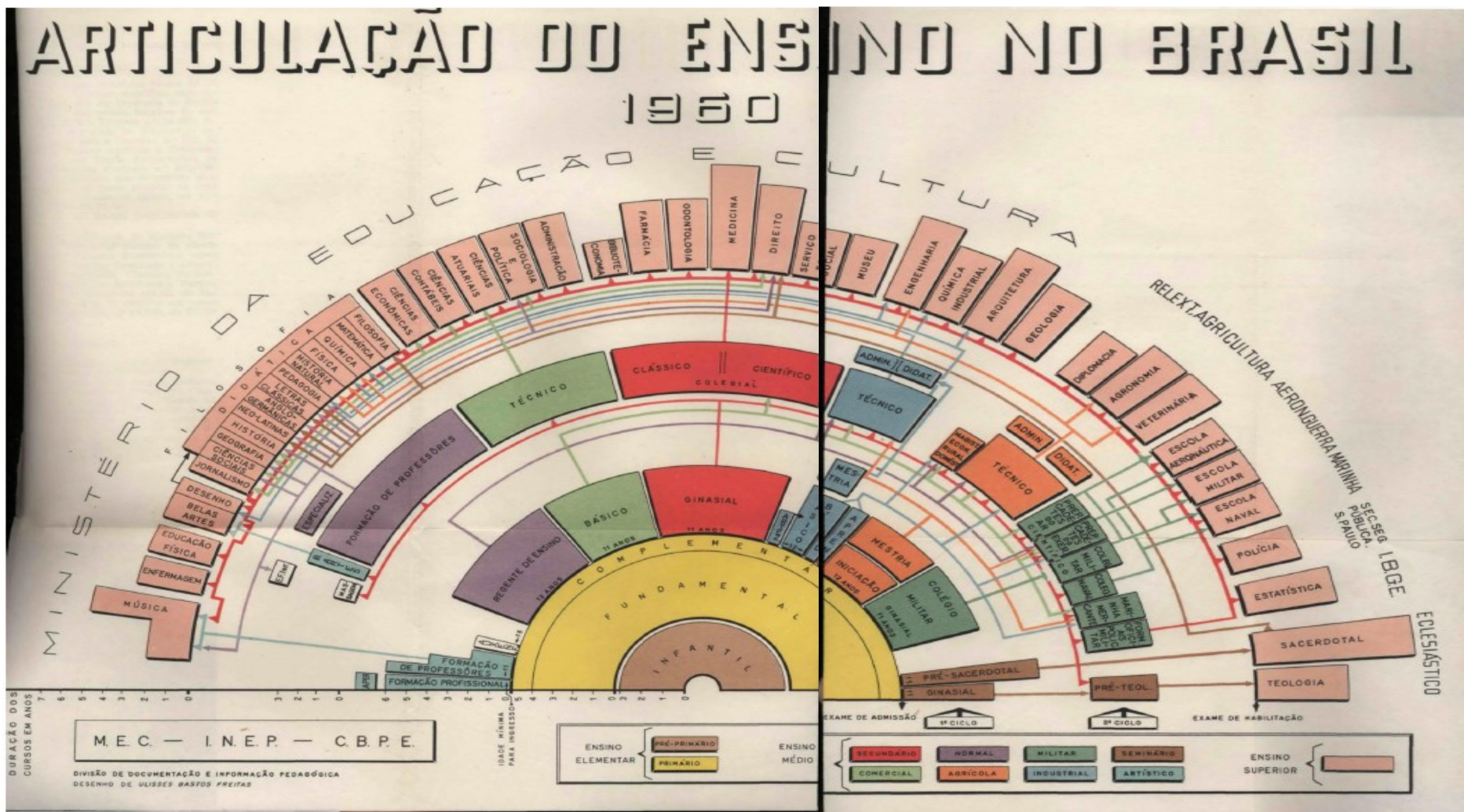
(RIBEIRO, 1998, p. 158-161). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 1961, em meio a um contexto de “otimismo”, veio encontrar o ensino brasileiro com problemas, de modo a persistirem a partir de 1961 reivindicações quanto a melhorias no sistema de ensino nacional, como, por exemplo, o desenvolvimento de debates e análises referentes à Reforma Universitária na década de 1960, que acabou por ser instituída pela Lei nº 5.540 (BRASIL..., 1968), de 28 de novembro de 1968.

### **5.1 Aspectos de diretrizes e bases para o ensino primário aprovados**

Sobre a organização do sistema de ensino existente no Brasil, no início dos anos de 1960, recorreremos ao gráfico abaixo, que revela a diversidade de cursos que compunham o sistema de educação nacional no período, com base nas Leis Orgânicas e Decretos em vigor no ano de 1960. No gráfico, o ensino primário é caracterizado como princípio elementar, sendo existente os ciclos fundamental e complementar, com a duração variável total de até 5 anos, mantendo o mesmo padrão definido pela Lei Orgânica do Ensino Primário em vigência até 1961. O diploma do curso primário permitia a entrada nos cursos de nível secundário básico, ginásial, religioso e de caráter profissional, como o Curso de Regente de Ensino Primário. Sobre a situação da realidade do sistema de ensino brasileiro, Niskier (1995) tece os seguintes comentários:

No plano geral, todos reclamavam das graves distorções existentes no sistema de ensino: as escolas primárias não atendiam às necessidades específicas da população; as escolas secundárias não respeitavam o princípio da igualdade de oportunidades a todos; as escolas agrícolas, comerciais e industriais eram em número insuficiente e sem características de integração à comunidade e ao empenho do seu desenvolvimento; a universidade ainda não se havia consolidado; faltava articulação entre os elementos do conjunto escolar, sem falar nas graves deficiências dos serviços escolares. (NISKIER, 1995, p. 331).

Esperava-se que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelecesse critérios para que houvesse maior articulação dos níveis de ensino existentes.



QUADRO 3 Articulação do ensino no Brasil (1960) - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1960, p. 108.

Sob a análise de alguns pesquisadores, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não alterou o quadro de organização de ensino existente no Brasil, proveniente das Leis Orgânicas. Romanelli (1978) analisa:

Em essência, pois, a lei nada mudou. A sua única vantagem talvez esteja no fato de não ter prescrito um currículo fixo e rígido para todo o território nacional, em cada nível e ramo. Este, a nosso ver, o único progresso da lei: a quebra da rigidez e certo grau de descentralização. Foi uma abertura que se fazia necessária, mas que, na verdade, foi apenas timidamente ensaiada. A possibilidade de os Estados e os estabelecimentos anexarem disciplinas optativas ao currículo mínimo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação foi, sem dúvida, um progresso em matéria de legislação. Dissemos *em matéria de legislação* e dissemos bem, porque, na prática, as escolas acabaram compondo o seu currículo de acordo com os recursos materiais e humanos de que já dispunham, ou seja, continuaram mantendo o mesmo currículo de antes, quando não puderam improvisar professor e programa. (ROMANELLI 1978, p. 181, grifos da autora).

Consideramos que, embora a LDBEN de dezembro de 1961 não tenha transformado o quadro e a situação do ensino brasileiro existente, não podemos negar que a Lei trouxe novas definições significativas, que foram inclusas no sistema de ensino a partir de sua vigência. Além disso, os treze anos de tramitação, renderam intensos debates, análises e reivindicações sobre a situação e dificuldades do ensino nacional, alertando a sociedade para a atenção e importância do desenvolvimento do ensino no país.

Ao analisarmos a estrutura do ensino primário que existia, por meio da Lei Orgânica de 1946, as proposições referentes ao ensino primário do Projeto inicial de LDBEN de 1948 formulado pelos educadores indicados por Clemente Mariani e o texto aprovado da LDBEN nº 4.024 em 1961, percebemos mudanças em relação às proposições de estrutura e de duração do curso primário, da carga horária e do ano escolar, expressando como inovação, pela LDBEN 4.024/61, a definição de ser necessário o registro anual de crianças em idade escolar, a chamada, pelo Município, da população escolar de sete anos de idade para a matrícula na escola primária, e o incentivo à fiscalização da frequência às aulas das crianças, destacando no âmbito da educação primária,

a educação pré-primária destinada a crianças menores de até 7 anos de idade. Seguem algumas determinações previstas:

**QUADRO 4 O ensino Primário nas proposições da Lei Orgânica, no Projeto inicial de LDBEN de 1948 e na LDBEN 4.024/1961**

LEI ORGÂNICA DE 1946	PROJETO INICIAL DE LDBEN DE 1948	LDBEN 4.024/1961
<p>A Lei Orgânica do Ensino Primário, de janeiro de 1946, definiu que o ensino primário abrangia o ensino primário fundamental e o ensino primário supletivo. O curso primário elementar deveria ter a duração de quatro anos de estudos. O ano escolar deveria ser de dez meses, dividido em dois períodos letivos, com vinte dias de férias intercaladas, sendo que a duração dos períodos letivos e dos períodos de férias seria fixada a partir das conveniências regionais. O sistema de ensino primário, em cada Estado e no Distrito Federal, poderia ter uma legislação própria, em que atendessem os princípios da Lei Orgânica. O ensino primário foi destacado como gratuito e o ensino primário elementar obrigatório para todas as crianças nas idades de sete a doze anos.</p>	<p>No projeto inicial de LDBEN encaminhado em 1948, consideraram urgente ampliar a educação primária. Propuseram cinco anos de duração do Curso Primário; indicaram um ano letivo mais longo; impuseram determinação de carga horária mínima semanal para acabar com o regime de trespasseamento, que comprimia o tempo da escola para a oferta da série em três turnos de modo a atender mais crianças; buscaram disciplinar a obrigatoriedade escolar com a afirmativa que os governos estaduais do Distrito Federal e dos Territórios deveriam promover: a) o registro anual das crianças em idade escolar; b) forma de incentivar e de fiscalizar a frequência às aulas; c) a especificação dos funcionários responsáveis pelo cumprimento da obrigatoriedade escolar; d) os meios de efetivar a responsabilidade escolar e d) os meios de efetivar a responsabilidade dos culpados pela inobservância da lei.</p>	<p>A Lei de Diretrizes e Bases da Educação definiu um título específico para a educação de grau primário, com um capítulo para a educação pré-primária, destinada às crianças menores até sete anos a ser ministrada em escolas maternas ou jardins de infância, e um capítulo referente ao ensino primário obrigatório a partir dos sete anos e a conter no mínimo quatro séries anuais, sendo que os sistemas poderiam estender sua duração até seis anos. A administração do ensino nos Estados, Distrito Federal e Territórios promoveria o levantamento anual do registro das crianças em idade escolar e o incentivo e fiscalização da frequência às aulas. Em seu artigo 29, ficou definido que cada município faria anualmente a chamada da população escolar de sete anos de idade à matrícula na escola primária.</p>

Dentre os fins da educação nacional, ressaltados na LDBEN, Lei nº 4.024/61, promulgada, encontram-se os ideários de “respeito a dignidade e as liberdades fundamentais do homem”; “o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional”; “o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos” e “a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceito de classe ou raça”. Esses princípios expõem a importância atribuída à educação como um elemento necessário à

vida em sociedade e a manutenção da convivência social. A noção de solidariedade humana e formação do cidadão foram considerados indispensáveis para a manutenção da paz social, conforme indicado pelas orientações internacionais.

### **5.1.1 A estrutura do ensino primário na Lei**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, trouxe o Título específico “Da Educação de Grau Primário”, englobando um capítulo referente à “educação pré-primária” e um capítulo correspondente ao “ensino primário”. Definiu que a educação pré-primária destinava-se aos menores de 7 anos, devendo ser ministrada em escolas maternas ou jardins de infância. As empresas que possuíssem em seu quadro de funcionários mães com menores de sete anos seriam estimuladas a organizar e manter por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

No que se refere ao ensino primário, a LDBEN estabeleceu como finalidade a colaboração dessa educação no desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, bem como na integração dela no meio físico e social. Definiu a obrigatoriedade do ensino primário, a ser ministrado em língua nacional, a partir dos sete anos de idade, devendo ser ministrado em no mínimo quatro séries anuais. Os sistemas de ensino poderiam estender a duração do curso primário até seis anos para a ampliação dos conhecimentos do aluno e sua iniciação em artes aplicadas, adequadas ao seu gênero e idade. Aos alunos que iniciassem o curso após a idade de 7 anos, estava prevista a possibilidade de serem formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao nível de desenvolvimento do aluno. Nas palavras de Saviani (2006), em relação ao ensino fundamental, a LDBEN manteve a estrutura em vigor decorrente da Reforma Capanema, mas flexibilizando-a. Os alunos podiam, por exemplo, por meio de aproveitamento de estudos, transferirem-se de um ramo para o outro do ensino médio, e, após concluir um ramo do ensino médio, poderiam, pelo exame vestibular, ter acesso a qualquer curso de nível superior.

Cabia à administração do ensino nos Estados, Distrito Federal e Territórios o levantamento anual do registro das crianças em idade escolar e o incentivo e a fiscalização da frequência às aulas. O Município devia fazer anualmente a chamada da população escolar de sete anos de idade para matrícula na escola primária.

### **5.1.2 “A educação primária é dever do Estado”**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em dezembro de 1961, instituiu a educação como direito de todos, a ser ofertada no lar e na escola, cabendo a família a escolha do tipo de educação a ser direcionada a seus filhos. O direito à educação escolar dever-se-ia ser assegurado pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, considerando a LDBEN.

No que se refere à tarefa do Estado, a LDBEN nº 4.024 definiu que o Estado tinha a obrigação de fornecer os recursos indispensáveis para a manutenção do ensino, bem como assegurar recursos para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade, não custeasse a educação obrigatória, para que assim fossem asseguradas iguais oportunidades a todos. Sobre a ação do Estado para com o ensino de caráter público, definiu:

Art. 21. O ensino em todos os graus pode ser ministrado em escolas públicas, mantidas por fundações cujo patrimônio e dotações, sejam provenientes do Poder Público, ficando o pessoal que nelas servir sujeito, exclusivamente, às leis trabalhistas.

Parágrafo primeiro. Estas escolas, quando de ensino médio e superior, podem cobrar anuidades, ficando sempre sujeitas à prestação de contas, perante o Tribunal de Contas, e à aplicação em melhoramentos escolares, de qualquer saldo verificado em seu balanço anual.

Parágrafo segundo. Em caso da extinção da fundação o seu patrimônio reverterá ao Estado.

Parágrafo terceiro. Lei especial fixará as normas de contribuição destas fundações, organização de seus conselhos diretores e demais condições a que ficam sujeitas. (BRASIL, 1961, p. 89).

A LDBEN estabeleceu que a União, os Estados e o Distrito Federal organizassem os seus sistemas de ensino observando o texto da Lei sancionada. Tais sistemas de ensino precisavam atender a variedade de cursos, a flexibilidade dos currículos e a articulação dos diversos graus e ramos do ensino. Por intermédio da Lei em vigor, a União organizaria o ensino público dos territórios, estendendo a ação financeira supletiva a todo o país a partir das necessidades provenientes das deficiências locais.

Na organização do ensino primário, assim como no médio, a lei federal ou estadual devia atender “[...] à variedade dos métodos de ensino, e formas de atividade escolar, tendo-se em vista as peculiaridades da região e de grupos sociais” e ao “[...] estímulo de experiências pedagógicas com o fim de aperfeiçoar os processos educativos”. (BRASIL, 1961, p. 88).

A União tinha por responsabilidade o reconhecimento e a inspeção dos estabelecimentos de ensino superior. Os Estados e o Distrito Federal, por sua vez, possuíam a competência de autorizar o funcionamento, reconhecer e inspecionar os estabelecimentos de ensino primário e médio que não pertencessem à União. Algumas das condições para o reconhecimento eram instalações satisfatórias e idoneidade moral e profissional do diretor e do corpo docente.

Sobre o papel do Estado para com o financiamento do ensino público, a LDBEN, Lei nº 4.024/61 ressaltou que a União aplicaria, na manutenção e desenvolvimento do ensino, anualmente no mínimo 12% (doze por cento) de sua receita de impostos, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios no mínimo 20% (vinte por cento) de sua receita. Nove décimos dos recursos federais destinados à educação constituiriam em parcelas iguais o Fundo Nacional do Ensino Primário, o Fundo Nacional do Ensino Médio e o Fundo Nacional do Ensino Superior. O Conselho Federal de Educação ficava responsável pela elaboração do Plano de Educação referente a cada Fundo, com prazo determinado para a execução das disposições elencadas. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios que não aplicassem essa quantia prevista na Constituição Federal, e expressa na LDBEN, não poderiam solicitar auxílio da União para a manutenção e desenvolvimento do ensino.

A percentagem de recursos previstos na Constituição Federal seria aplicada preferencialmente para a manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino, considerando-se os planos do Conselho Federal e dos Conselhos Estaduais de Educação, de maneira a assegurarem: “[...] o acesso a escola do maior número possível de educandos; a melhoria progressiva do ensino e o aperfeiçoamento dos serviços de educação; o desenvolvimento do ensino técnico científico; e o desenvolvimento das ciências, letras e artes.”. (BRASIL, 1961, p. 102).

Dentre as despesas com o ensino, encontravam-se aquelas relacionadas à sua manutenção e expansão, as de concessão de bolsas de estudos, as direcionadas ao aperfeiçoamento de professores, ao incentivo à pesquisa e realização de congressos e conferências, e as despesas de administração federal, estadual ou municipal de ensino, inclusive relacionadas às atividades extraescolares.

Quanto aos recursos concedidos diretamente aos estudantes que demonstrassem necessidade e aptidão aos estudos, destaca-se a possibilidade incluída pela LDBEN de a União proporcionar as modalidades: bolsas gratuitas, para custeio total ou parcial dos estudos, e financiamento para reembolso dentro do prazo variável, nunca superior a quinze anos. No caso das bolsas concedidas aos alunos de curso primário, somente seria possível quando houvesse falta de vagas que impedissem os alunos de serem matriculados nos estabelecimentos oficiais.

### **5.1.3 Gratuidade, obrigatoriedade e liberdade de ensino**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 indicou o princípio de obrigatoriedade ao ensino primário. Ao enfatizar a obrigatoriedade do ensino primário, trouxe implícita a noção de gratuidade desse grau, a ser ofertado a todos em idade escolar, indistintamente. Ao Estado, caberia assegurar esse princípio de gratuidade com a destinação de recursos para a manutenção e para o desenvolvimento do ensino primário público.

Dada a importância de ser cumprida essa determinação, a LDBEN definiu que a administração do ensino nas localidades brasileiras, Estados,

Distrito Federal e Municípios, promoveriam o levantamento anual do registro das crianças em idade escolar, assim como o incentivo e a fiscalização da frequência as aulas. Cada Município deveria fazer a chamada da população escolar de 7 anos de idade para matrícula na escola primária todos os anos, a fim de que as crianças iniciassem sua escolarização na idade tradicionalmente adequada.

Os pais precisavam zelar por essa determinação. A LDBEN trouxe a normatização de que o pai de família, ou responsável pela criança, precisava apresentar prova de matrícula, ou de educação no lar, da criança em idade escolar, para exercer função pública, ou ocupar emprego em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público. Com exceção dos casos previstos em Lei, ou de comprovado estado de pobreza do pai ou responsável, de matrícula encerrada e de doença ou anomalia grave da criança.

O texto da LDBEN definiu que as empresas industriais, comerciais e agrícolas, nas quais trabalhassem mais de 100 pessoas, estariam obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos deles. Se os trabalhadores não residissem próximo ao local de sua atividade, a obrigação poderia ser substituída pela instituição de bolsas, conforme a lei estadual que o estabelecesse. Os proprietários rurais que não pudessem manter escolas primárias para as crianças deveriam facilitar a frequência delas às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades.

A LDBEN, Lei nº 4.024/61, trouxe um título específico referente à liberdade de ensino. Definiu ser “[...] assegurado a todos, na forma da Lei, o direito de transmitir seus conhecimentos” (LEI DE DIRETRIZES..., 1961, p. 85). Os estabelecimentos de ensino públicos e particulares, legalmente autorizados, teriam adequada representação nos Conselhos Estaduais de Educação, bem como reconhecimento de seus estudos oferecidos.

Sobre o ensino religioso, a LDBEN situou constituir uma disciplina em horário das escolas oficiais de matrícula facultativa, a ser ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele ou pelo seu representante legal. A formação de classe para o ensino religioso independeria

do número mínimo de alunos, e o registro dos professores de ensino religioso seria realizado perante a respectiva autoridade religiosa.

## **5.2 “Meia vitória, mas vitória”!?: concordâncias e controvérsias referentes ao Projeto de Lei aprovado**

O Projeto de Lei que foi aprovado para a composição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em dezembro de 1961, suscitou inúmeros comentários por parte de intelectuais, educadores, políticos e entidades educativas. O grupo dos defensores do ensino público e o grupo dos que reivindicavam atenção para o ensino privado, tentaram até a véspera da sanção da Lei expor notas e reflexões de análise ao texto aprovado com destaque para mudanças na estrutura de alguns artigos admitidos. Ressaltaram justificativas às suas reivindicações e solicitaram à população apoio e ação para a sensibilização da Câmara, no veto e inclusão do conteúdo da Lei a ser estabelecida.

De maneira geral, a Lei buscou conciliar diversas reivindicações emergidas dos debates desenvolvidos ao longo de sua tramitação, de modo que é possível perceber mudanças significativas quando se compara o primeiro Projeto de LDBEN apresentado em 1948 e o texto do Projeto, aprovado pela Câmara e sancionado em Lei, em 1961.

Anísio Teixeira (1962), ao analisar o processo de aprovação e sanção da LDBEN de 1961, comentou que não se podia dizer que a Lei de Diretrizes e Bases, aprovada pelo Congresso, estivesse à altura das circunstâncias do país, que lutava por se constituir como uma grande nação moderna como todos esperavam, sendo esse um retrato de contradições em que se encontrava o desenvolvimento do país. No entanto, mesmo sem total libertação dessa falta de consonância, a lei constituía-se no resultado de uma luta em que pequenas mudanças registradas eram vitórias e não dádivas ou modificações provenientes da vontade de um legislador. Teixeira destacou o que, em sua opinião, caracterizava a “vitória” da existência de uma Lei com o caráter de LDBEN:

Com efeito, a vitória maior da Lei de Diretrizes e Bases está no novo conceito, no novo *status* dessa lei. Trata-se de uma lei complementar à Constituição e não de uma simples lei federal, que regulasse as funções do governo federal em educação. Leis federais de ensino haverá, além desta, mas, para regular o sistema federal de ensino e os estabelecimentos federais de educação.

A Lei de Diretrizes e Bases é uma lei federal, *sui generis*, à maneira do Código Civil, do Código Comercial, etc. destinada a regular a ação dos Estados, dos Municípios, da União e da atividade particular no campo do ensino.

Não se trata de lei cujo cumprimento dependa da autoridade federal, como era o caso das demais leis federais de ensino.

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. (TEIXEIRA, 1962, p. 223).

Na perspectiva de Teixeira, modestas vitórias precisavam ser consolidadas na sua execução. Nesse sentido, era necessário que houvesse vigilância no cumprimento da Lei, para que não se burlasse o novo sistema, de maneira a voltar às práticas da burocracia educacional criada pelo Estado Novo, burocracia essa que havia tido poucas alterações em 15 anos de restabelecimento democrático, até aquele momento.

Teixeira (1962) assinalou que, para evitar que o novo sistema fosse burlado era importante que não surgisse nenhum regulamento após a Lei de Diretrizes e Bases. O caráter de descentralização precisava ser concretizado conforme o estabelecido pela Lei: eram os Estados e não o poder federal que iriam proceder aos atos complementares para a execução da Lei. Os Estados precisavam fazer suas leis estaduais de diretrizes e bases, fundamentadas nas diretrizes e bases nacionais, e não federais, para a criação dos sistemas estaduais de educação. Propiciariam ao país experiências educacionais adaptadas localmente no contexto do quadro da Lei básica. Foi essa “autonomia”, nas palavras de Teixeira (1962, p. 223), “[...] essa faculdade, êsse nôvo poder dos Estados”, que ele desejava “saudar” na ocasião em que se tinha a primeira lei nacional de educação no Brasil.

Teixeira (1962, p. 223) alertou que era preciso ter cuidado para que não se persistissem hábitos de imposição do governo federal e hábitos de dependência dos Estados, situação que poderia levar a perder a vitória alcançada, e desaparecer todo esforço que representaram treze anos de luta

pela presente “[...] lei de meia-vitória, mas, de qualquer modo, de vitória contra a centralização e o totalitarismo do Estado Nôvo”.

Na perspectiva de Almeida Júnior (1960, p. 18), a Câmara ao escolher por dois projetos, um que era portador de técnicas modernas e princípios liberais e outro que adotara as técnicas modernas e recusara os princípios liberais, havia aprovado o “hibridismo”, aceitando técnicas modernas, subordinadas, em sua execução, aos princípios antiliberais. Essa análise do autor revela o caráter conciliador o qual a elaboração do Projeto final para a sanção buscou acatar. Almeida Júnior ressaltou que o Projeto aprovado apresentava problemas na composição de frases, que gerava equívocos de interpretação, sendo necessário ser revisto.

### **5.2.1 Avanços e retrocessos do Projeto de Lei aprovado na opinião de educadores e intelectuais**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, expressou nova configuração de organização do ensino com mudanças significativas na estrutura do sistema educacional brasileiro? Alguns intelectuais, naquele momento, tenderam a destacar aspectos positivos e avanços advindos com a sanção da LDBEN, outros, no entanto, ressaltaram que o estabelecimento da Lei não trouxera grandes mudanças em relação a organização de ensino já existente com as leis orgânicas, representando um retrocesso na composição de transformação do sistema de educação nacional.

De modo geral, ao analisar os projetos, propostas e substitutivos encaminhados ao longo dos treze anos em que o Projeto de LDBEN esteve em tramitação no Congresso, verificamos que o texto aprovado contém em sua essência princípios definidos no Projeto inicial da LDBEN de 1948. Um dos pontos principais é a descentralização do ensino, já anunciada pela Comissão do Projeto de 1948, tendo sido este um item polêmico a cada momento em que se debatia o conteúdo da LDBEN. Almeida Júnior, ao analisar a LDBEN de 1961, concluiu:

Na lei agora sancionada reconhece-se perfeitamente o texto de 1948, ou seja o próprio projeto Mariani, conquanto judiado e enfeado pelas cicatrizes, enxertos e mutilações com que o marcou a guerra dos treze anos. Ainda assim o projeto está válido e, como lei que é, pode prestar grandes serviços ao país. Tanto mais que suas diretrizes principais – a da descentralização administrativa, a da flexibilidade dos currículos e a da prioridade da escola pública – em grande parte se salvaram. Esta última andou a pique de perecer na contenda, sob as cutiladas do Sr. Carlos Lacerda, mas conseguiu sobreviver. Aliás, este ilustre político está agora verificando, no Estado da Guanabara, que, sob administrações diligentes como a sua, a eficiência pedagógica e a escola pública não são incompatíveis entre si. (ALMEIDA JÚNIOR, 1962, p. 112).

Pela LDBEN os poderes públicos se responsabilizavam pela instituição e amparo às escolas públicas, bem como para assegurar a educação obrigatória de ensino elementar para toda população em idade escolar. Esse princípio foi favorável a valorização do ensino primário. Algumas reivindicações de intelectuais, no decorrer da tramitação do Projeto foram atendidas, a Lei, por exemplo, não estabeleceu a duração do curso primário em 6 anos e determinou a duração de 4 anos obrigatória, no entanto, apontou “permissão” para que a realidade de extensão do curso para 6 anos ocorresse, direcionando implicitamente, responsabilidade de decisão às autoridades competentes dos estados e municípios.

Almeida Júnior (1962) percebeu essa disposição da Lei como importante. Na sua perspectiva (1962, p. 124), a nova Lei fazia algo no sentido de aproximar a escola primária brasileira de sua função de conservar o aluno dos sete aos quatorze anos de idade durante o maior tempo de cada dia na escola, proporcionando, além das técnicas elementares da leitura, da escrita e do cálculo, as bases da formação do homem do trabalho e do cidadão do seu país, sendo um “aparelho de proteção física e moral da criança”.

Algumas disposições propostas por intelectuais no decorrer da tramitação do Projeto de LDBEN não foram atendidas. Almeida Júnior (1962, p. 124) lamentou o fato de não ter sido acatada a sugestão do Projeto dos Educadores de a Lei estabelecer articulação entre a sexta série primária e a terceira série de curso médio, sendo esta, em sua opinião, uma “omissão grave” do ponto-de-vista da política educacional.

Algumas indagações permaneceram. Segundo considerações de Almeida Júnior (1962), a questão da obrigatoriedade do ensino primário, por exemplo, apresentava incoerências. O fato de a Lei disciplinar providências quanto a assegurar a obrigatoriedade escolar, como realizar o levantamento anual das crianças em idade escolar, fazer a chamada da população de sete anos para a matrícula, entre outros, havia sido um acerto, mas definir isenções quanto a isso, como “comprovado estado de pobreza dos pais ou responsável”, “matrícula encerrada”, e “doença ou anomalia grave da criança” não estava correto. Nas palavras de Almeida Júnior (1962), o que mais “chocava” era o caso da isenção por pobreza. Vejamos as explicações do autor:

[...] como pode ocorrer ao Brasil dispensar da obrigação escolar a criança pobre? Teríamos primeiro que emendar a Constituição e dizer: “a educação é direito de todos, com exceção dos pobres”. Por outro lado, visto que são pobres quase todos os moradores da roça, a generalização do preceito resolveria com uma única penada o velho problema escolar da zona rural. Suponho que não foi esse o propósito do autor do parágrafo; mas, mesmo assim, o melhor é cancelar o artigo, com parágrafo e tudo para que nesta lei, da qual tanto se esperava em benefício da educação popular, não fique mais uma corcova. Infelizmente, a corcova ficou. (ALMEIDA JÚNIOR, 1962, p. 125).

Além disso, o tipo de sanção indicada alcançaria pouca gente, pois os candidatos aos empregos referidos geralmente viviam nos centros urbanos e não eram contrários a Lei. O trecho era confuso gerando interpretações de que a isenção dizia respeito à apresentação da prova de matrícula e não à matrícula. Somando a isso, “matrícula encerrada” era uma situação que não podia ocorrer no curso primário na realidade de um país em que parte da população era de grande mobilidade, e a questão de isenção por doença não procedia, pois para a situação de doentes havia escolas, assim como para cegos e surdos, no parágrafo bastaria o termo “ausência de escolas”. (ALMEIDA JÚNIOR, 1962).

Saviani ressaltou ser possível concluir que o texto convertido em Lei representou uma “[...] solução de compromisso entre as principais correntes em disputa” (SAVIANI, 2002, p. 46), prevalecendo a estratégia da conciliação. Embora o país desde a queda do Estado Novo até 1964, vivenciasse um clima

de “abertura democrática”, a experiência democrática caracterizava-se restrita e distante das massas populares.

### 5.2.2 “A luta continua...” “Escola Primária para o Brasil”!...

Após treze anos de tramitação em meio a um contexto de análises, debates e reformulações, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sancionada em 1961 viera encontrar um cenário de intensos desafios no campo da educação brasileira, em especial no que se refere à universalização da educação básica e popular no país. Muitos dos problemas do ensino apontados no final da década de 1940 persistiam, grande parte das dificuldades anunciadas não havia sido superada, de modo a ser verificado o seguinte quadro no sistema de ensino nacional em 1961:

Nossa escola primária é insuficiente e insatisfatória:

- a) está longe de possibilitar a obrigatoriedade escolar imposta pela Constituição;
  - b) não consegue reter o aluno até o fim do curso;
  - c) apresenta uma média de escolarização que não vai além de três anos, para cada aluno;
  - d) elimina, de ano a ano, uma parte considerável de seus alunos, mediante critério desencorajante de reprovação em massa;
  - e) não tem conseguido corrigir o fenômeno da desordem das idades” que se verifica em todos os graus escolares.
- (ENSINO PRIMÁRIO COMPLEMENTAR..., 1961, p. 137).

Essas conclusões foram apresentadas por um grupo de estudos no “*Encontro Nacional de Educadores para o Desenvolvimento*” realizado em 1961 em Recife, que defendeu tornar-se imperiosa uma revisão dos problemas do ensino primário, mediante um plano elaborado em consonância com o momento histórico que se estava vivenciando, com o processo de desenvolvimento do país, com as limitações impostas, com a escassez de recursos, com o reconhecimento de que a educação primária precisava ter um tratamento preferencial, entre outros. Para eliminar os efeitos da escolarização insuficiente e desordenada, era necessário adotar uma política educacional que atendesse no âmbito social à melhoria das condições socioeconômicas da população do país, como uma reforma que possibilitasse, por exemplo, a

reforma agrária, e no âmbito escolar, com a classificação que permitisse que o aluno progredisse de acordo com as diferenças individuais, em substituição a reprovações. (ENSINO PRIMÁRIO COMPLEMENTAR..., 1961, p. 136-137).

No início de 1960, Paulo Freire, em Conferência proferida no Simpósio "*Educação para o Brasil*", organizado pelo Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife, já alertava a sociedade para as dificuldades do ensino elementar e a urgência em modificar a realidade constatada. Ao considerar que o Brasil despontava como uma sociedade para qual o desenvolvimento econômico e a industrialização eram imperativo existencial, destacou a importância de o país estar atento à educação primária, anunciando que "Não há desenvolvimento econômico, porém, sem que incorporem ao processo do desenvolvimento, criticamente consciente, o povo" (FREIRE, 1961, p. 19), o país precisaria nos anos vindouros de técnicos e cientistas especializados, sendo importante a educação.

Paulo Freire (1961, p. 21-22), nesse Simpósio, ressaltou que sobre a situação da escola primária constatava-se "insuficiência quantitativa" e "dolorosa inadequação faseológica", bem como desordem das matrículas, "inorganicidade", rigidez no sistema de promoções, reprovações, predominava um caráter "memorizador", "antidialógico" e "verboroso". A escola não atendia às necessidades de formação do povo: "Para qualquer que venha sendo o destino de nosso educando, a escola primária que aí está é 'veículo' inadequado.". (FREIRE, 1961, p. 28). A insuficiência quantitativa explicava-se pelo chamado "ciclo vicioso" das economias subdesenvolvidas: "Somos subdesenvolvidos porque não temos educação e saúde. Não temos educação e saúde porque somos subdesenvolvidos". Somado a isso, encontrava-se o descaso com que o país, desde a Colônia, tratara o problema da educação popular, nutrindo uma educação seletiva e "verbosa" ao invés de promover uma educação comum com convicções democráticas (FREIRE, 1961, p. 21). Sobre a falta de adequação e coerência do ensino primário, Freire (1961) explicou:

A inadequação de nossa escola primária consiste na sua verbosidade, no exagero da memorização, na sonoridade da palavra, com que, fugindo à realidade em que se situa, se

superpõe a ela. Daí por que, sem a “inserção” no seu contexto, que a faria autêntica, é uma escola que não infunde esperança. Consiste na falta de diálogo de que resultam a inexistência de “comunicação” e a exacerbação do “comunicado”. É uma escola que, em regra, vem “domesticando” o educando, precisamente quando, no trânsito que estamos vivendo, mais se precisa de capacidade crítica, somente com que será possível a integração com o ritmo acelerado de mudanças. Uma escola que dita, que impõe, que faz “doações” é uma escola inadequada com o clima cultural de uma sociedade que se desaliena e busca sua promoção de “objeto” a “sujeito”. É inadequada com o surto de democratização, intimamente ligado ao do desenvolvimento, em que está inserido o país. (FREIRE, 1961, p. 21-22).

Para Freire, era necessário mudar essa realidade, de modo a atender aos anseios da nova sociedade brasileira em formação, com uma escola de trabalho, de diálogo, da participação, de comunicação, uma escola essencialmente democrática. A escola precisava identificar-se com as diversas características regionais e locais do Brasil.

“Escola primária para o Brasil” tornou-se foco de discussões e reivindicações em toda a década de 1960. Nesse período, teve continuidade o desenvolvimento de políticas voltadas para a alfabetização da população nacional, havendo iniciativas para o fortalecimento da expansão do ensino primário às crianças em idade escolar, com a criação de escolas e formação de professores primários.

Esse ideário não correspondeu apenas a particularidade daquele momento histórico, ressoa ainda no discurso atual. No Brasil, persistem os debates sobre os problemas do ensino com vistas à melhoria da realidade educacional, tendo este questionamento percorrido ao longo dos anos.

Cabe aqui as reflexões que Saviani (1996) afirmou a respeito do sistema nacional de ensino no país, em meados da década de 1990. Em sua perspectiva, ainda não existe um “sistema educacional no Brasil”, embora haja a denominação de “sistema”, pois nem todos os alunos que adentram no nível fundamental chegam a frequentar o ensino superior, um sistema exige articulação, sendo este ainda falho nas possibilidades de todos os níveis estarem a disposição de todos havendo real democratização do ensino; “[...] O que existe é estrutura, e é preciso que se tome consciência disso, pois é a

partir das estruturas que se poderá construir o sistema.”. (SAVIANI, 1996, p. 112).

Entre os anos de 2009 a 2010, realizaram-se em diversas localidades no Brasil, por parte de profissionais da educação, gestores e sociedade civil organizada, estudos de temáticas referentes à educação escolar, bem como conferências municipais e estaduais que precederam a Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em abril de 2010, cujo tema principal versou sobre a construção de um sistema nacional articulado de educação, com análises sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), suas diretrizes e estratégias de ação.

Em 2014, foi sancionada a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o novo Plano Nacional de Educação com vigência de 10 anos, estabelecendo dentre suas diretrizes, a “universalização do atendimento escolar”, “a erradicação do analfabetismo”, “a melhoria da qualidade da educação”, “a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”, entre outros. (BRASIL..., 2014). A previsão de elaboração e aprovação deste novo Plano Nacional de Educação incentivou polêmicas discussões sobre objetivos, planos e metas para o desenvolvimento educacional do país.

Da segunda edição da Conferência Nacional da Educação, realizada em 2014, com o tema central “O Plano Nacional de Educação na Articulação do Sistema Nacional de Educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração”, resultou o Documento Final da CONAE (2014) que trouxe em seu IV Eixo o título “Qualidade da Educação: democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem”. Este tópico apresenta como um dos desafios atuais do Brasil “[...] ampliar e qualificar a educação em todos os níveis, etapas e modalidades. Na educação básica, a ampliação da oferta da educação de zero a três anos, a universalização da educação de quatro a 17 anos e a garantia de oferta das modalidades educativas [...]”. (DOCUMENTO CONAE, 2014, p. 66). A expansão e democratização da educação básica e superior emergem como necessidade premente para “[...] superar as assimetrias e desigualdades regionais que historicamente têm marcado os processos expansionistas [...]”

(DOCUMENTO CONAE, 2014, p. 66). Desse modo, é previsto que as políticas de acesso estejam articuladas com políticas afirmativas e de permanência na educação básica e superior com a constância dos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação básica. Há a proposição e estratégia de “[...] universalização do ensino fundamental de nove anos com qualidade para toda a população de seis a 14 anos [...]”, bem como “Promover e garantir a oferta de educação básica pública em tempo integral, com qualidade, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares [...]”, de maneira que o tempo de permanência dos estudantes na escola seja igual ou superior a sete horas diárias, contando com infraestrutura necessária e com profissionais capacitados com formação específica (DOCUMENTO CONAE, 2014, p. 69-72).

Com base no exposto, nota-se que a instituição da escola pública de qualidade a toda a população continua um desafio para o país e estratégias para o seu desenvolvimento merecem atenção. O combate em defesa de um ensino público democrático persiste, também prosseguem as iniciativas e ações com vista a solucionar os problemas da educação nacional decorrentes da conjuntura da sociedade atual, marcada por novas exigências produtivas e de participação política, assim como pela presença de diferentes paradigmas, dos avanços tecnológicos e da globalização.

[...] a luta continua” [...] O problema que a provoca está aí presente. [...] A expressão ‘a luta continua’ sublinha a continuidade histórica. [...] A gente tem que lutar para tornar possível o que ainda não é possível.

Isto faz parte da tarefa histórica de redesenhar e reconstruir mundo.”

[Paulo Freire, julho de 1991]. (FREIRE *apud* FREITAS; BICCAS, 2009, p. 178).

Consideramos que, embora a educação elementar primária seja direito público subjetivo, garantido pela Constituição de 1988, ainda há muito a ser desenvolvido para a oferta qualitativa desse nível de ensino, a iniciar-se pela valorização da capacitação e carreira profissional dos docentes, em conjunto com investimentos na infraestrutura, física e pedagógica das escolas de

educação básica, de maneira a fornecer condições qualitativas de aprendizagem a todos.

A importância atribuída ao ensino primário, como a base da constituição de um regime democrático de ensino, no período de 1948 a 1961, levou, em especial, às iniciativas de ampliação das condições de acesso à educação pela construção de prédios escolares e aumento de matrículas nas regiões urbanas e rurais no país. Na atualidade, essa mesma importância é ressaltada com base no questionamento sobre o papel da escola na formação do indivíduo para o mundo do trabalho, para a diversidade, para a cidadania e para sociedade tecnológica e informacional. Espera-se do Estado efetiva participação no dever de viabilizar o ensino fundamental gratuito e de qualidade a todos.

## 6. CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho, vimos que, no período em que a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* esteve em tramitação no Congresso Nacional (1948-1961), desenvolveram-se, dentro e fora do Parlamento, intensos debates a respeito sobre qual conteúdo a Lei precisaria conter. Foram realizados estudos analíticos sobre o Projeto de lei inicial apresentado em 1948, de Emendas e Substitutivos propostos, emergindo debates sobre as condições precárias do ensino existente, sendo indicadas mudanças para a reforma e o desenvolvimento do ensino nacional. Nesse contexto, a educação primária foi alvo de análises e propostas para sua expansão e universalização, de maneira a ser oportunizada a todos, independentemente da classe social.

Os impasses no campo educacional se refletiam no teor de polêmicos debates desenvolvidos referentes à estrutura da educação brasileira. Ora se intensificou a polêmica sobre a descentralização e centralização do ensino, ora sobre o ensino público e privado. Esses embates influíram nas discussões e definições do processo de tramitação da Lei no Congresso, sendo identificada a paralisação temporária dos debates na Câmara e a redefinição de alguns artigos do projeto de lei a ser votado.

Por outro lado, impasses existiam propriamente no âmbito do ensino, que apresentava inúmeros problemas, dentre os quais aqueles identificados como mais graves naquele momento: a falta de prédios escolares; a falta de recursos para a manutenção do ensino; a evasão escolar e a repetência, que provocavam e mantinham as classes populares distantes das escolas. Tais dilemas, somados à pequena quantidade de docentes qualificados e à falta de materiais escolares, caracterizavam as condições de baixa qualidade no ensino. As condições e a estrutura da organização do ensino primário foram questionadas, perante a possibilidade de elaboração de uma Lei que orientaria reformas no campo da educação.

A expectativa da existência de uma Lei a definir diretrizes e bases para todo o sistema de educação nacional trouxe consigo a esperança para a maioria da população de mudanças na oportunidade de acesso e permanência

na escola. O sentido e a função política da escola foram argumentados de modo a ser ressaltada a importância da escola primária na formação do cidadão e trabalhador nacional. No âmbito dessas propostas para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases, foram apresentadas algumas perspectivas de análises sobre o conteúdo da Lei e a situação do ensino brasileiro, inclusive do ensino primário, considerado a base do sistema de ensino, que se caracterizava como excludente.

O ensino primário no Brasil foi decisivamente abordado no conjunto das análises referentes ao texto do Projeto de LDBEN. Esperava-se que a Lei assegurasse o ideário democrático para a garantia de maior oportunidade à educação. Um grupo de intelectuais se destacou pelos enfáticos debates referentes à importância de o Estado direcionar esforços para a expansão e melhoria da escolarização elementar. Almeida Júnior afirmou esta iniciativa. Ele foi presidente da Subcomissão do Ensino Primário da Comissão de elaboração do Projeto inicial de LDBEN em 1948, compôs a delegação do Brasil que participou da Conferência Regional sobre Educação Gratuita e Obrigatória, promovida pela UNESCO, reunida em Lima, no Peru, e, em abril de 1956, foi um dos conferencistas do I Congresso Estadual de Educação Primária, realizado em setembro de 1956 em Ribeirão Preto, interior de São Paulo. Almeida Júnior, no decorrer de todo o processo de tramitação da LDBEN, desenvolveu análises sobre a realidade do ensino primário nas diversas regiões brasileiras. Nessa mesma direção, as ações de Anísio Teixeira e de Lourenço Filho foram bastante expressivas: eles denunciaram o ensino como privilégio de poucos e destacaram a descentralização administrativa do ensino como uma possibilidade para a distribuição equitativa de recursos a beneficiar as condições de oportunidades educacionais, pontuando a necessidade de o Estado direcionar recursos de maneira mais equitativa para o ensino primário, médio e superior.

O ensino primário foi referenciado pelos dois principais grupos à frente dos debates sobre a LDBEN: os defensores da escola pública e os apoiadores da iniciativa privada. Convém ressaltar que os intelectuais que exigiam maior participação do Estado nos assuntos relativos à educação pública deixaram como legado interessantes análises sobre a realidade do ensino primário no

Brasil na década de 1950, com a apresentação de dados que ilustram a insuficiência da oferta desse ensino naquele período. Esses índices foram apresentados no decorrer deste Trabalho em conjunto com dados sobre o ensino apresentados pelos Deputados em sessões e discursos acerca das análises de Projetos da LDBEN na Câmara dos Deputados. Houve toda uma movimentação em torno da análise do ensino primário pela perspectiva crítica dos defensores do ensino público, que enfatizou propostas e mudanças para a expansão, qualidade e progresso desse nível de ensino, para benefícios à população e à sociedade em seu conjunto.

Os representantes da Igreja Católica, por sua vez, esclareceram que viam na educação primária uma importância primordial, indispensável na formação do caráter, da moral e da inteligência, necessários à vida em sociedade, sendo este um dos motivos que os levavam a defender a liberdade de ensino para que não houvesse totalitarismo pedagógico e ideológico; reivindicavam, sobretudo, que o Estado zelasse pela liberdade de escolha dos pais quanto à educação de seus filhos e subvencionasse a iniciativa privada para que essa liberdade se fortificasse.

A expansão e a universalização do ensino primário brasileiro resultariam do aumento da quantidade de prédios escolares próprios para o ensino nas diversas regiões brasileiras, em especial nas zonas rurais, em que esse ensino se expressava mais precário pelo alto índice de falta de locais apropriados para a educação; falta de professores, uma vez que a maioria desse contingente se concentrava nas zonas urbanas; escassa presença de professores existentes que estivessem capacitados; insuficiência do número de vagas para matrícula, entre outros.

O ensino primário foi analisado em meio ao polêmico debate sobre a centralização e descentralização do ensino. O grupo dos defensores da descentralização argumentou a respeito da “municipalização” do ensino primário. Nessa perspectiva, a criação e a manutenção da escolarização primária estariam sob responsabilidade dos municípios, que apenas quando muito necessário receberiam auxílio dos estados e do governo federal. Este ideário esteve relacionado à defesa do princípio de autonomia e flexibilidade,

que estariam contidos nas dependências de organização e desenvolvimento da educação primária.

O governo federal, no período de 1948 a 1961, direcionou significativa quantidade de recursos, provenientes do Fundo Nacional do Ensino Primário, ao desenvolvimento da educação primária no Brasil. Obviamente, não se pode afirmar que essa iniciativa foi suficiente para sanar todos os problemas encontrados nesse nível de ensino, mas, por outro lado, não se pode negar que a existência do Fundo Nacional do Ensino Primário, na época, colaborou para a diminuição de algumas dificuldades, contribuindo, por exemplo, com a diminuição de falta de escolas em regiões com poucos e precários recursos, sendo construídos milhares de prédios escolares na região norte e nordeste, em especial nas zonas rurais, em que era escassa a quantidade de escolas. O Fundo contribuiu com a movimentação de alfabetização no país, custeando campanhas desenvolvidas em todo o território nacional. Esperava-se que a LDBEN regulamentasse em lei a aplicação dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário para a coerência e eficácia desse empreendimento.

Os princípios democráticos da educação primária foram conteúdos de análise em Congressos Internacionais promovidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que definiram um conjunto de recomendações aos países latino-americanos, dentre os quais o Brasil, para a universalização da educação básica. Esses ideários estiveram, por sua vez, relacionados aos fundamentos ideológicos de uma educação para a vida, indispensável para o convívio harmônico e desenvolvimento social, necessária para a humanização, cidadania e trabalho. A educação foi enfatizada como direito do homem, devendo o Estado contribuir para o seu progresso.

As orientações indicadas pelas organizações internacionais influíram no movimento de propostas para a elaboração da LDBEN. Princípios enaltecidos nesses Congressos Internacionais encontram-se presentes nos textos de Projetos e Substitutivos da LDBEN. Isso mostra que os debates sobre o ensino, no Brasil, não ocultaram a conjuntura maior de propostas definidas em nível mundial, com vistas ao país alcançar posição privilegiada perante o nível de países considerados mais desenvolvidos, sendo a educação um índice

verificado para esse processo. O Brasil ressaltou propostas para o progresso do ensino primário, tendo sido essa iniciativa a ele solicitada em pressão por organismos internacionais. Houve todo um movimento mundial de apoio ao progresso da escolarização primária e erradicação do analfabetismo, considerado um empecilho ao desenvolvimento das nações. A manifestação internacional reivindicou escola para todos. O país caminhava rumo a propostas de progresso pela política de redemocratização no final da década de 1940 e de industrialização e nacional desenvolvimentismo em meados da década de 1950.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização dos Estados Americanos (OEA) e o Bureau Internacional da Educação (BIE), entre o final da década de 1940 e início de 1960, exerceram importante atuação na promoção de Congressos, que discutiram a realidade da educação na América Latina, com análise de problemas e sugestões às dificuldades encontradas, como o analfabetismo, a repetência e evasão escolar. O Brasil participou de muitos eventos com a apresentação de relatórios sobre a situação do ensino nacional e em debates promovidos sobre temas dos eventos na busca de soluções para a superação dos problemas no ensino do país. A participação do Brasil nesses eventos foram relatadas em artigos na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e nos discursos de deputados em sessões de análise sobre a educação e o projeto de LDBEN na Câmara dos Deputados, estando tais discursos disponíveis nas páginas do Diário do Congresso Nacional. As discussões desenvolvidas por esses eventos influíram no debate educacional brasileiro, como a questão da promoção automática sugerida pela Conferência Regional sobre Educação Gratuita e Obrigatória, realizada em Lima, em 1956.

A necessidade de educação primária relacionou-se à lógica da sociedade brasileira, que se urbanizava e industrializava, na conjuntura das necessidades do mercado nacional e mundial. Era preciso ampliar e fortalecer a educação nas cidades e no campo, e a ação do Estado para essa realidade tornava-se indispensável. Este princípio foi considerado pelos defensores da escola pública e pelos representantes da iniciativa privada, mas o que dividiu opiniões foi o caráter dessa ação do Estado, quanto ao fato de ele agir

exclusivamente para a manutenção da escola pública ou subvencionar a iniciativa particular.

O discurso sobre a importância do ensino primário para o progresso social bem como sobre a necessária democratização das condições de acesso à educação primária no Brasil, intensificado entre meados da década de 1940 e início de 1960, se articularam ao projeto de modernização do país, desenvolvido após a política do Estado Novo, com o início de um período de forte ideário de redemocratização e descentralização da política administrativa em diversos setores da sociedade. O projeto de modernização da sociedade brasileira atrelou-se ao anseio por crescimento econômico e avanço da industrialização no país, sendo a educação vista como elemento essencial para esse processo. Nesse contexto histórico, a política desenvolvimentista atingiu vários países da América Latina. O Brasil alcançou positivas consequências dessa política, tendo um aumento na sua economia e mudanças nas suas relações com o mercado internacional. Como discutido na segunda seção, no Brasil, no governo de Kubistchek (1956-1961), a educação fez parte do Plano de Metas, vista como indispensável para o desenvolvimento social, para o progresso econômico, político e cultural da sociedade. Essa iniciativa influenciou análises sobre as condições do ensino brasileiro, de maneira a encontrar alternativas para seu avanço.

As propostas para a universalização do ensino primário se pautaram no princípio de gratuidade e obrigatoriedade, bem como nas propostas de expansão e qualidade. À educação cabia o êxito das relações humanas e o desenvolvimento econômico-social, assumindo, portanto, importante função social. Houve, no decorrer do período de 1948 a 1961, intensa preocupação com a democratização do ensino brasileiro, sendo discutidas e defendidas estratégias para que diminuísse o problema da seletividade no contexto escolar. Anísio Teixeira, por sua vez, conclamou a sociedade a considerar que a “educação não era privilégio”, mas um “direito” constitucional de todos.

O ensino primário, no contexto de elaboração da LDBEN, foi objeto de análises, sendo ressaltada a sua importância como base na constituição de um regime democrático de ensino. Sua organização influía no desenvolvimento coerente dos outros graus de ensino, era necessária sua adequada estrutura

para a articulação satisfatória do sistema de ensino nacional. Uma sólida formação ofertada no ensino primário repercutia positivamente na preparação para o ensino secundário, médio e superior. As condições de acesso e formação no ensino primário eram condições essenciais para a democratização do ensino brasileiro, pois consistia na base de toda a estrutura educacional.

A estrutura de organização e expansão do ensino primário nas regiões do país apresentava significativas diferenças. Acreditava-se que a LDBEN pudesse diminuir essas diferenças com a formulação de diretrizes a assegurar que os poderes públicos das localidades zelassem pela manutenção do ensino, na construção de prédios escolares e ampliação de matrículas, na capacitação de professores e definição de políticas que sanassem o caráter seletivo das escolas.

No período de 1948 a 1961, houve importante crescimento no número de matrículas no ensino primário, no entanto, problemas como evasão escolar e repetência persistiam no interior das escolas. A partir desta realidade, foi proposta a progressão automática nas séries do grau primário, vista como possibilidade de diminuir o caráter seletivo da realidade educacional e contribuir para o estabelecimento de condições democráticas no ensino. De modo geral, muitos consideraram a medida positiva, mas sua implantação esbarrava nos problemas estruturais e pedagógicos existentes, sendo adiada a possibilidade de sua implantação. A proposta de promoção automática não foi estabelecida na década de 1950, nem tampouco definida nos termos da LDBEN de 1961.

O tema ensino primário esteve imerso no conjunto dos debates referentes à centralização versus descentralização e ao debate público versus privado, no contexto da LDBEN. Sobressaíram-se as propostas de municipalização, ordenamento, universalização e democratização do ensino primário no bojo das discussões acerca da estruturação do sistema de ensino nacional.

A universalização e expansão do ensino primário era condição necessária para a diminuição dos índices de analfabetismo no Brasil. Por um lado, a educação primária na “idade certa” foi vista como prevenção do analfabetismo e, por outro, a educação supletiva foi percebida como

indispensável na diminuição das altas taxas de analfabetismo que existiam; assim, intensificaram-se o valor atribuído à expansão da escolarização na sociedade, havendo estímulo, por parte do governo, à construção de prédios escolares, e a emersão de propostas, por intelectuais e educadores, de meios para o progresso da democratização do ensino.

O sistema de ensino democrático existiria à medida que se expandissem as condições de acesso e permanência da população aos bancos escolares. Não era possível haver um sistema de ensino brasileiro democrático com a metade da população em idade escolar fora das escolas e/ou na condição analfabeta. Por isso, muitos intelectuais decididamente defenderam, como princípio, a universalização do ensino como indispensável ao estabelecimento de uma educação democrática. Era necessário ampliar quantitativamente o número de prédios escolares e de matrículas, para o alcance de todos à educação. Na medida em que crescia a quantidade de matrículas, progressivamente, passaram a ser questionadas, nos debates, as condições de permanência no ensino, sendo postos em questão os aspectos organizacionais e pedagógicos que implicavam a manutenção do caráter seletivo da educação brasileira, como a reprovação e evasão escolar. A instituição de um ensino brasileiro democrático exigia que fossem solucionados os problemas existentes no âmbito do ensino primário, que limitavam, impediam e afastavam a maior parte da população nacional do seu direito constitucional de escolarização primária.

Dessa forma, nesse percurso de investigação, identificamos que as análises do ensino primário no Brasil, no período de 1948 a 1961, atrelaram-se às discussões sobre a democratização e a universalização do ensino público, bem como às proposições voltadas à constituição da lei de diretrizes e bases da educação nacional. O ensino primário foi percebido como a base de um sistema de ensino democrático.

As condições do ensino primário no Brasil no período de 1948 a 1961, não favoreciam o acesso e nem a permanência das crianças na educação primária elementar. O ensino primário apresentou problemas em sua organização e oferta e se caracterizou como seletivo: havia a falta de prédios escolares; insuficiente quantidade de vagas para matrícula no ensino

elementar; alto índice de repetência e evasão nas séries iniciais do ensino primário; vigorava o sistema de tresdobramento com a diminuição do tempo escolar no ensino, para alcançar maior número de alunos; algumas escolas que existiam ocupavam prédios improvisados, outras não contava com recursos, humanos, como professores qualificados, e físicos, como infraestrutura adequada, para a qualidade do ensino, entre outros.

Somado a isso, havia o direcionamento desproporcional de recursos, por parte do Estado, ao ensino primário, médio e superior, sendo que o primário recebia menos verbas para o seu desenvolvimento. Estas dificuldades eram agravantes nas regiões rurais e urbanas do país. Nas cidades crescia o número de habitantes devido ao fato de pessoas saírem do campo para a cidade em busca de melhores condições de vida e o aumento do número de escolas nas cidades não acompanhava esse movimento de crescimento da população. Essa realidade provocou análises e polêmicos impasses nos debates em torno da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com destaque para a discussão sobre a liberdade de ensino e o papel do Estado com a manutenção do ensino público ou privado, fato que influenciou o modo de perceber a organização do ensino primário. As perspectivas quanto à superação das dificuldades do ensino primário fundamentaram-se no ideário de uma educação democrática com a ampliação e universalização do seu acesso no país, realizaram a construção de prédios escolares, propuseram a descentralização e a municipalização do ensino primário para gerir mais recursos, e indicaram a promoção automática para acabar com o problema de repetência e evasão. Os Projetos e Substitutivos da LDBEN destacaram um capítulo específico sobre a educação de grau primária, o que expressa a importância voltada à essa etapa de ensino como indispensável na constituição de um sistema nacional de ensino articulado e coerente, em acordo com as necessidades da sociedade em desenvolvimento e modernização.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, sancionada em 1961, trouxe significativas contribuições à estruturação do ensino nacional, como nos revela Anísio Teixeira, ao afirmar a “vitória” da “descentralização” no ensino. No entanto, cabe frisar que a LDBEN não alterou

profundamente o quadro de organização do sistema que existia com as Leis Orgânicas de Gustavo Capanema. Enfáticas análises sobre o texto de LDBEN, aprovado na Câmara para a composição final da Lei, promoveram concordâncias e discordâncias de discursos, por parte de intelectuais, em relação ao conteúdo aprovado. Independentemente de tais argumentações, podemos afirmar, como legado positivo do período de elaboração da LDBEN, a intensa movimentação de intelectuais, educadores e sociedade civil na análise da realidade educacional brasileira, sendo despertado o senso de atenção para a importância do desenvolvimento da educação nacional e do estabelecimento de uma educação democrática. A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos apresenta ricas fontes para a compreensão desse importante período da história da educação brasileira, e os artigos selecionados desse periódico foram interessantes materiais de estudo na composição desta tese, que ora apresentamos.

## 7. REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, Antônio de. Respondendo ao Parecer Capanema. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, n. 36, p. 188-209, maio./ago. 1949.

\_\_\_\_\_. **A propósito de atualização do Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Conferência realizada na Universidade do Paraná em 19 de dezembro de 1957). Curitiba: Universidade do Paraná, 1957a.

\_\_\_\_\_. Repetência ou promoção automática? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, v. XXVII, n. 65, p. 3-15, 1957b.

\_\_\_\_\_. Prefácio (1958). **E a escola primária?**. São Paulo: Editora Nacional, 1959a. p. 1-5.

\_\_\_\_\_. Ainda as Diretrizes e Bases da Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, vol. 33, n. 76, p. 5-26, out./dez., 1959b.

\_\_\_\_\_. **E a escola primária?**. São Paulo: Editora Nacional, 1959c.

\_\_\_\_\_. Diretrizes e Bases da Educação Nacional: o hibridismo que a Câmara aprovou. **Anhembi**. São Paulo: Saraiva, ano X, vol. XXXVIII, n. 112, p. 18-35, mar., 1960.

\_\_\_\_\_. Reparos à Lei 4.024 de 27-12-61. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: INEP, vol. XXXVII, n. 85, p. 112-131, jan./mar., 1962.

ANDREOTTI, Azilde L. Leis Orgânicas do Ensino de 1942 e 1946 (verbete). *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (Orgs.) **Navegando pela História da Educação Brasileira**. CD-ROM. Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_leis\\_organicas\\_de\\_ensino\\_de\\_1942\\_e\\_1946.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_leis_organicas_de_ensino_de_1942_e_1946.htm)>. Acesso em: 21/08/14.

ARNS, Frei Evaristo Paulo. O Brasil na Defesa da Liberdade de Ensino. **Revista Vozes**, ano 52, p. 460-463, 1958.

\_\_\_\_\_. Diretrizes e Bases as Portas do Senado. **Revista Vozes**, ano 54, março, p. 227-229, 1960.

ARAÚJO, José Carlos Souza. A imprensa, co-partícipe da educação do homem. **Cadernos de História da Educação**, v. 1, n. 1, p. 59-62, jan./dez., 2002.

AS METAS DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO (Conferência de Clóvis Salgado). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, vol. XXX, n. 72, p. 46-60, 1958.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO – Rio de Janeiro (ABE). **Gustavo de Sá Lessa**. Disponível em: <<http://www.abe1924.org.br/quem-somos/galeria-dos-presidentes/105-gustavo-de-sa-lessa>>. Acesso em: 15/01/2016.

BARROS, Roque Spencer Maciel (Org.). **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Pioneira, 1960.

BASTOS, Maria Helena Camara. Espelho de papel: a imprensa e a história da educação. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; GATTI JUNIOR, Décio (Orgs.). **Novos temas em História da Educação Brasileira: Instituições Escolares e Educação na Imprensa**. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2002. p. 151-174.

BENITE, Anna Maria Canavarro. Considerações sobre o enfoque epistemológico do materialismo histórico-dialético na pesquisa educacional. **Revista Ibero-americana de Educação**. n. 50, p. 1-15, set., 2009.

BOAVENTURA, Edivaldo M. A educação na Constituinte de 1946: comentários. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas Constituintes Brasileiras**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 191-199.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/1961, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, v. XXXVII, n. 85, jan./mar., p. 84-111, 1962.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm)>. Acesso em: 22/01/2013.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de julho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/pne-2014-20241.pdf>>. Acesso em 23/08/2014.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Do antigo ao novo desenvolvimentismo na América Latina**. p. 27-66. Disponível em: <[http://www.bresserpereira.org.br/papers/2012/12.Do\\_antigo\\_ao\\_novo\\_desenvolvimentismo.pdf](http://www.bresserpereira.org.br/papers/2012/12.Do_antigo_ao_novo_desenvolvimentismo.pdf)>. Acesso em: 15/08/2014.

BUFFA, Éster. **Ideologias em conflito: Escola Pública e Escola Privada**. São Paulo: Cortez; Moraes, 1979.

CÂMARA: APROVADO O PROJETO DE DIRETRIZES E BASES; DEBATES SOBRE A REFORMA TRIBUTÁRIA. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 13 dez. 1961. p. 4.

CAPANEMA, Gustavo. Apresentação (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos) - 11 de julho de 1944. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. vol. 1, n. 1, 1944. p. 3-4. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/issue/view/122/showToc>>. Acesso em: 11/03/2014.

CARVALHO, Célia P. **O difícil acesso à escola primária pública**: estado de São Paulo - 1945-1964. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas. 1988.

CASTANHA, André Paulo. **Edição Crítica da Legislação Educacional Primária do Brasil Imperial: a legislação geral e complementar referente à Corte entre 1827 e 1889**. Francisco Beltrão: UNIOESTE – Campus de Francisco Beltrão; Campinas: Navegando Publicações, 2013.

CASTANHO, Sérgio. **Teoria da História e História da Educação**: por uma história cultural não culturalista. Campinas: Autores Associados, 2010.

CATANI, Denice Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Educação em Revista**: a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo; Escrituras, 1997.

CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL (DE 18 DE SETEMBRO DE 1946). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm)>. Acesso em: 26/03/14.

COHN, Gabriel. Problemas da industrialização no Século XX. *In*: MOTA, Carlos Guilherme (Org.). **Brasil em Perspectiva**: Corpo e Alma do Brasil. São Paulo: Difel, 1985. p. 283-316.

COUTINHO, Afrânio. Escola Pública e Escola Particular. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, vol. 34, p. 216-217, out./dez., 1960.

DECRETO-LEI Nº 8.529, DE 2 DE JANEIRO DE 1946 - **Lei Orgânica do Ensino Primário** (1946). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 26/01/16.

DIÁRIO DO CONGRESSO NACIONAL. **Discurso do Deputado Senhor Eurico Sales proferido na sessão de 20 de setembro de 1949**. 27 de set., 1949a. p. 8834-8836.

DIÁRIO DO CONGRESSO NACIONAL. **Discurso do Deputado Senhor Eurico Sales, proferido na sessão do dia 22 de setembro de 1949, cuja publicação seria feita posteriormente.** 27 de set. de 1949b.

DIÁRIO DO CONGRESSO. **Discurso do Deputado Nestor Jost proferido na sessão noturna do dia 15 de junho de 1959.** n. 80, 26 de jun. de 1959.

DIÁRIO DO CONGRESSO. **Discussão única das emendas do Projeto n. 2.222-D, de 1957, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** ano XVI, n. 223, 13 de dez., 1961.

DIÁRIO DO CONGRESSO. **Primeira discussão do Projeto nº 2.222, de 1957, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 1957. ano XII, n. 94, 1 de jun., 1957.

DIÁRIO DO CONGRESSO. **Discussão única do Projeto nº 2.222-B, de 1957, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** ano XIV, n. 74, 17 de jun. de 1959.

DIÁRIO DO CONGRESSO. **Discurso do Deputado Senhor Fernando Santana proferido na sessão noturna do dia 16-6-1959, cuja publicação seria feita posteriormente.** ano XIV, n. 76, 19 de jun. de 1959b.

DIÁRIO DO CONGRESSO. **Discurso.** ano XIII, n. 185, 13 de dez., 1958.

DICIONÁRIO HISTÓRICO-BIOGRÁFICO BRASILEIRO (Fundação Getúlio Vargas FGV/Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). Celso Brant. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/celso-teixeira-brant>>. Acesso em: 14/01/16.

DISCURSO EM MEMÓRIA DE GUSTAVO LESSA PRONUNCIADO NA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, RIO DE JANEIRO (SEM ASSINATURA). (Documento Microfilmado). (1962). FGV. CPDOC. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/arquivo-pessoal/AT/textual/discurso-sem-assinatura-em-memoria-de-gustavo-lessa-pronunciado-na-associacao-brasileira-de-educacao-rio-de-janeiro>>. Acesso em: 15/01/2016.

DISCURSO DE DOM VICENTE SCHERER SÔBRE A ORIENTAÇÃO MATERIALISTA E ATEÍSTA DO ENSINO NACIONAL. **Revista Vozes**, ano 52, p. 307-311, abr., 1958.

DISCURSO DO GOVERNADOR CARLOS LACERDA NA ABERTURA DO VI CONGRESSO DA UNIÃO INTERNACIONAL PELA LIBERDADE DE ENSINO (17.7.1961). **Revista Vozes**. Rio de Janeiro: Petrópolis, n. 8, ano 55. ago. 1961. p. 603-607.

DIRETRIZES E BASES: MEMORIAL CONTRA O VETO DO PRESIDENTE. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 17 dez. 1961. p. 30.

DOCUMENTO CONAE 2014 (Documento Final – Conferência Nacional da Educação). Disponível em:  
<<http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>>. Acesso em: 16/01/16

ESCOLA PÚBLICA: APELA PARA OS DEPUTADOS A COMISSÃO ESTADUAL... 1961. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 1 set. 1961. p. 12.

ENSINO PRIMÁRIO COMPLEMENTAR, INICIAÇÃO PROFISSIONAL. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, v. XXXV, n. 81, p. 136-137, jan./mar. 1961.

EDITORIA INEP. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. vol. 1, n. 1, 1944. p. 5-6.  
<<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/issue/view/122/showToc>>. Acesso em: 11/03/2014.

FAUSTO, Boris. O Período Democrático (1945-1964). In: **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 2007. p. 395-462.

FERNANDES, Florestan. Objetivos da Campanha em Defesa da Escola Pública. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, vol. 34, n. 79, p. 128-131, jul./set., 1960a.

\_\_\_\_\_. Em defesa da Escola Pública. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, n. 77, p.3-15, jan./mar., 1960b.

FERREIRA, Antonio da Silva. Centenário de John Dewey em Lorena. **Revista Vozes**, ano 53, n. 9, p. 690-692, set. 1959.

FINANCIAMENTO DOS SISTEMAS PÚBLICOS DE EDUCAÇÃO (XI Conferência Nacional de Educação). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: INEP, n. 53, p. 137-144, jan./mar., 1954.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História Social da Educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. Escola para o Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, vol. 35, n. 82, p. 15-33, abr./jun., 1961.

FGV – CPDOC. **Clovis Salgado**. Disponível em:  
[http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/biografias/Clovis\\_Salgado](http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/biografias/Clovis_Salgado)>. Acesso em: 30/08/14.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. História da Alfabetização de Adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização de Jovens e Adultos: em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 27-58.

GANDINI, Raquel Pereira Chain. Antônio Ferreira de Almeida Júnior. *In*: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros. (Orgs.). **Dicionário de Educadores no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/MEC - Inep – Comped, 2002. p. 131-137.

HADEMARKERS, Humberto. O Manifesto do Sr. Florestan Fernandes. **Revista Vozes**. n. 4, ano 54, abr., 1960. 274-282.

HOBBSAWN, Eric. **Era dos Extremos**. (Tradução: Marcos Santarrita). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOBBSAWM, Eric. O sentido do Passado. *In*: \_\_\_\_\_. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998a. p. 22 - 35.

HOBBSAWM, Eric. O que a história tem a dizer-nos sobre a sociedade contemporânea? . *In*: \_\_\_\_\_. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998b. p. 36 – 48.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Portal do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/home>>. Acesso em 24/02/2014.

ÍTEGRA DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 7 jan. 1962. p. 18.

INFORMAÇÃO DO PAÍS – Distrito Federal. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, v. 32, n. 75, p. 145-149, jul./set., 1959.

KING HALL, Robert. Observações e Impressões sobre o Ensino Rural no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, n. 38, p. 111-125, jan./abr., 1950.

KIMBALL, Solon T. Uma apreciação do ensino primário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, n. 77, p. 16-33, jan./mar, 1960.

LOURENÇO FILHO, M. B. Da Cooperação dos Municípios com o Estado em Matéria de Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, vol. XIII, n. 35, p. 5-18, jan./abr., 1949.

\_\_\_\_\_. A Educação Nacional e o Novo Projeto de Lei. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, vol. XVIII, n. 48, p. 124-175, out./dez., 1952.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). *In*: **A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo – Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932. p. 31 – 75.

MANIFESTO DOS EDUCADORES DEMOCRATAS EM DEFESA DO ENSINO PÚBLICO (Mais uma vez convocados). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. vol. 31, n. 74, abr./jun., 1959.

MARIANI, Clemente. Exposição de Motivos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, vol. XIII, n. 36, p. 5-22, maio/ago., 1949.

MARIANI, Clemente. A propósito dos processos de educação democrática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, vol. XXVII, n. 66, p. 171-188, abr./jun., 1957.

MASSON, Gisele. Materialismo Histórico e Dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 105-114, jul./dez. 2007.

MEMORIAL DOS BISPOS GAÚCHOS AO PRESIDENTE DA REPÚBLICA SÔBRE A ESCOLA PÚBLICA. In: **Revista Vozes**, ano 52, p. 362-364, maio, 1958.

MÉLO, Cristiane Silva. **Estado e Educação pela Imprensa: o debate de Florestan Fernandes ante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1959-1961)**. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2009.

MENSAGEM DE 1950. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, vol. XIV, p. 99-109, jan./abr., 1950.

MOCELLIN, RENATO. A República Populista (1946-1964). In: **A História Crítica da Nação Brasileira**. São Paulo: Editora do Brasil. 1987. p. 241-267.

MOREIRA, Roberto. A direção da escola primária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, vol. XXVIII, n. 68, p. 62-99, out./dez., 1957.

NADAI, Elza; NEVES, Joana. A experiência democrática (1946-1964). In: **História do Brasil: da Colônia à República**. São Paulo: Saraiva, 1987. p. 227-244.

NISKIER, Arnaldo. Os Rumos da Educação Pós-Estado Novo. In: **Educação Brasileira: 500 anos de História**. Rio de Janeiro: Consultor, 1995. p. 308-367.

NORONHA, Olinda Maria. Educação e trabalho no contexto histórico da formação da Primeira República no Brasil (1889-1930). In: SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2009. p. 143-188.

NÓVOA, António. A Imprensa de Educação e Ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, Denice Bárbara; BASTOS,

Maria Helena Câmara (Orgs.). **Educação em Revista**: a imprensa periódica e a história da educação. São Paulo; Escrituras, 1997. p. 11-31.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A Educação na Assembléia Constituinte de 1946. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A educação nas Constituintes Brasileiras**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 153-189.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A Municipalização Cumpriu suas Promessas de Democratização da Gestão Educacional? Um Balanço Crítico. **Gest. Ação**, Salvador, v.6, n.2, p.99-106, jul./dez., 2003.

OLMOS; Liliana Esther; TORRES, Carlos Alberto. Teorias do Estado, Expansão Educacional, Desenvolvimento e Globalizações: abordagens marxista e crítica. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M. ; ULTERHALTER, Elaine (Orgs.). **Educação Comparada**: panorama internacional e perspectivas (Tradução: Elizabeth Bonfanti e Ana Maria Carvalho). Brasília: UNESCO, CAPES, 2012. p. 97-113.

PARECER PRELIMINAR DO DEPUTADO GUSTAVO CAPANEMA. . **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, n. 36, p. 150-187, maio/ago., 1949.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PROJETO DE LEI QUE ACOMPANHA A EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, n. 36, p. 23-47, maio/ago., 1949.

PROJETO MAIOR n. 1 DA UNESCO (para a generalização e melhoria do ensino primário na América Latina). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, vol. 29, n. 70, p. 84-88, 1958.

RAMOS, Abelardo. A educação gratuita e o Estado. **Revista Vozes**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, ano 53, n. 7, 481-498, jul. 1959.

\_\_\_\_\_. O que defendemos. **Revista Vozes**, Rio de Janeiro: Editora Vozes, p. 3-8. jan., 1961.

\_\_\_\_\_. O Que Eles Querem. **Revista Vozes**, Rio de Janeiro: Editora Vozes, p. 196-200, 1961b.

RECOMENDAÇÕES DA CONFERÊNCIA REGIONAL LATINO-AMERICANA SOBRE EDUCAÇÃO PRIMÁRIA, GRATUITA E OBRIGATÓRIA. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, vol. XXV, n. 62, p. 158-177, abr./jun., 1956.

RECOMENDAÇÕES DA SEGUNDA REUNIÃO INTERAMERICANA DE MINISTROS DE EDUCAÇÃO. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, vol. XXV, n. 62, abr./jun., 1956.

REFORMA DO ENSINO PRIMÁRIO COM BASE NO SISTEMA DE PROMOÇÃO AUTOMÁTICA. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, n. 65, p. 141-145, jan./mar., 1957.

RELATÓRIO GERAL DA COMISSÃO. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, n. 36, p. 48-109, maio/ago., 1949.

RELATÓRIO GERAL DA SUBCOMISSÃO DO ENSINO MÉDIO. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, n. 36, p. 110-131, maio/ago., 1949.

RELATÓRIO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, POR INTERMÉDIO DO INEP, AO BUREAU INTERNACIONAL D'EDUCATION. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: INEP, vol.28, n. 68, p. 160-180, 1957.

RESPOSTA DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO AOS INQUÉRITOS DO BUREAU INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, vol. XXVII, n. 66, abr./jun., p.143-170, 1957.

**REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**. Rio de Janeiro: INEP, volumes publicados de 1948 a 1961.

**REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**. Rio de Janeiro: INEP, vol. XII, n. 33, maio/ago., 1948.

**REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**. Rio de Janeiro: INEP, vol. XIII, n. 36, maio/ago., 1949.

**REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**. Rio de Janeiro: INEP, vol. XIII, n. 37, set./dez., 1949.

**REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**. Rio de Janeiro: INEP, vol. XIV, n. 38, jan./abr., 1950.

**REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**. Rio de Janeiro: INEP, vol. XXI, n. 53, jan./mar., 1954.

**REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**. Rio de Janeiro, INEP, 1956.

**REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**. Rio de Janeiro: INEP, vol. XXX, n. 72, out./dez., 1958.

**REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS**. Rio de Janeiro: INEP, vol. XXXIV, n. 79, jul./set., 1960.

**REVISTA VOZES – REVISTA CATÓLICA DE CULTURA.** A Escola Pública Primária. ano 52, p. 282-285, abr. 1958.

REVISTA VOZES. **Em defesa da educação democrática.** ano 53. n. 9., p.693-695, set. 1959.

REVISTA VOZES. **Arcebispo de Porto Alegre rebate campanha contra Diretrizes e Bases.** p. 293-296, ano 54, abr. 1960.

REVISTA VOZES. **As Diretrizes e Bases e o futuro do Brasil.** ano 54, p. 299-302, abr., 1960b.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. A Organização Escolar no Contexto da Crise do Modelo Nacional-Desenvolvimentista de Industrialização e da Implantação do Modelo “Associado” de Desenvolvimento Econômico (1955-1968). *In: História da Educação Brasileira: a Organização Escolar.* Campinas, SP: Autores Associados, 1998. p. 151-195.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: 1930-1973.** Rio de Janeiro: Petrópolis, 1978.

SALGADO, Clóvis. Da escola pública, direi que é a mais democrática (Entrevista). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro: INEP, vol. 31, n.74, p. 302-308, abr./jun., 1959.

SÃO PAULO – informações. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,** Rio de Janeiro, INEP, VOL. XXVIII, n. 68, 1957.

SANDER, Benno. Educação na América Latina: identidade e globalização. **Educação,** Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 157-165, maio/ago., 2008.

SANFELICE, José Luís. Fontes e História das Políticas Educacionais. *In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (Orgs.). Fontes, História e Historiografia da Educação.* Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR; Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); Palmas, PR: Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná (UNICS); Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), 2004. p. 97-108.

\_\_\_\_\_. A Problemática do Público e do Privado na História da Educação no Brasil. *In: LOMBARDI, José Claudinei; JACOMELI, Mara Regina M.; SILVA, Tânia Mara T. da. (Orgs.). O Público e o Privado na História da Educação Brasileira: concepções e práticas educativas.* Campinas: Autores Associados; HISTEDBR; UNISAL, 2005. p. 177-185.

\_\_\_\_\_. O Manifesto dos Educadores (1959) à Luz da História. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 28, n. 99, p. 542-557, maio/ago., 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Brasileira**: Estrutura e Sistema. Campinas: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na Legislação do Ensino. Campinas: Autores Associados, 2002.

\_\_\_\_\_. O Legado Educacional do Longo Século XX Brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Janes Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (Orgs.). **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 9-57.

\_\_\_\_\_. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHWARTZMAN, Simon. **Gustavo Capanema e a Educação Brasileira**: uma interpretação. Disponível em:  
<[http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema\\_interpretacao.htm](http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema_interpretacao.htm)>  
Acesso em: 19/08/2014.

SOUZA, Rosa Fátima de. Lições da Escola Primária. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Janes Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (Orgs.). **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 109-161.

SEMINÁRIO INTERAMERICANO DE EDUCAÇÃO PRIMÁRIA. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, n. 42, p. 109-155, 1951.

SEMINÁRIO REGIONAL SÔBRE PLANOS E PROGRAMAS DA ESCOLA PRIMÁRIA. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, vol. XXVI, n. 64, out./dez., 1956.

SILVA, Anete Charnet Gonçalves da. **O espaço escolar na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1966)**. Tese de Doutorado. São Carlos: UFSCar, 2009.

SOFREU 25 VETOS O PROJETO DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 22 dez. 1961. p. 15.

TRISTÃO DE ATAÍDE. Subvenção à Escola Particular. **Revista Vozes**, ano 54, 777-778, out. de 1960.

KARATZIA-STAVLIOTI; Eleni; LAMBROPOULOS, Haris. Educação e desenvolvimento econômico: avaliações e ideologias. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M.; ULTERHALTER, Elaine (Orgs.). **Educação comparada**: panorama internacional e perspectiva. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012. p.781-803.

TEIXEIRA, Anísio. Estudo sobre o Projeto de Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, n. 48, p. 72-123, out./dez., 1952.

\_\_\_\_\_. Bases para uma programação da educação primária no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: INEP, p. 28-46, n. 65, jan./mar., 1957a.

\_\_\_\_\_. A escola brasileira e a estabilidade social. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: INEP, p. 3-29, vol. XXVIII, n. 67, jul./set., 1957b.

\_\_\_\_\_. Falando francamente (Entrevista). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: INEP, vol. XXX, n. 72, p. 3-16, 1958.

\_\_\_\_\_. A nova lei de Diretrizes e Bases: um anacronismo educacional?. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. vol. XXX, n. 76, p. 27-33, out./dez., 1959.

\_\_\_\_\_. Meia vitória, mas vitória. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: INEP, v. XXXVII, n. 86, p. 222-223, abr./jun., 1962.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

\_\_\_\_\_. **Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

TEIXEIRA, Francisco M. P.; DANTAS, José. Brasil Contemporâneo (1955-1970). In: \_\_\_\_\_. **Estudos de História do Brasil: Império e República**. São Paulo: Editora Moderna. 1979. p. 180-205.

VIEIRA, Sofia Lerche. A Educação nas Constituições Brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, vol. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago., 2007. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/498/508>>. Acesso em: 19/08/2014.

VILLALOBOS, João Eduardo Rodrigues. Liberdade de Ensino. **Anhembi**. São Paulo: Saraiva, Ano X, n. 115, vol. XXXIX, p. 44-48, jun., 1960.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes e Bases da Educação: Ensino e Liberdade**. São Paulo: Pioneira; Editora da Universidade de São Paulo, 1969.

XII CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, n. 41, p. 121-126, 1951.

XIV CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, n. 47, p. 102-114, 1952.

XV CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, vol. XIX, n. 49, p. 92-100, 1953.

XVI CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: INEP, vol. XXII, n. 55, p. 75-94, 1954.

XVIII CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: INEP, vol. 25, n. 62, p. 86-100, 1956.

XX CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE INSTRUÇÃO PÚBLICA. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro: INEP, vol. 28, n. 68, p. 116-129, 1957.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Quadro - Desenvolvimento de acontecimentos relevantes no decorrer do processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61 (1947-1961)<sup>46</sup>

#### QUADRO 5 Desenvolvimento de acontecimentos relevantes no decorrer do processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61 (1947-1961)

##### 1947

- ▶ Em 29 de abril de 1947, foi instalada uma Comissão, designada por Clemente Mariani, para a elaboração do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

##### 1948

- ▶ Em 28 de outubro de 1948, Clemente Mariani apresentou ao presidente Dutra, o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional acompanhado da Exposição de Motivos.
- ▶ A Mensagem nº 605, de 29 de outubro de 1948, da Presidência da República, governo Dutra, encaminhou o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional à Câmara Federal. Acompanhava o Projeto de Lei, uma Exposição de

<sup>46</sup> Dados organizados mediante a leitura dos seguintes materiais bibliográficos: Predominância da Pedagogia Nova (1947-1961) (SAVIANI, 2007); Os Rumos da Educação pós-estado Novo (NISKIER, 1995); Ideologias em Conflito: Escola Particular e Escola Privada (BUFFA, 1979); Diretrizes e Bases da Educação: Ensino e Liberdade (VILLALOBOS, 1979); O Congresso Nacional e a Lei nº 4.024/61 (SAVIANI, 2002); Educação Brasileira: Estrutura e Sistema (SAVIANI, 1996).

Motivos, subscrita por Clemente Mariani e dois relatórios, da Comissão designada para a elaboração do Projeto e da subcomissão do ensino médio.

- ▶ Em 17 de novembro de 1948, o Projeto de LDBN foi encaminhado à Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados para discussão.

### **1949**

- ▶ Em 14 de julho de 1949, o deputado Gustavo Capanema, relator, emitiu parecer preliminar sobre o anteprojeto de LDBN, na Comissão Mista de Leis Complementares do Congresso Nacional. O Parecer caracterizou-se desfavorável ao Projeto de LDBN proposto. O parecer foi publicado no Diário do Congresso Nacional de 24 de setembro de 1949.
- ▶ Almeida Junior, da Comissão de elaboração da LDBN, emitiu resposta ao Parecer de Capanema.
- ▶ Há registros de que entre agosto e setembro de 1949 foram apresentadas várias emendas ao Projeto original.
- ▶ O Projeto de LDBN foi arquivado e ficou paralisado até 19 de julho de 1951.

### **1951**

- ▶ Em 19 de julho de 1951, por ofício da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, foi solicitado ao Senado o desarquivamento da Mensagem nº 605, referente ao Projeto de LDBN. O processo extraviara-se e a Câmara Federal determinou a sua reconstituição em agosto de 1951. Após quase seis anos, iniciaram-se debates no plenário da Câmara com o Parecer da Comissão de Educação e Cultura.
- ▶ Em agosto de 1951, o Projeto de LDBN foi reconstituído. Decorreram-se mais de cinco anos, até que a Comissão emitiu seu Parecer sobre a matéria e emendas oferecidas ao Projeto, e quase seis anos, antes de iniciarem-se os debates na Câmara.

## 1952

- ▶ Em abril de 1952, o deputado Antônio Peixoto propôs que fosse aceito como Substitutivo o Anteprojeto sugerido pela Associação Brasileira de Educação (ABE), originado nas conclusões da X Conferência Nacional de Educação. Em 8 de maio de 1952, aprovaram-se a proposta de Lauro Cruz de ser estudado em conjunto o Projeto de LDBN reconstituído e o Projeto sugerido pela ABE.
- ▶ Após o debate prévio na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, apareceram em 1952 e 1953 resultados consubstanciados em relatórios parciais e emendas.

## 1953

- ▶ Houve a proposição de Emendas e relatórios pelos membros da Comissão de Educação e Cultura no ano de 1953.
- ▶ Após a apresentação do relatório parcial subscrito por Otávio Lobo, datado de 4 de novembro de 1953, houve pouca progressão dos trabalhos da Comissão de Educação e Cultura, nos três anos seguintes. A subcomissão relatora emitiu parecer final em 14 de novembro de 1956.

## 1954

- ▶ Prosseguiam-se as atividades da Comissão de Educação e Cultura.

## 1955

- ▶ O deputado Carlos Lacerda apresentou um Substitutivo ao Projeto de LDBN para estudos.

## 1956

- ▶ Início da “segunda etapa” dos debates sobre o Projeto de LDBN, tendo como marco o conflito ideológico referente à escola particular e escola pública até 1961.
- ▶ Realização do I Congresso Estadual de Educação Primária realizado em Ribeirão Preto no período de 16 a 22 de setembro de 1956.
- ▶ Anísio Teixeira participou do Congresso Estadual de Educação Primária de 1956, proferindo a conferência “A escola pública, universal e gratuita”. As discussões de Anísio Teixeira tornaram-se polêmicas, diversos debates se estenderam à mídia. Entre novembro de 1956 e fins de 1958 ocorreram, mediante a imprensa, debates entre Anísio Teixeira e membros da Igreja Católica.
- ▶ Desenvolveu-se, a partir de 1956, discussões dos defensores da iniciativa privada em matéria de educação, destacando-se o discurso do Padre Fonseca e Silva.
- ▶ Data de 14 de novembro de 1956 o Parecer da Comissão de Educação e Cultura da Câmara Federal sobre o Projeto de LDBN. Na reunião de 14 de novembro de 1956 foi apresentado o relatório da subcomissão encarregada de estudar o projeto de Diretrizes, sendo o deputado Lauro Cruz o relator.

## 1957

- ▶ O Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi encaminhado à Câmara Federal, em 29 de outubro de 1948. Todavia, somente em 29 de maio de 1957 iniciou-se a discussão sobre o Projeto nesta instância. Até o momento, o Projeto foi estudado, ora de maneira intensa, ora relativa, sequencialmente na Comissão Mista de Leis Complementares e na Comissão de Educação e Cultura da Câmara Federal.

- ▶ Iniciou-se, em 29 de maio de 1957, a primeira discussão sobre o Projeto de Diretrizes e Bases identificado pelo número 2.222 de 1957, na Câmara dos Deputados. Na sessão de 31 de maio de 1957, Abgar Bastos pediu que o Projeto fosse refeito e voltasse à Comissão de Educação e Cultura. Encerrada a discussão sem votação, o Projeto voltou à Comissão de Educação e Cultura com cinco Emendas apresentadas, as quais não alteraram as posições que estavam sendo definidas desde 1951. Posteriormente, ao ser reencaminhado ao plenário, o Projeto passou para a segunda discussão, recebeu três novas Emendas e voltou à Comissão de Educação e Cultura em 8 de novembro de 1958.
- ▶ No período de 10 a 14 de janeiro de 1957, houve a realização do IV Congresso dos Antigos Alunos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. O Congresso posicionou-se contra o ensino religioso nas escolas públicas e a subvenção das escolas religiosas pelo Estado.
- ▶ Em 1957, a Associação Brasileira de Educação emitiu Manifesto em Defesa de Anísio Teixeira. Afirmou, então, o direito de todos à educação pública.
- ▶ Esboço de Lei de Diretrizes e Bases da Associação Brasileira de Educação foi apresentado como Substitutivo em maio de 1957.
- ▶ No ano de 1957, Clovis Salgado, Ministro da Educação, solicitou a colaboração de quatro educadores para atualizar o projeto de LDBN inicial.
- ▶ Em novembro de 1957, a Comissão de Educação e Cultura recebeu a visita do Ministro de Educação Clóvis Salgado, acompanhado de um grupo de educadores, que tinham redigido um novo documento sobre Diretrizes e Bases. Clovis Salgado identificou o novo documento como substitutivo, mas tratava-se de sugestões e orientações.

## 1958

- ▶ Em 26 de novembro de 1958, o deputado Carlos Lacerda apresentou um novo substitutivo ao Projeto de LDBN 2.222/57, que ficou conhecido como Substitutivo Lacerda. O Substitutivo foi oferecido à Comissão de Educação e Cultura e, em seu texto, instituiu a liberdade de ensino no Brasil.

- ▶ Em 26 de maio, o Plenário da câmara voltou a debater o Projeto de LDBN. Em 29 de maio de 1958, a subcomissão relatora propôs um Substitutivo, organizado pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara, que foi aprovado pela Comissão de Educação e Cultura e encaminhado, em junho de 1958, à Câmara Federal. Somente em 4 de novembro de 1958 esse Substitutivo foi submetido à votação. Aprovado em primeira discussão, passou à segunda discussão que ocorreu em 7 de novembro de 1958. Três Emendas foram oferecidas ao Projeto que, posteriormente, retornou à Comissão de Educação e Cultura.
- ▶ O Projeto foi discutido no plenário da Câmara Federal em maio de 1959. Antes disso um novo documento, um Substitutivo elaborado por educadores, alguns relacionados ao projeto de 1948, foi direcionado à Câmara dos Deputados. Esse segundo Substitutivo dos educadores foi elaborado em início de 1959, sua votação ocorreu mais de um ano após sua apresentação. O documento chegou a corresponder à última tentativa de alguns educadores relacionados ao projeto de 1948 de influenciar o encaminhamento da LDB no Congresso Nacional. No Plenário da Câmara foram examinados o segundo Substitutivo da Comissão de Educação e Cultura, o segundo Substitutivo oferecido por Carlos Lacerda e o Substitutivo dos Educadores, subscrito por Celso Brant. Muitos discursos e debates se desenvolveram na sociedade a respeito dos projetos.
- ▶ No ano de 1958, destacaram-se as discussões de muitos intelectuais católicos, como Tristão de Ataíde e Panciano dos Santos, a respeito da liberdade de ensino.
- ▶ Em abril de 1958, foram organizados 2 documentos por bispos, do Rio Grande do Sul e de Minas Gerais. O arcebispo D. Vicente Scherer e bispos da província de Porto Alegre endereçaram um Memorial ao Presidente da República comentando ideários de Diretrizes e Bases e ações de Anísio Teixeira, diretor do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP). Na imprensa, houve a publicação de uma carta pastoral dos bispos da Província Eclesiástica de Belo Horizonte, na qual dentre diversos assuntos defendiam a liberdade do ensino e posicionavam-se contra o monopólio estatal.
- ▶ Em documento datado de 3 de maio de 1958, professores da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto, em apoio à Anísio Teixeira, contestaram o conteúdo dos documentos dos bispos de Minas Gerais e Rio Grande do Sul.

- ▶ Em dezembro de 1958, antes de iniciar a discussão única do Projeto 2.222/57, emergiram-se dois novos documentos, um Substitutivo organizado pela subcomissão relatora, apresentado em 9 de dezembro de 1958, e outro Substitutivo, finalizado em 11 de dezembro, pela Comissão de Educação e Cultura.
- ▶ O novo texto adotado pela Comissão de Educação e Cultura em dezembro de 1958 expressou conquista parcial dos interesses das escolas particulares.

## 1959

- ▶ Em 15 de janeiro de 1959, Carlos Lacerda apresentou um novo Substitutivo à Câmara de Deputados com intensa repercussão de debates. O Substitutivo elencava benefícios à escola privada e foi alvo de intensas análises.
- ▶ É redigido e publicado o “Manifesto mais uma Vez Convocados”, subscrito por Fernando de Azevedo.
- ▶ Em julho de 1959, aparecem na imprensa dois Manifestos assinados por educadores e intelectuais de tendências divergentes, o Manifesto dos Educadores Democratas e o Manifesto sobre as Bases da Educação.
- ▶ Fernando de Azevedo, Carneiro Leão, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Almeida Júnior e outros, alguns que haviam participado da Comissão que elaborou o Projeto inicial em 1947, prepararam um Substitutivo apresentando algumas modificações ao anteprojeto apresentado em 1958.
- ▶ Nesse ano, desenvolveram-se intensas atividades do movimento em Defesa do Ensino Público.
- ▶ A Campanha em Defesa do Ensino Público apresentou um Substitutivo, no qual estavam contidas algumas ideias do anteprojeto elaborado em 1947.
- ▶ A Comissão de Educação e Cultura nomeou uma subcomissão relatora para examinar os Substitutivos e as Emendas propostas, e elaborar um último anteprojeto.

- ▶ Encerrada a discussão de Diretrizes e Bases em plenário, em 17 de junho de 1959, a matéria das Diretrizes e Bases voltou pela terceira e última vez à Comissão de Educação e Cultura da Câmara Federal; integravam o processo o Projeto, os Substitutos de Carlos Lacerda e de Celso Brant e 57 Emendas de plenário. A Comissão de Educação e Cultura da Câmara Federal iniciou seu último trabalho apresentando um Substitutivo em 29 de setembro de 1959. Este Substitutivo foi apresentado com redação final em 10 de dezembro de 1959, sendo esse último texto aprovado pela Câmara em sessão ocorrida em 22 de janeiro de 1960. O Projeto finalmente aprovado pela Câmara dos Deputados foi encaminhado, pelo Ofício 293, de 25 de fevereiro de 1960, ao Senado. No Senado, o Projeto recebeu 238 emendas.

## 1960

- ▶ Em 22 de janeiro de 1960, foi aprovado pela Câmara Federal o Projeto da Comissão de Educação e Cultura, finalizado em dezembro de 1959.
- ▶ Em Assembleia geral realizada em 10 de fevereiro de 1960, a Associação dos Antigos Alunos da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo (USP) aprovou um relatório consubstanciando o pensamento dessa instituição sobre o Projeto de Diretrizes e Bases aprovado, expressando críticas ao Projeto, sendo este relatório encaminhado ao presidente do Senado.
- ▶ Em 04 de maio de 1960, realizou-se a I Convenção Estadual em Defesa da Escola Pública, na qual foi organizada formalmente a Campanha.
- ▶ O movimento em Defesa da Escola Pública desenvolveu críticas ao Projeto aprovado e apresentaram um novo Substitutivo com emendas propostas.
- ▶ No ano de 1960, houve a apresentação de manifestos referentes ao Projeto de LDBN, como o Manifesto dos Professores da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto e o Manifesto dirigido ao Congresso Nacional pelo Conselho Universitário da Universidade.

- ▶ No ano de 1960 além de Manifestos, declarações e solicitações, foram encaminhados ao Senado alguns Substitutos. A Associação Brasileira de Educação (ABE) enviou ao Senado um esboço de Substituto, datado de 13 de junho de 1960, precedido de justificção, sendo Gustavo Lessa o relator e sendo este o terceiro documento elaborado pela ABE em matéria de LDBN.

## **1961**

- ▶ No primeiro semestre de 1961, foi elaborado um Substituto com base nas reivindicações da Campanha em Defesa da Escola Pública, em São Paulo; o texto foi encaminhado à consideração dos Senadores.
- ▶ Em junho de 1961, o Projeto de Diretrizes e Bases da Educação aprovado pela Câmara dos Deputados entrou em discussão no Senado.
- ▶ Em 20 de dezembro de 1961, o Projeto de LDBN tornou-se Lei. O presidente João Goulart vetou, parcialmente ou totalmente, cerca de 25 artigos. Em 14 de dezembro de 1962, o Congresso votou pelo estabelecimento de alguns artigos vetados. A Lei número 4.024 entrou em vigor em 1962.

## REFERÊNCIAS

BUFFA, Ester. **Ideologias em conflito:** escola pública e escola privada. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

SAVIANI, Dermeval. **Política e Educação no Brasil:** o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Brasileira:** estrutura e sistema. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira: 500 anos de História.** Rio de Janeiro: Consultor, 1995.

## **APÊNDICE B – Biografia sintética dos membros da subcomissão do ensino primário incumbida de elaborar o projeto inicial de LDBEN em 1948**

### **ANTÔNIO DE ALMEIDA JÚNIOR**

Antônio Ferreira de Almeida Júnior (1892-1971), filho de Antônio Ferreira de Almeida e Otília Caparica de Almeida, nasceu em 8 de junho de 1892, na cidade de Joanópolis em São Paulo (RFDUSP, 1941). Faleceu em 4 de abril de 1971 na capital de São Paulo (GANDINI, 2002).

Almeida Júnior se matriculou em 1906 na Escola Normal da Praça da República, no centro de São Paulo, diplomando-se em 1909. Concluiu em 1915 exames do Curso Secundário, no Ginásio do Estado, matriculando-se em 1916 na Faculdade de Medicina de São Paulo e doutorando-se em 1921 (RFDUSP, 1941).

Exerceu atividade docente no magistério público e particular. Em 1910, iniciou a carreira no magistério público como professor primário em Santos e na capital São Paulo, atuando na Escola Complementar de São Paulo (1910), na Escola Normal de Pirassununga (1911 a 1915) e no Instituto Disciplinar (1915 a 1919) (RFDUSP, 1941). Foi professor de francês na Escola Normal de Pirassununga e teve como aluno Manuel Bergström Lourenço Filho. (GANDINI, 2002).

Em 1920, foi convidado pelo Diretor Geral do Ensino da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, professor Sampaio Doria, para ser seu auxiliar. Foi nomeado professor de Biologia e Higiene da Escola Normal do Brás, em 1921 (RFDUSP, 1941). Almeida Júnior foi professor assistente do Instituto de Higiene e Saúde Pública da Universidade de São Paulo, no período de 1931 a 1933 (GANDINI, 2002). Em 1933, tornou-se professor de Biologia Educacional, em um curso de aperfeiçoamento, do Instituto de Educação. Em 1938, o Instituto de Educação foi extinto e Almeida Junior, e



**Antônio de Almeida Junior (1892-1971)**

alguns professores, foram transferidos para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, sessão de Educação, da Universidade de São Paulo. Ele ocupou na Faculdade de Ciências e Letras a Cadeira de Biologia Educacional, passando, posteriormente, para a Cadeira de Medicina Legal da Faculdade de Direito, em que era livre docente desde 1928. (RFDUSP, 1941).

Almeida Júnior participou da comissão de doze professores que organizou o anteprojeto transformado na lei de 25 de janeiro de 1934 que instituiu a Universidade de São Paulo. Como representante do Instituto de Educação, foi membro do primeiro Conselho Universitário. Atuou na comissão encarregada de organizar os Estatutos da Universidade e compôs a comissão incumbida de redigir o regimento interno da Universidade. Na administração pública, foi chefe do Serviço Médico-Escolar (1933) e Diretor Geral do Ensino (1935-1938). Foi nomeado, em dezembro de 1940, para reger a cadeira de Medicina Legal (RFDUSP, 1941). Entre os anos de 1936 a 1938, ele foi Diretor do Ensino da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (GANDINI, 2002).

No campo do magistério particular, Almeida Júnior colaborou na fundação do Liceu Rio Branco, sendo diretor e professor no período de 1926 a 1934, e na fundação da Escola Paulista de Medicina, atuando como professor nessa faculdade. (RFDUSP, 1941).

Almeida Júnior participou de principais eventos ocorridos na área da educação brasileira: em 1932 assinou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, com Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, entre outros; em 1935 esteve junto ao grupo de educadores nomeados pelo ministro da educação Gustavo Capanema para elaborar o Plano Nacional de Educação; colaborou com Sampaio Dória na Reforma de 1926 em São Paulo; colaborou com Lourenço Filho na Reforma de 1931 e com Fernando de Azevedo na elaboração do Código de Educação em 1933.

É importante destacar a significativa atuação de Almeida Júnior como participante da Comissão constituída em 1947, pelo Ministro da Educação Clemente Mariani, para elaborar o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ele foi presidente da Subcomissão de Ensino Primário e relator da Comissão. As discussões do autor influíram nos debates sobre a instituição de um sistema nacional de ensino no Brasil, abordando os princípios de descentralização e expansão das condições de acesso ao ensino público. Ele considerou a descentralização do ensino, a construção de prédios

escolares adequados, a expansão do número de matrículas e da duração da escolarização primária, condições indispensáveis para a universalização do ensino primário no país. (MELO, 2014).

No decorrer de sua carreira, Almeida Júnior publicou inúmeros textos, artigos e conferências sobre educação, em periódicos como a Revista da Faculdade de Direito de São Paulo e a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Legou-nos vasta quantidade de pareceres, artigos, conferências, discursos e textos didáticos. Gandini (2002, p. 136) destaca que o autor “No campo da educação escreveu sobre escola primária, urbana e rural, educação popular (ou “educação do povo”, segundo as suas próprias palavras), ensino público, em todos os seus níveis, puericultura, ensino pré-primário, história, filosofia e sociologia da educação, administração escolar e sobre legislação do ensino.”.

Dentre importantes obras de Almeida Júnior, destacam-se seus relatórios e artigos publicados na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos no período de 1949 a 1962, o livro “E a escola primária? (1959) e “Problemas do Ensino Superior” (1956).

### **Antônio de Arruda Carneiro Leão (1887-1966)**

Antônio de Arruda Carneiro Leão, filho de Antônio Carlos Carneiro Leão e de Elvira Cavalcante de Arruda Câmara Carneiro Leão, nasceu em Recife, Pernambuco, em 2 de julho de 1887, e faleceu em 31 de outubro de 1966 na cidade do Rio de Janeiro, RJ. (ABL, 2016).

Carneiro Leão foi “[...] educador, poeta na juventude, jornalista, advogado, crítico literário, professor de sociologia, de educação comparada e de administração escolar.” (ARAÚJO, 2002, p. 114). Em 1911, tornou-se Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade



**Antônio de Arruda Carneiro Leão (1887-1966)**

de Direito do Recife, iniciando carreira no magistério universitário, de 1911 a 1914, como professor de filosofia. No Rio de Janeiro, foi Diretor Geral da Instrução Pública de 1922 a 1926, e fundador, em 1924, da Escola Portugal. Entre 1923 e 1926, fundou 20 escolas com nome das 20 repúblicas americanas. (ABL, 2016).

Carneiro Leão realizou, em 1928, a Reforma da Educação no Estado de Pernambuco. De 1929 a 1930, foi Secretário de Estado do Interior, Justiça e Educação do Estado de Pernambuco, e, em 1934, na administração Anísio Teixeira, tornou-se Diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais da Prefeitura do antigo Distrito Federal. Ele foi o criador e diretor do Centro Brasileiro de Pesquisas Pedagógicas da Universidade do Brasil (ABL, 2016). Carneiro Leão desenvolveu diversas atividades e cargos, como enumera Araújo (2002):

[...] professor de filosofia no Recife, de 1912 a 1915; membro do Instituto Arqueológico e Geográfico Pernambucano na década de 10 e da Presidência da Associação Brasileira de Educação em 1924 e 1925; representante de Pernambuco na II Conferência Nacional de Educação, reunida em São Paulo, em 1929; advogado, no Rio de Janeiro, entre o final dos anos 20 e o início dos 30; vice-presidente da III Conferência Nacional de Educação, reunida no Rio de Janeiro, em 1931; Diretor da Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, de outubro de 1931 a novembro de 1933; professor-chefe de francês do Colégio Pedro II, de março de 1932 a dezembro de 1937, fundador dos estudos superiores de Administração Escolar na Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal, criada por Anísio Teixeira, em 1935; professor de Sociologia, sucedendo a Gilberto Freyre, na Universidade do Distrito Federal, em 1937 a 1938; membro da Academia Brasileira de Letras, onde tomou posse em 1/9/1945 [...], professor de Administração Escolar e Educação Comparada da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e, de 18/12/45 a 1/8/1957, seu Diretor [...] professor de Educação Comparada da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade da Guanabara; criador e Diretor do Centro de Pesquisas Pedagógicas da Faculdade Nacional de Filosofia, em 1951 [...]; membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro; Presidente do II Congresso Latino-Americano de Sociologia no Brasil, em 1953; membro do Instituto Histórico e Geográfico da Cidade do Rio de Janeiro; do Instituto Brasileiro de Sociologia Urbana; da Associação Brasileira de Higiene Mental; do Instituto Brasileiro de Relações Internacionais; da Sociedade Brasileira de Direito Internacional; da Sociedade Brasileira de Sociologia; da Sociedade Brasileira de Antropologia e Etnografia e sócio benemérito da Associação Brasileira de Imprensa. (ARAÚJO, 2002, p. 118).

Carneiro Leão exerceu inúmeras atividades internacionais, sendo membro de Institutos e Academias, como a Academia Francesa de Letras, sucedendo John Dewey e membro da *American Sociological Society* em Nova York e da Sociedade Chilena de Sociologia. Ele foi professor visitante em universidades, como na Universidade da Pensilvânia, nos Estados Unidos, em 1948, e na Faculdade de Letras da Universidade de Paris, em 1950 e 1951. Pronunciou conferências em várias universidades como na

Universidade de *Harvard*, Estados Unidos e em *La Plata*, Buenos Aires. Foi representante do Brasil em vários Congressos como na II Conferência Interamericana de Educação no Chile em 1934. (ARAÚJO, 2002).

Ele colaborou em diversos veículos de comunicação, sendo fundador em 1920 e diretor em 1927 de *O Economista*, uma revista de economia e finança do Rio de Janeiro. Colaborou na Revista da Associação Brasileira de Educação no Rio de Janeiro, na Revista de Sociologia de São Paulo, no *The Journal of the Nathional Education*, de Washington, entre outros. (ARAÚJO, 2002).

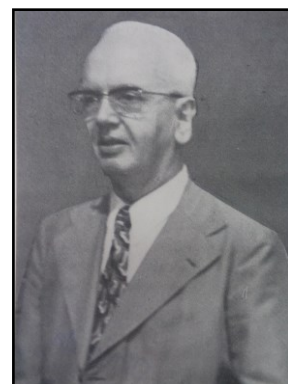
Dentre discursos, artigos, livros e textos escritos pelo autor, destacam-se as obras: Fundamentos de Sociologia (1940), Educação (1909), O Brasil e a educação popular (1917), Problemas de educação (1919) e Introdução à administração escolar (1939) (ABL, 2016). Muitos de seus trabalhos foram publicados também em Espanhol, Francês e Inglês. (ARAÚJO, 2002).

As propostas de educação de Carneiro Leão estiveram em consonância com as questões sociais da época, tendo como aspecto fundamental a defesa da escola pública mantida pelo Estado. Ele realizou Conferências em São Paulo e no Rio de Janeiro a favor da educação popular com o objetivo de transformar a educação. Buscou organizar pioneiramente cursos de aperfeiçoamento para o magistério com laboratórios e oficinas e preocupou-se com a saúde, higiene e educação física escolar. (SILVA; MACHADO, 2004).

No projeto de Reforma de Ensino do Estado de Pernambuco, oficializada pelo Ato nº 1.237/1928, é evidente a ideia de introdução de métodos ativos, da cientificidade no ensino, da obrigatoriedade da frequência e da valorização da higiene. Carneiro Leão denunciava os problemas do ensino brasileiro e criticava um ensino clássico e livresco direcionado à formação da classe dominante. Para ele, era preciso uma “nova educação, com nova metodologia e novos conteúdos”, sendo importante repensar a formação dos professores para as novas exigências educacionais. A Escola Normal precisava ser prática com aplicações da pedagogia experimental e de métodos adequados. O Estado precisava expandir o ensino primário com vista à formação da identidade e progresso nacional. (SILVA; MACHADO, 2004, p. 111).

### **Celso Octávio do Prado Kelly (1906-1979)**

Celso Octávio do Prado Kelly, filho de Angelina do Prado Kelly e do Ministro Octávio Kelly, nasceu em 6 de junho de 1906, em Niterói, Rio de Janeiro. Faleceu em 23 de junho de 1979 na cidade do Rio de Janeiro (ESTEVEES, 2002). Ele foi escritor, jornalista e crítico de arte brasileira (ABE, 2016). Estudou no Colégio Pedro II e ao finalizar o curso secundário lecionou em turmas suplementares neste Colégio. Coursou



**Celso Octávio do Prado Kelly (1906-1979)**

Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro (1928), e fez a Escola de Belas Artes. Atuou no magistério no Instituto de Educação ministrando a disciplina Sociologia Educacional e a disciplina Cultura Moderna nos Cursos de Aperfeiçoamento no Instituto. Foi professor de Português no ensino profissional do Rio de Janeiro, no Curso de Jornalismo da Faculdade Nacional de Filosofia e na Escola de Belas Artes da Universidade do Brasil (ESTEVEES, 2002). Celso Kelly foi professor do Instituto de Educação por 36 anos, contribuindo na formação de professores, e exerceu o cargo de presidente da Associação Brasileira de Educação por dois períodos, tendo sido diretor do Teatro Municipal do Rio de Janeiro. (CALLADO, 2006).

Celso Kelly foi Promotor Público Interino no Rio de Janeiro; Diretor da Instrução Pública do Estado do Rio de Janeiro, no governo de Ary Parreiras (1931-1935), em que apresentou o “Plano de Educação Celso Kelly”, um grande marco na história da educação do estado. Em 1932, apresentou ao Conselho Nacional de Educação um plano pioneiro de educação, sendo aprovado e efetivado no estado. (ESTEVEES, 2002).

Em 1935, assumiu o cargo de Diretor do Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal. Foi Diretor do Departamento de Educação de Adultos e Difusão Cultural do antigo Distrito Federal. Na Gestão de Capanema, foi nomeado Chefe do Serviço de Publicidade do Ministério da Educação e Saúde, e membro da Comissão Nacional de Teatro. Na gestão de Clemente Mariani, Celso Kelly organizou um curso de jornalismo e atuou na Faculdade Nacional de Filosofia em 1950, passando a ministrar a disciplina Fundamentos Estéticos da Comunicação. Fez parte do Conselho

Nacional de Educação em 1955. Entre 1961 e 1964, foi Secretário Geral do Conselho Federal de Educação (ESTEVES, 2002). Participou desde o início do corpo de catedráticos do Curso da Faculdade Nacional de Filosofia (F.N.Fi), ele “[...] foi o autor do importante Parecer n. 984/65 do Conselho Federal de Educação, que revisou o currículo, estabelecendo um núcleo mínimo de matérias obrigatórias para todos os cursos de Jornalismo do país.”. (CALLADO, 2006, p. 159).

No campo da educação e cultura, foi Diretor do Jornal “A noite” na cidade do Rio de Janeiro, integrou o Conselho Diretor da Associação Brasileira de Educação, membro conselheiro e diretor da Academia Fluminense, e Diretor da Associação dos Artistas Brasileiros, do Instituto Brasil Holanda e da Aliança Francesa. (ESTEVES, 2002). Foi Diretor da Associação Brasileira de Imprensa no período de 1964 a 1966. (ABI, 2016).

Escreveu livros sobre educação, sociologia, arte e jornalismo. (ESTEVES, 2002), dentre eles “Escola Nova para um Novo Tempo” em que discute o que consiste uma reforma na educação voltada para as necessidades dos alunos na contemporaneidade e aspectos interpretativos da legislação da educação, como a Lei de Diretrizes e Bases n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e a lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, com comentários sobre os artigos. (KELLY, 1973).

### **Dr. Mario Augusto Teixeira de Freitas (1890-1956)**

Mario Augusto Teixeira de Freitas, filho de Afonso Augusto Teixeira de Freitas e Maria José Teixeira de Freitas, nasceu em 31 de março de 1890 em São Francisco do Conde, na Bahia. Faleceu em 22 de fevereiro de 1956, no Rio de Janeiro (LOURENÇO FILHO, 2002). Diplomou-se em Direito em 1911 pela Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro. Em 1908, ingressou na Diretoria Geral de Estatística do Ministério da Agricultura, Viação e Obras Públicas, realizando várias pesquisas estatísticas inéditas no



**Mario Augusto Teixeira de Freitas (1890-1956)**

país (IBGE, 2016). Ingressou por Concurso nessa Diretoria aos 18 anos, iniciando sua carreira de servidor público. Em 1933, recebeu o título de “Funcionário Público nº 1 do Brasil” pela dedicação ao bem comum. (LOURENÇO FILHO, 2002).

Teixeira de Freitas foi nomeado Delegado Geral do Recenseamento em Minas Gerais em 1920. Foi Diretor do Serviço de Estatística Geral de Minas Gerais, realizando diversos trabalhos como o Anuário Estatístico do Estado. No Rio de Janeiro, passou a colaborar na organização do Ministério da Educação e Saúde Pública, dirigindo a Diretoria de Informações, Estatística e Divulgação, contribuindo com a estrutura da estatística geral do ensino em todo o país. Ele no período de 1936 a 1948 “[...] idealizou, planejou e consolidou a organização estatística brasileira como Secretário-Geral do Conselho Nacional de Estatística, órgão do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.” (IBGE, 2016, p. 1). Implantou o Plano de Cooperação interadministrativa de âmbito nacional que estruturou e unificou as estatísticas educacionais em todo o país, pois antes não havia serviços de estatísticas escolar de modo regular e continuado (LOURENÇO FILHO, 2002). Em 1941, participou em Washington da criação do Instituto Interamericano de Estatística sendo seu primeiro presidente (IBGE, 2016).

Teixeira de Freitas abordou em seus textos a ideia sobre a difusão do ensino e a adequação desse ensino às necessidades do país. Publicou diversos estudos sobre a educação brasileira, dentre eles “A evasão escolar no ensino primário brasileiro” (1940), “Dispersão demográfica e escolaridade” (1940) e “A escolaridade média no ensino primário brasileiro” (1947) (IBGE, 2016). Sobre a educação, destacam-se seus livros “O ensino primário no Brasil” (1934) e “Educação Rural” (1934). Em 1935, ao final do VII Congresso Nacional de Educação, realizado no Rio de Janeiro, foi eleito Presidente da Associação Brasileira de Educação (ABE) com posse em julho de 1935 permanecendo até dezembro de 1938. Em 1954, a ABE concedeu à Teixeira de Freitas o título de Sócio-Honorário, entregue em sessão solene em julho de 1954 com destaque para suas contribuições aos estudos da educação brasileira. (LOURENÇO FILHO, 2002)

Teixeira de Freitas tornou-se “[...] a maior autoridade de seu tempo no tema das estatísticas educacionais.” (CAMARGO, 2010, p. 2010, p. 108). Quando Freitas esteve à frente da direção do Serviço de Estatística Geral de Minas Gerais ao instruir os agentes de campo em como aplicar o questionário Censo de 1920, percebeu o fato alarmante que muitos não sabiam preencher o questionário por não conhecerem a escrita. Considerava que sem formação de pessoal as realidades distantes não poderiam

ser conhecidas e pensadas para ação política, assim, notou que o conhecimento da dimensão nacional deveria estar ao lado do compromisso com a transformação dessa realidade. Este fato parece ter impulsionado os primeiros contatos de Freitas com as reflexões pedagógicas. (CAMARGO, 2010).

## Referências

ABL - ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. **Antônio Carneiro Leão**. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/academicos/antonio-carneiro-leao>> Acesso em: 30/01/2016

ARAÚJO, Maria Cristina de Albuquerque. Antônio de Arruda Carneiro Leão. *In*: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros. **Dicionário de Educadores no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002, p. 114-122

ABE – Associação Brasileira de Educação. **Prado Kelly**. Disponível em: <<http://www.abe1924.org.br/quem-somos/galeria-dos-presidentes/112-prado-kelly>>. Acesso em: 30/01/2016.

ABI – Associação Brasileira de Imprensa. **Celso Kelly (1964-1966)**. Disponível em: <http://www.abi.org.br/institucional/historia/celso-kelly-1964-1966/>>. Acesso em: 30/01/2016.

CALLADO, Ana Arruda. Danton Jobim e Celso Kelly: confluências e dissonâncias. **Comunicação e Sociedade**. São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo. vol. 27, n. 45, p. 157-165, 2006.

CAMARGO, Alexandre de Paiva Rio. Povoar o *hinterland*: o ensino rural como fronteira entre estatística e educação na trajetória de Teixeira de Freitas. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 23, p. 97-132, maio/ago. 2010.

ESTEVES, Vera Vergara. Celso Octavio do Prado Kelly. *In*: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros. **Dicionário de Educadores no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002. p. 248-252

GANDINI, Raquel Pereira Chain. Antônio Ferreira de Almeida Júnior. *In*: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros. **Dicionário de Educadores no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002. p. 131-137.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Sínteses históricas - Pioneiros do IBGE: Teixeira de Freitas**. 2016. Disponível em: <<http://memoria.ibge.gov.br/sinteses-historicas/pioneiros-do-ibge/mario-augusto>>

teixeira-de-freitas.html>. Acesso em: 30/01/2016.

**Imagem de Antônio Ferreira de Almeida Júnior.** Fonte: Disponível em: <<http://www.historiaecultura.pro.br/cienciaepreconceito/instrumentos/instrumentosbiografias.htm>>. Acesso em: 29/01/2016.

**Imagem de Antônio de Arruda Carneiro Leão.** Fonte: Disponível em: <http://www.academia.org.br/academicos/antonio-carneiro-leao>> Acesso em: 30/01/2016

**Imagem de Celso Octávio do Prado Kelly.** Fonte: KELLY, Celso Otávio do Prado. *Escola nova para um tempo novo*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1973.

**Imagem de Mario Augusto Teixeira de Freitas.** Fonte: Disponível em: <<http://memoria.ibge.gov.br/sinteses-historicas/pioneiros-do-ibge/mario-augusto-teixeira-de-freitas.html>> Acesso em: 30/01/2016.

KELLY, Celso Otávio do Prado. **Escola nova para um tempo novo**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1973.

LOURENÇO FILHO, Ruy. Mario Augusto Teixeira de Freitas. *In*: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros. **Dicionário de Educadores no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002. p. 790-798.

MELO, Cristiane Silva. A universalização do ensino primário no Brasil na perspectiva de Almeida Júnior (1948-1960). **Anais do X ANPEDSUL**. Santa Catarina: UDESC/Florianópolis, 26 a 29 de outubro de 2014.

RFDUSP (Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo). Antônio Ferreira de Almeida Júnior: professor catedrático de medicina legal. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo**. vol. 36, n.3, p. 1-18, 1941. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/65941/68552>> Acesso em: 29/01/2016.

SILVA, Josie Agatha Parrilha da; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Carneiro Leão: a educação popular e a formação de professores. **Série-Estudos** - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande-MS, n. 17, p. 103-118, jan./jun. 2004.

## **APÊNDICE C - A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e a divulgação de assuntos referentes à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1948 - 1961)**

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), órgão de estudos e pesquisas do Ministério da Educação e Saúde, exerceu importante papel na divulgação de assuntos e notícias referentes à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no período de 1948 a 1961. Sua publicação esteve sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), que divulgava trabalhos e promovia inquéritos e pesquisas referentes à educação no território brasileiro.

O INEP, instituto responsável pela Revista, foi criado por lei em janeiro de 1937. Em seu Decreto Lei nº 580, de 1938, de regulamentação e organização, constou, dentre diversas atribuições do instituto, a função de “[...] organizar a documentação relativa à história e ao estado atual das doutrinas e técnicas pedagógicas” do Brasil e o papel de “[...] promover inquéritos e pesquisas”, e seus trabalhos foram divulgados pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. O INEP expressou-se como o primeiro órgão nacional a se estabelecer, nas palavras de Lourenço Filho, como “[...] fonte primária de documentação e investigação, com atividades de intercâmbio e assistência técnica”. O INEP tornou-se “[...] referência para a questão educacional no país”. (INSTITUTO NACIONAL..., 2014, s/p).

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos teve por propósito expor e discutir questões gerais da pedagogia e, em especial, sobre os problemas educacionais brasileiros. Reunia pensamentos de estudiosos dos fatos relacionados à educação. Apresentava documentos e legislação relativos ao ensino nacional, como Decretos, Portarias, Leis e Resoluções. Informava sobre Atos da Administração Federal, dos Estados e dos Territórios. Registrava informações sobre resultados de trabalhos desenvolvidos por órgãos do Ministério da Educação e Departamentos Estaduais de Educação. Informava sobre as despesas dos estados com serviços de educação. Disponibilizava notícias sobre estudos pedagógicos nacionais e estrangeiros. Anunciava acontecimentos relacionados à educação e ao ensino nas diferentes regiões brasileiras. Compilava transcrição de artigos publicados na imprensa sobre a educação

e ensino, como matérias editadas em jornais e periódicos de São Paulo e do Rio de Janeiro que traziam informações e discussões de tendências educacionais. Buscava contribuir na renovação científica do trabalho educativo e colaborar na formação e conscientização da população sobre assuntos da educação (RBEP, 1952). Em edições da Revista datadas entre o fim da década de 1940 e início de 1960, verifica-se a existência das sessões “ideias e debates”; “documentação”; “vida educacional”, com “informações do país”, “informações do estrangeiro”; “bibliografia”, “através de revistas e jornais” e “atos oficiais”.

As edições da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos de 1948 a 1961 apresentam um rico material para a compreensão do processo de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Mediante suas páginas, encontramos o texto na íntegra do Projeto originalmente apresentado em 1948 e o conteúdo da Lei sancionada em 1961, assim como Substitutivos, Emendas, análises e considerações referentes ao conteúdo dessa lei, proposta e aprovada. A Revista apresenta o texto da LDBEN sancionado pelo presidente em dezembro de 1961. Não é objetivo deste ensaio referenciar todos os textos editados na Revista que trata de questões referentes à LDBEN, objetiva-se indicar a existência e importância do conjunto desses escritos que se caracterizam como importantes materiais de estudo para o conhecimento do processo de tramitação da referida Lei, e, sobretudo, tem-se por intenção anunciar a significativa participação da Revista na divulgação desse relevante assunto em época de intensos debates educacionais, em que projetava novos rumos da organização do sistema de ensino brasileiro.

Nas páginas da Revista, é possível conhecer um pouco da situação dos níveis de ensino, em seus problemas e desafios, existentes no Brasil naquele momento, uma vez que são apresentados relatórios, estudos e trabalhos desenvolvidos, pelo INEP e por intelectuais nacionais, a respeito da realidade educacional brasileira. Há relação entre as condições sociais do país e as propostas definidas para estarem contidas na Lei, que foi percebida como possuidora de importante função social.

Na edição de maio e agosto de 1949 (REVISTA BRASILEIRA..., 1949), dados importantes para a compreensão de assuntos referentes à LDBEN se expressaram por intermédio da publicação de sete interessantes documentos: a Exposição de Motivos, escrita por Clemente Mariani, relacionada ao Projeto de 1948; a íntegra do Projeto de LDBEN, datado de 1948, elaborado por uma Comissão designada por Clemente

Mariani para a elaboração do Projeto; o Relatório Geral da Comissão, escrito pelo relator Almeida Júnior; o Relatório Geral da Subcomissão de Ensino Médio, escrito pelo relator Faria Góis, o Anteprojeto de Lei da Comissão; o Parecer preliminar, apresentado na Comissão Mista de Leis Complementares; e o texto “Respondendo ao Parecer Capanema”, escrito por Almeida Júnior.

Com isso, a Revista fez emergir, ao conhecimento da população, importantes escritos que marcaram o desenvolvimento inicial dos debates referentes à elaboração da LDBEN. Os temas centralização ou descentralização administrativa, autonomia, flexibilidade, articulação no ensino, organização dos currículos, ensino rural, educação técnico-profissional, entre outros estiveram presentes nas polêmicas discussões no período, as quais estão expressas nas páginas da Revista.

A Exposição de Motivos (MARIANI, 1949) justificou a necessidade de uma lei de diretrizes e bases no país, elencando a descentralização no ensino como princípio necessário para que houvesse autonomia no processo de execução do ensino brasileiro, e também para que fosse respeitada a extensão e variedade do Brasil, sendo inviável um modelo único para esta realidade do país. Mariani apontou as diretrizes e bases como oportunidade de organizar o sistema educacional, de projetar uma educação das massas para que os indivíduos capazes acendessem aos níveis de ensino independente de suas condições econômicas. Definiu que a lei a ser elaborada precisava ser democrática em seu sentido e objetivos e o Projeto anexado integrava-se ao movimento de redemocratização do país.

O Relatório Geral da Comissão de elaboração do Projeto de LDBEN apresentado em 1948 (RELATÓRIO..., 1949) explicou alguns artigos e dispositivos gerais do Projeto. Dentre as questões elencadas, destaca-se a explicação sobre a necessária interferência do Estado na educação nacional. Essa interferência, segundo o relatório, não se tratava de “monopólio” do ensino pelo Estado, nem tampouco de limitação da iniciativa particular, ao Estado cumpria manter as escolas públicas, orientar o ensino, para a manutenção da unidade nacional e regime democrático, e fiscalizar as instituições educativas.

O “Parecer Preliminar” de Capanema (PARECER PRELIMINAR..., 1949), referente ao Projeto de LDBEN apresentado, e a “Resposta” de Almeida Júnior ao parecer de Capanema nos chama atenção em especial pelo teor de argumentos que ambos desenvolvem, com contrapontos entre si, quanto à matéria centralização e

descentralização no ensino.

Segundo Capanema, a educação era problema nacional em todos seus aspectos e a União não podia ser excluída de legislar em alguns pontos. A competência legislativa da União devia ser geral, inclusive sobre as condições e finalidades do funcionamento do ensino. Ao Estado competia, portanto, a direção do ensino e, desse modo, o conteúdo de flexibilidade administrativa do Projeto foi questionado. Para o autor, o Projeto estava incompatível com o texto da Constituição. Dentre as correções propostas (PARECER PRELIMINAR..., 1949, p. 187), estava a de que o Projeto precisava considerar em seus fins “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.”.

Almeida Júnior (1949) em resposta ao parecer Capanema argumentou que era impropriedade a interpretação exposta no Parecer de Capanema de que o projeto concederia ampla competência aos estados e de que o Projeto se afastava da Constituição Federal. O autor argumentou que a própria ideia de descentralização influenciou a organização da Constituição de 1934 que definiu por primeiro a competência da União traçar as diretrizes e bases da educação nacional. Em sua perspectiva, a centralização uniformizadora não era conveniente para a educação, esta precisava organizar-se numa atmosfera de autonomia.

O Parecer de Capanema, apresentado na Comissão Mista de Leis Complementares, promoveu o movimento de análise sobre o Projeto de LDBEN em 1949, sendo propostas várias emendas ao Projeto inicial. Sabe-se que, neste mesmo ano, o Projeto original foi arquivado, voltando à tramitação apenas em julho de 1951.

Outra questão muito interessante abordada pela Revista que merece destaque foram as mensagens presidenciais sobre a educação transcritas no periódico. O presidente remetia anualmente ao Congresso Nacional mensagem em que apresentava a situação geral do país e solicitava providências para a solução de problemas. A Revista em diversos momentos publicou as partes desses textos relativas à educação.

No conteúdo das mensagens, nos chama atenção a clareza dos governos em admitir que a realidade educacional brasileira apresentava sérias deficiências como a falta de prédios escolares, em especial, nas zonas rurais, falta de professores, pouco número de matrículas em relação à quantidade de alunos em idade escolar sem

escolarização, a diminuição progressiva de frequência na escola, o alto índice de analfabetismo e de semianalfabetismo na população nacional, entre outros. No entanto, as mensagens são enfáticas a afirmar que ações estavam sendo feitas pelo governo para a mudança desse quadro problemático. O encaminhamento do projeto de lei de diretrizes e Bases aparece como uma das mais importantes realizações para a busca de melhores alternativas no sistema de ensino brasileiro.

A Mensagem de 1949 (MENSAGEM..., 1950), por exemplo, anuncia que o governo estava direcionando cuidado especial com a educação na consolidação do regime político. Índices revelavam que o setor educacional estava longe de atender às necessidades mínimas no país, mas era preciso reconhecer que, em nenhum outro momento, se verificava intensa promoção de campanhas, como a de alfabetização de adultos, para o progresso do ensino, como naquele momento. O encaminhamento do projeto de LDBEN em 1948 resultara do propósito de contribuir para o cumprimento da Constituição, e essa Lei representaria, na evolução das instituições de ensino, uma decisiva etapa de fundação da política educacional brasileira em conformidade com inspiração democrática. A diretriz principal se pautava na implantação de um sistema contínuo e articulado de educação a todas as classes e níveis escolares.

A edição de janeiro e abril de 1950 apresenta o interessante Relatório sobre o ensino rural no Brasil, do professor Robert King Hall (1950), da Universidade de Columbia, que visitou Sergipe para conhecer e avaliar o programa de estruturação das escolas rurais, de construção de escolas com fundos federais, sob responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. O autor visitou 24 escolas primárias rurais, 3 grupos escolares e 1 escola normal rural, sendo todas construídas com fundos do governo federal. No relatório, discutiu as vantagens desse plano de estruturação de escolas do INEP, apontando que o plano instalou escolas rurais em áreas necessitadas, ajudava a manter o professor rural na zona rural, com a diminuição de desajustamentos das condições dos professores do campo em relação aos das cidades, ajudava a “educar” a comunidade em que a escola estava inserida, com projeto de extensão de benefício à população, e ajudava a “educar” as instituições políticas e governamentais numa nova forma descentralizada de administração.

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos publicou, na edição de outubro e dezembro de 1952 (REVISTA..., 1952), as conferências de Anísio Teixeira, de 7 de julho de 1952, de Almeida Júnior, de 9 de julho de 1952, de Lourenço Filho, de 22 de

julho de 1952, e de Álvaro Alberto, de 24 de julho de 1952, de análises sobre o projeto de LDBEN, realizadas na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, sendo transcritas as respostas desses autores às questões levantadas para debate, por participantes das sessões. As conferências, intituladas na Revista, respectivamente, “Estudo sobre o Projeto de Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, “Análise do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases” e “A Educação Nacional e o Novo Projeto de Lei”, “O Ensino Superior no novo Projeto de Lei”, apresentam esclarecimentos sobre o Projeto de LDBEN em tramitação, discutem problemas do ensino nacional, debatem centralização e descentralização, definem o sentido da LDBEN e o papel do Estado na estrutura do desenvolvimento do ensino brasileiro.

Na edição número 65, de 1957, encontram-se informações sobre o I Congresso Estadual de Educação Primária, desenvolvido no estado de São Paulo, em Ribeirão Preto, em setembro de 1956. São publicadas a conferência de Almeida Júnior, “Repetência ou Promoção Automática”, proferida em 19 de setembro de 1956, a conferência de Fernando de Azevedo, “Horizontes Perdidos e Novos Horizontes: a educação primária na sociedade atual”, proferida em 17 de setembro de 1956, bem como as Conclusões do Congresso e o Relatório do presidente da Comissão Diretora, professor Almeida Júnior, enviado ao Secretário de Educação. Dentre os diversos temas abordados no evento, destaca-se o debate sobre as “[...] modificações necessárias em relação ao objetivo, ao conteúdo do ensino, às normas gerais de didática, à duração e às instalações da escola primária paulista, a fim de que a instituição se torne mais vantajosa à criança”. (REVISTA..., 1957, p. 115).

Cabe citar que a Revista, além de publicar opiniões a respeito da situação do ensino brasileiro e da LDBEN, traz pronunciamentos e entrevistas do ministro da educação, de diferentes gestões, e de intelectuais e educadores sobre a situação do ensino nacional. Apresentam dados sobre as conferências nacionais da educação e as conferências internacionais da instrução pública organizadas pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), desenvolvidas no período, bem como o texto das recomendações concluídas nesses eventos. Apresenta textos que contemplam: sugestões e críticas ao Projeto de LDBEN em tramitação; dados sobre o financiamento da educação brasileira; a evasão escolar; o significado político da escola; o plano de construção de prédios escolares; a ação do INEP e dos centros de pesquisas educacionais; análises de professores sobre a LDBEN,

e discussões sobre o movimento de cultura popular. Expõe o conjunto de legislações referentes aos sistemas estaduais de educação e aos currículos da escola primária e secundária. Debate questões sobre o ensino secundário e superior. Indica os problemas existentes nos diferentes níveis de ensino brasileiro, entre outros.

A edição de outubro e dezembro de 1952 (REVISTA..., 1952, p. 177), por exemplo, apresenta as discussões desenvolvidas na X Conferência Nacional de Educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação, realizada de 15 a 29 de novembro de 1950, no Rio de Janeiro, que teve por finalidade obter sugestões para o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A revista publicou os textos Parecer da Subcomissão da Conferência, Conclusões da Comissão Geral e o Esboço da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, acompanhado da respectiva Justificação, que foi elaborado em 1951, pelo Conselho diretor da Associação Brasileira de Educação, em acordo com o plano traçado pela Conferência.

Em 1957, o Ministério da Educação e Cultura apresentou à Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados um Substitutivo ao antigo projeto de LDBEN. Assim reabriram-se os debates sobre o assunto no parlamento e na imprensa. A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos transcreveu, no número 69, a Exposição do Ministro da Educação Clovis Salgado e Entrevistas concedidas à imprensa pelos professores Almeida Júnior, Anísio Teixeira, Carneiro Leão, Gustavo Lessa, Lourenço Filho e Raul Bittencourt. Nessas entrevistas, foram analisadas questões do Projeto atualizado, discutido o histórico e o sentido da LDBEN, bem como as expectativas dessa nova Lei para o ensino brasileiro (REVISTA..., 1958).

A edição número 76, prossequindo a documentação relativa ao Projeto 2.222-B, de 1957, publicou: Parecer e Substitutivo apresentados em 29 de setembro de 1959, da Subcomissão Relatora incumbida de examinar as emendas do plenário da Câmara; Parecer da Associação Brasileira de Educação (28/09/1959) sobre o Substitutivo apresentado pelo Deputado Carlos Lacerda e dois Manifestos assinados por vários educadores; Parecer da Associação Brasileira de Educação sobre o Substitutivo da Comissão Relatora (REVISTA..., 1959).

A Revista publicou textos referentes à defesa do ensino público, provenientes da Campanha que hasteou este ideário. Divulgou a íntegra do Substitutivo ao Projeto de LDBEN proposto por Carlos Lacerda em janeiro de 1959, bem como textos de outros Substitutivos e Emendas propostas para o Projeto de LDBEN. As edições de

janeiro e março de 1960 apresentam o trabalho “Análise do Substitutivo de 29-9-59”, de Abgar Renault. A edição número 77, de 1960, traz o Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovado pelo plenário da Câmara dos Deputados, em sessão de janeiro de 1960, na íntegra; as Emendas propostas pela Universidade de São Paulo ao projeto de Diretrizes e Bases, aprovadas em 24 de fevereiro de 1960 pelo Conselho Universitário da Universidade de São Paulo, encaminhadas ao Senado, também foram publicadas.

A edição da Revista, número 79, de 1960, dando continuidade à documentação relativa ao Projeto 2.222-B, de 1957, apresenta novo pronunciamento da Associação Brasileira de Educação, com justificação e Esboço de Substitutivo enviado à apreciação da Câmara. Nesta edição, constam as Emendas propostas da Primeira Convenção em Defesa da Escola Pública ao Projeto de LDBEN, elaboradas por uma Comissão da Campanha em Defesa da Escola Pública, encaminhadas ao Senado.

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos publicou na edição de abril e junho de 1959, o Manifesto Mais uma Vez Convocados – manifesto ao povo e ao governo – em defesa do ensino público. Nesta mesma edição de número 74, foram publicados documentos consequentes da reabertura dos debates na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados em maio de 1958. Dessa forma foram apresentados os seguintes documentos: Substitutivo da Comissão de Educação e Cultura (apresentado em 29-5-58); Projeto da Subcomissão Relatora (apresentado em 8-12-58); Substitutivo adotado pela Comissão de Educação e Cultura (em 10-12-58); Projeto apresentado pelo Deputado Carlos Lacerda (em 15-1-59); Exposição, acompanhada de sugestões ao Projeto, assinada pelos educadores Almeida Júnior, José Augusto, Fernando de Azevedo, Raul Bittencourt, Carneiro Leão, Faria Góis, Lourenço Filho, Abgar Renault e Anísio Teixeira, datada de maio de 1959; estudos e documentos de debate e discussão, relacionados com a matéria (REVISTA..., 1959). A edição número 83 de 1961 apresenta o Substitutivo Nogueira da Gama e as emendas aprovadas no Senado Federal que determinaram sua devolução à Câmara dos Deputados (REVISTA..., 1961, p. 95).

Conclui-se que a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, no período neste ensaio anunciado, buscou de fato contribuir no esclarecimento da população a respeito de questões sobre a elaboração, necessidade e benefício da lei de diretrizes e bases nacional. Colaborou na divulgação de ideias e opinião de intelectuais sobre as

finalidades e propostas da lei, de maneira a contribuir para o conhecimento, por parte do professorado e gestores da educação, da trajetória e situação da organização dos diferentes níveis de ensino no país. Dessa forma, cumpriu a função de registrar os “rumos da pedagogia brasileira” no que se refere ao emergir de novos ideários educacionais em torno da estruturação do sistema de ensino nacional, bem como, da esperança e expectativas atribuídas à nova legislação de ensino para a transformação das difíceis condições na realidade do ensino no país.

### **Referências**

- ALMEIDA JÚNIOR, Antônio. Respondendo ao Parecer Capanema. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, vol. 13, n. 36, p. 188-209, maio./ago., 1949.
- HALL, Robert King. Observações e impressões sobre o ensino rural no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. vol. 14, n. 38, p. 111-125, jan./abr., 1950.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **História do INEP**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/institucional-historia>>. Acesso em: 12/03/2014.
- MARIANI, Clemente. Exposição de Motivos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, vol. 13, n. 36, p. 5-22, maio/ago., 1949.
- MENSAGEM DE 1949. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. vol. 14, n. 38, jan./abr., 1950.
- PARECER PRELIMINAR DO DEPUTADO GUSTAVO CAPANEMA. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. vol. 13, n. 36, p. 150-187, maio/ago., 1949.
- REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. vol. XVII, jan./mar., n. 45, 1952.
- REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. vol. XIII, maio/ago., n. 36, 1949.
- REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Rio de Janeiro: INEP, out./dez., n. 48, 1952.
- REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Rio de Janeiro: INEP, n. 65, 1957.
- REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Rio de Janeiro: INEP, n.

69, 1958.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Rio de Janeiro: INEP, n. 74, 1959.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Rio de Janeiro: INEP, n. 76, 1959.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. Rio de Janeiro: INEP, n. 83, 1961.

RELATÓRIO GERAL DA COMISSÃO. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro: INEP, vol. 13, n. 36, maio/ago., 1949.

## ANEXOS

### ANEXO 1 - MINISTROS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL NO PERÍODO DE 1948 A 1961

QUADRO 6 Ministros da Educação no Brasil no período de 1948 a 1961

MINISTROS	PERÍODO
<p><b>Ministro Clemente Mariani Bittencourt</b> (1891-1981)</p> <p>- Bacharel pela Faculdade de Direito da Bahia. - Advogado, jornalista e professor de Direito Comercial na Faculdade de Direito da Bahia.</p>	06/12/46 a 15/05/50
<p><b>Ministro Eduardo Rios Filho</b> (? - ?)</p> <p>(interino com substituição)</p>	15/05/50 a 30/06/50 30/06/50 a 04/08/50
<p><b>Ministro Pedro Calmon Muniz de Bittencourt</b> (1902-1985)</p> <p>- Bacharel pela Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro. - Professor de Direito Público pela Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro. Em 1945 foi eleito presidente da Academia de Letras e em 1948 foi reitor da Universidade do Brasil, atual UFRJ.</p>	04/08/50 a 31/01/51 18/06/59 a 16/06/60
<p><b>Ministro Ernesto Simões da Silva Freitas Filho</b> (1886-1957)</p> <p>- Formado pela Faculdade Livre de Direito da Bahia. - Desde o ginásio dedicou-se ao jornalismo, tornando-se proprietário da Gazeta do Povo, em 1907. Em outubro de 1912, fundou o jornal A Tarde. Em 1951, ajudou a implantar a Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior - Capes</p>	31/01/51 a 25/05/53
<p><b>Ministro Pérciles Madureira de Pinho (1978-?)</b></p> <p>(interino com substituição)</p>	26/05/53 a 24/06/53

<p style="text-align: center;"><b>Ministro Antônio Balbino de Carvalho Filho</b> (1912-1992)</p> <p>- Formado pela Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, com curso de especialização em Economia Política na Sorborne, França. - Jornalista, advogado e professor pela Faculdade de Filosofia de Salvador.</p>	<p style="text-align: center;">25/06/53 a 02/07/54</p>
<p style="text-align: center;"><b>Ministro Edgar Rego Santos</b> (1894-1962)</p> <p>- Formado pela Faculdade de Medicina da Bahia, com especialização em cirurgia em São Paulo e cursos de aperfeiçoamento nas universidades de Paris e de Lyon, na França, e na universidade de Berlim. - Médico e, a partir de 1936, Diretor da Faculdade de Medicina da Bahia. Em 1945, foi o primeiro reitor da Universidade da Bahia, e em 1961 foi nomeado presidente do Conselho Federal de Educação.</p>	<p style="text-align: center;">06/07/54 a 02/09/54</p>
<p style="text-align: center;"><b>Ministro Cândido Mota Filho</b> (1897-1977)</p> <p>- Bacharel pela Faculdade de Direito de São Paulo. - Combinou a política com a atividade jornalística e a crítica literária, atuando na imprensa desde 1917. Foi professor na Faculdade de Direito de São Paulo, na Faculdade Nacional de Direito do Rio e na Universidade de Brasília. Em 1956, foi nomeado ministro do supremo Tribunal Federal e, em 1960, foi eleito para a Academia Brasileira de Letras.</p>	<p style="text-align: center;">02/09/54 a 17/11/55</p>
<p style="text-align: center;"><b>Ministro Abgar de Castro Araújo Renault</b> (1901-1995)</p> <p>- Bacharel pela Faculdade de Direito de Minas Gerais. Estudou também pedagogia, além da língua e literatura inglesas. - Professor em diversas escolas do Estado de Minas Gerais, no colégio Pedro II e na Universidade do Brasil. Ocupou cargos Técnicos e Administrativos na área da Educação Estadual e Federal. A partir de 1962, foi membro do Conselho Federal de Educação e, em 1968 tornou-se membro da Academia Brasileira de Letras.</p>	<p style="text-align: center;">24/11/55 a 31/01/56</p>

<p align="center"><b>Ministro Clóvis Salgado Gama</b> (1906-1978)</p> <p>- Médico e professor de Clínica Ginecológica na Faculdade Nacional de Medicina e na Universidade de Minas Gerais. - Em 1955 foi governador do Estado de Minas Gerais, onde exerceu também outros cargos Políticos e Administrativos.</p>	<p>31/01/56 a 30/04/56 05/05/56 a 02/10/56 05/11/56 a 17/06/59</p>
<p align="center"><b>Ministro Celso Teixeira Brant</b> (interino com substituição) (1920-2004)</p> <p>- Bacharel pela Faculdade de Direito de Belo Horizonte. - Foi chefe de gabinete do ministro Clóvis Salgado entre 1956 e 1958, respondendo interinamente pelo Ministério entre abril e maio de 1956. Como professor, lecionou Direito Internacional Público na Faculdade de Direito da Universidade de Minas Gerais. Além de jurista, foi musicógrafo, poeta e contista.</p>	<p>30/04/56 a 04/05/56</p>
<p align="center"><b>Ministro Nereu de Oliveira Ramos</b> (interino com substituição) (1888-1958)</p> <p>- Bacharel em Ciências Jurídicas pela Faculdade de Direito de São Paulo. - Político, advogado, jornalista e professor de Direito Público Constitucional da Faculdade de Direito de Santa Catarina. Como jornalista, foi colaborador de vários jornais e realizou campanhas políticas memoráveis em Santa Catarina.</p>	<p>03/10/56 a 04/11/56</p>
<p align="center"><b>Ministro José Pedro Ferreira da Costa</b> (1900-1971) (interino com substituição)</p>	<p>17/06/60 a 24/06/60</p>
<p align="center"><b>Ministro Pedro Paulo Penido</b> (1904-1967)</p> <p>- Ao deixar a sua pasta no MEC, foi nomeado ministro interino da Saúde, substituindo Mário Pinotti. Em janeiro de 1961, assumiu o cargo de superintendente do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE).</p>	<p>1º/07/60 a 17/10/60</p>
<p align="center"><b>Ministro Antônio Ferreira de</b></p>	

<p style="text-align: center;"><b>Oliveira Brito</b> (1908-1997)</p> <p>- Advogado formado pela Faculdade de Direito da Bahia em 1933.</p> <p>- Elegeu-se deputado federal em 1950, reelegendo-se em 1954 e 1958. Foi o titular da pasta da Educação e Cultura de setembro de 1961 a junho de 1962, em outubro de 1962 foi eleito deputado federal, sendo reeleito em novembro de 1966.</p>	<p>08/09/61 a 11/07/62</p>
---	----------------------------

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Galeria de Ministros**. Fonte:  
<http://portal.mec.gov.br/institucional/galeria-de-ministros>  
 Acesso em: 02/02/2016.

FGV – CPDOC (Fundação Getúlio Vargas - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil). **Oliveira Brito**. Disponível em:  
[https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/biografias/oliveira\\_brito](https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/biografias/oliveira_brito)  
[https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/biografias/oliveira\\_brito](https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/biografias/oliveira_brito)  
 Acesso em: 02/02/2016.

FGV – CPDOC (Fundação Getúlio Vargas - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil). **Pedro Penido**. Disponível em:  
[https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/biografias/Pedro\\_Penido](https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/biografias/Pedro_Penido)  
 Acesso em: 02/02/2016.

FGV – CPDOC (Fundação Getúlio Vargas - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil). Antonio Balbino. Disponível em:  
[https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/biografias/Antonio\\_Balbino](https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/biografias/Antonio_Balbino)  
 Acesso em: 02/02/2016.

**ANEXO 2 - Quadro – Íntegra dos Capítulos e Títulos de Projetos e Substitutivos referentes ao ensino primário (1958 a 1960)**

**QUADRO 7 Íntegra dos Capítulos e Títulos de Projetos e Substitutivos referentes ao ensino primário (1958 a 1960).**

<b>CAPÍTULOS E TÍTULOS DE SUBSTITUTIVOS REFERENTES AO ENSINO PRIMÁRIO (1958 A 1960)<sup>47</sup></b>	
<b>DOCUMENTAÇÃO CONSEQUENTE DA REABERTURA DOS DEBATES NA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DA CÂMARA DOS DEPUTADOS DE MAIO DE 1958</b>	<b>SUBSTITUTIVO DA SUBCOMISSÃO RELATORA, APRESENTADO EM 9/12/1958</b>
<p><i>Projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</i></p> <p style="text-align: center;">TÍTULO VI</p> <p style="text-align: center;">Da educação primária</p> <p>Art. 20. O ensino primário é obrigatório para as crianças de 7 a 12 anos de idade, podendo estender-se a obrigatoriedade até aos 14 anos.</p> <p>Art. 21. O ensino primário será dado na língua nacional.</p> <p>Art. 22. O ensino primário será ministrado em 4 séries anuais de estudo. Nas localidades onde não houver estabelecimento de ensino médio, poderão ser admitidas duas outras séries complementares, correspondentes as duas primeiras do ciclo ginásial.</p> <p>Art. 23. A administração do ensino nos Estados, Distrito Federal e Territórios promoverá:</p> <p style="padding-left: 20px;">e) O registro anual das crianças em idade escolar;</p>	<p><i>II Substitutivo da Subcomissão Relatora, apresentado em 09/12/1958</i></p> <p style="text-align: center;">TÍTULO VI</p> <p style="text-align: center;">Da educação primária</p> <p>Art. 26. O ensino primário destina-se principalmente a preparar o aluno para as atividades de expressão (falar, ler, escrever). Para a avaliação das relações (contar) e iniciação cultural (integração no meio social e na natureza e o preparo para o ensino médio).</p> <p>Art. 27. O ensino primário é obrigatório para as crianças de 7 a 12 anos de idade, podendo estender-se a obrigatoriedade até os 14 anos.</p> <p>Art. 28. O ensino primário será dado na língua nacional.</p> <p>Art. 29. O ensino primário será ministrado em seis séries anuais de estudos, compreendendo o ciclo elementar de quatro séries e o círculo complementar de duas séries.</p>

<sup>47</sup> Documentação compilada de Projetos e Substitutivos apresentados no período de 1958 a 1960, publicados integralmente na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

<p>f) A forma de incentivar e fiscalizar a freqüência as aulas;</p> <p>g) A especificação dos funcionários responsáveis pelo cumprimento da obrigatoriedade escolar;</p> <p>h) Os meios de efetivar as responsabilidades pela inobservância da lei;</p> <p>Art. 24. Haverá cursos supletivos para maiores de 14 anos que careçam de ensino primário, podendo a lei tornar obrigatória a sua freqüência até o limite de idade que estabelecer.</p> <p>Art. 25. Serão instituídos ou subvencionados, de acordo com as conveniências locais, serviços tendentes a difundir e incrementar a educação primária a zona rural.</p> <p>Art. 26. As empresas industriais, comerciais e agrícolas em que trabalhem mais de 100 pessoas, serão obrigadas a manter, em cooperação com os poderes públicos, ensino primário gratuito para os seus empregados e os filhos destes.</p> <p>Parágrafo único. Os proprietários rurais que não mantiverem escolas primárias para as crianças residentes em suas propriedades deverão promover a freqüência regular destas às escolas de acesso mais fácil, ficando obrigados a conceder facilidades para instalação e funcionamento de escolas oficiais.</p>	<p>Parágrafo único. O programa do curso complementar abrangerá tarefas elementares e suaves devida a prática e de iniciação no trabalho, adequadas a idade e ao sexo, de forma que satisfaçam a tendência infantil para a atividade.</p> <p>Art. 30. A administração do ensino nos Estados, Distrito Federal e Territórios promoverá:</p> <p>e) O registro anual das crianças em idade escolar;</p> <p>f) A forma de incentivar e fiscalizar a freqüência às aulas;</p> <p>g) A especificação dos funcionários responsáveis pelo cumprimento da obrigatoriedade escolar;</p> <p>h) Os meios de efetivar as responsabilidades pela inobservância da lei.</p> <p>Art. 32. Serão instituídos ou subvencionados, de acordo com as conveniências locais, serviços tendentes a difundir e incrementar a educação primária na zona rural;</p> <p>Art. 33. As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas serão obrigadas a manter, em cooperação com os poderes públicos, ensino primário gratuito para os seus empregados e os filhos destes.</p> <p>Parágrafo único. Os proprietários rurais que não mantiverem escolas primárias para as crianças residentes em suas propriedades, deverão promover a freqüência regular destas as escolas de acesso mais fácil, ficando obrigados a conceder facilidades para instalação e funcionamento para escolas oficiais.</p>
<p align="center"><b>SUBSTITUTIVO ADOTADO PELA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA EM 10/12/1958</b></p>	<p align="center"><b>SUBSTITUTIVO APRESENTADO PELO DEP. CARLOS LACERDA, EM 15/01/1959</b></p>
<p align="center"><i>Substitutivo adotado pela Comissão de Educação e Cultura em 10/12/1958</i></p> <p align="center">TÍTULO VI Da educação primária</p> <p>Art. 24. O ensino primário destina-se, principalmente, a preparar o aluno para</p>	<p align="center"><i>Substitutivo apresentado pelo Deputado Carlos Lacerda em 15/01/1959</i></p> <p align="center">TITULO VI Da educação primária</p> <p align="center">Capítulo I</p>

<p>as atividades de expressão (falar, ler e escrever), para a avaliação das relações (contar e iniciação cultural) integração no meio social e na natureza e o preparo para o ensino médio.</p> <p>Art. 25. O ensino primário é obrigatório para as crianças de 7 a 12 anos de idade, podendo estender-se a obrigatoriedade até os quatorze anos.</p> <p>Parágrafo único. Nenhum pai de família ou responsável por criança em idade escolar poderá exercer função pública ou ocupar emprego em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público ou receber benefícios da previdência social sem certificado de matrícula de frequência dessa criança, ou das isenções regulamentadas pelo Conselho Nacional de Educação.</p> <p>Art. 26. O ensino primário será ministrado em seis séries anuais de estudos compreendendo o ciclo elementar de quatro séries, e o ciclo complementar de duas séries.</p> <p>Parágrafo único. O Programa do Curso Complementar abrangerá tarefas elementares e suaves de vida prática e de iniciação no trabalho, adequadas à idade e ao sexo, e de forma que satisfaçam a tendência infantil para a atividade.</p> <p>Art. 28. A Administração do ensino nos Estados, no Distrito Federal e Territórios promoverá:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>e) O registro anual das crianças em idade escolar;</li> <li>f) A forma de incentivar e fiscalizar a frequência as aulas;</li> <li>g) A especificação dos funcionários responsáveis pelo cumprimento da obrigatoriedade escolar;</li> <li>h) Os meios de efetivar as responsabilidades pela inobservância da lei.</li> </ul> <p>Art. 29. Haverá cursos supletivos para maiores de quatorze anos, que careçam de ensino primário, podendo tornar a lei obrigatória a sua frequência até o limite de idade que estabelecer.</p> <p>Art. 30. Serão instituídos ou subvencionados de acordo com as conveniências locais, serviços tendentes a difundir e incrementar a educação</p>	<p style="text-align: center;">Objetivos e Condições</p> <p>Art. 17. O ensino primário oficial será gratuito e em todos os casos obrigatório, e terá como objetivo a formação primeira da personalidade e aquisição de dados técnicos necessários a integração cultural e social do educando.</p> <p>Parágrafo único. Nenhum pai de família ou responsável poderá exercer função pública ou em sociedade de economia mista ou em empresa concessionária de serviço público, sem certificado de matrícula dessa criança ou de isenção regulamentada pelo Conselho Nacional de Educação.</p> <p>Art. 18. A chamada para a matrícula nas escolas primárias será feita em cada município pela classe de nascimento, a partir dos 7 anos de idade, para toda a população escolar.</p> <p>Art. 19. Cabe ao responsável apresentar-se perante a direção do estabelecimento de ensino mais próximo ou de sua escolha a fim de efetuar a matrícula do educando e receber da direção respectiva, certificado a que se refere o art. 17.</p> <p>Art. 20. A subordinação dos cursos primários a jurisdição das autoridades locais se fará com observância rigorosa das seguintes normas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>d) Participação de representantes dos estabelecimentos particulares e oficiais nos órgãos de direção dos sistemas escolares locais e nos congressos por tais órgãos convocados;</li> <li>e) Realização de cursos de aperfeiçoamento e extensão dos quais participarão professores públicos e particulares;</li> <li>f) Equiparação dos certificados de habilitação expedidos por estabelecimentos particulares aos dos oficiais;</li> </ul> <p style="text-align: center;">Capítulo II</p> <p style="text-align: center;">Estrutura e duração do curso primário</p> <p>Art. 21. O curso primário divide-se em:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>c) Pré-primário;</li> <li>d) Primário propriamente dito;</li> </ul>
--	---

<p>primária na zona rural.</p> <p>Art. 31. As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas serão obrigadas a manter em cooperação com os poderes públicos ensino primário gratuito para os seus empregados e os filhos desses.</p> <p>Parágrafo único. Os proprietários rurais que mantiverem escolas primárias para as crianças residentes em suas propriedades deverão promover a freqüência regular destas às escolas de acesso mais fácil, ficando obrigados a conceder facilidades para instalação e funcionamento de escolas oficiais.</p>	<p>Art. 22. O pré-primário destina-se aos menores até sete anos e será ministrado em escolas maternais ou jardins de infância.</p> <p>Art. 23. O curso primário terá a duração de quatro anos a partir da idade de sete anos completos, quando será feita a chamada em cada município ou distrito por classe de nascimento.</p> <p>Art. 24. O curso primário destina-se, principalmente, a preparar o aluno para as atividades de expressão (falar, ler e escrever), para a avaliação das relações (contar) e iniciação cultural (integração no meio social e na natureza).</p> <p>Art. 25. Caberá aos Conselhos regionais de educação a organização das diretrizes e programas mínimos a serem adotados nos cursos primários locais.</p>
<p><b>PROJETO, À GUIA DE SUGESTÃO, ASSINADA PELOS EDUCADORES ALMEIDA JUNIOR, FERNANDO DE AZEVEDO, RAUL BITTENCOURT, CARNEIRO LEÃO, FARIAS GÓIS, LOURENÇO FILHO, ABGAR RENAULT E ANÍSIO TEIXEIRA.</b></p>	<p><b>SUBSTITUTIVO APRESENTADO EM 29-09-59 DA SUBCOMISSÃO RELATORA, INCUMBIDA DE EXAMINAR AS EMENDAS DO PLENÁRIO DA CÂMARA</b></p>
<p>TÍTULO V</p> <p>Da educação primária</p> <p>Art. 15. O ensino primário é obrigatório para as crianças de 7 a 12 anos de idade, podendo estender-se a obrigatoriedade até aos 14 anos.</p> <p>Art. 16. O ensino primário será ministrado na língua nacional.</p> <p>Art. 17 o ensino primário compreende o ciclo elementar de quatro séries anuais, e o ciclo complementar, de duas séries.</p> <p>Parágrafo único. O ciclo complementar, que funcionará onde os recursos do poder público ou das entidades privadas o permitirem, equivalerá a duas séries iniciais do curso ginasial.</p> <p>Art. 18. As escolas primárias instituirão associações de pais e mestres.</p>	<p>Título VI</p> <p>Da Educação de Grau Primário</p> <p>Capítulo I</p> <p>Da Educação Pré-primária</p> <p>Art. 22. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos e será ministrada em escolas maternais ou jardins-de-infância.</p> <p>Art. 23. As emprêsas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os Podêres Públicos, instituições de educação pré-primária.</p> <p>Capítulo II</p>

Art. 19. A administração do ensino nos Estados, Distrito Federal e territórios promoverá:

- e) O registro anual das crianças em idade escolar;
- f) A forma de incentivar e fiscalizar a freqüência às aulas;
- g) A especificação dos funcionários responsáveis pelo cumprimento da obrigatoriedade escolar;
- h) Os meios de efetivar a responsabilidade pela inobservância da lei.

Art. 20. Serão instituídos ou subvencionados, de acordo com as conveniências locais, serviços tendentes a difundir e incrementar a educação primária na zona rural.

Art. 21. As empresas industriais, comerciais e agrícolas em que trabalhem mais de 100 pessoas serão obrigadas a manter, em cooperação com os poderes públicos, ensino primário gratuito para os seus empregados e os filhos destes.

Parágrafo único. Os proprietários rurais que não mantiverem escolas primárias para as crianças residentes em suas propriedades deverão promover a freqüência regular destas as escolas de acesso mais fácil, ficando obrigadas a conceder facilidades para instalação e funcionamento de escolas oficiais.

## Do Ensino Primário

Art. 24. O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social.

Art. 25. O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro anos. Os sistemas de ensino poderão ampliar a sua duração até seis anos, aperfeiçoando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas da vida prática e de caráter vocacional, adequadas ao sexo e à idade.

Art. 26. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será dado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dos quatorze anos, serão formadas classes especiais correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.

Art. 27. Em cada Município será feita anualmente a chamada da população escolar, com 7 anos de idade, para a matrícula na escola primária.

Parágrafo único. Nenhum pai de família, ou responsável por criança em idade escolar, poderá exercer função pública, ou ocupar emprego em sociedade de economia mista, ou empresa concessionária de serviço público, sem prova de matrícula dessa criança, salvo caso de isenção estabelecida nas leis de ensino.

Art. 28. As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes.

Parágrafo único. Quando os operários não residam na proximidade do local do trabalho, esta obrigação poderá ser substituída por contribuição em dinheiro ou instituição de bolsas, em benefício do ensino primário local, na forma que a lei estadual estabelecer.

Art. 29. Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas propriedades, deverão promover a freqüência regular destas às escolas mais próximas e conceder facilidades para

	<p>instalação e funcionamento de escolas públicas.</p> <p>Art. 30. A administração do ensino nos Estados, Distrito Federal e Territórios promoverá:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>e) o levantamento anual do registro das crianças em idade escolar;</li> <li>f) o incentivo e a fiscalização da freqüência às aulas;</li> <li>g) a designação dos funcionários responsáveis pelo cumprimento da obrigatoriedade escolar;</li> <li>h) a responsabilidade pela inobservância da lei.</li> </ul>
<p align="center"><b>Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: íntegra do texto aprovado pelo plenário da Câmara dos Deputados em sessão de janeiro de 1960</b></p>	
<p align="center">Título VI</p> <p align="center">Da educação de Grau Primário</p> <p align="center">Capítulo I</p> <p align="center">Da educação Pré-Primária</p> <p>Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.</p> <p>Art. 24. As empresas que tenham a ser serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os Podêres Públicos, instituições de educação pré-primária.</p> <p align="center">Capítulo II</p> <p align="center">Do ensino primário</p> <p>Art. 25. O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social.</p> <p>Art. 26. O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais.</p>	

Parágrafo único. Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade.

Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.

Art. 28. A administração do ensino nos Estados, Distrito Federal e Territórios promoverá:

- a) o levantamento anual do registro das crianças em idade escolar;
- b) o incentivo e a fiscalização da freqüência às aulas.

Art. 29. Cada Município fará, anualmente, a chamada da população escolar de sete anos de idade, para a matrícula na escola primária.

Art. 30. Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprêgo em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público, o pai de família ou responsável por criança em idade escolar sem fazer prova de matrícula desta, em estabelecimento de ensino, ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar.

Parágrafo único. Constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei:

- a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável;
- b) insuficiência de escolas;
- c) matrícula encerrada;
- d) doença ou anomalia grave da criança.

Art. 31. As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos desses.

Parágrafo 1º Quando os operários não residirem na proximidade do local do trabalho, esta obrigação poderá ser substituída por contribuição em dinheiro ou instituição de bolsas, na forma que a lei estadual estabelecer.

Parágrafo 2º Compete à administração de ensino local, com recurso para o

Conselho Estadual de Educação, zelar pela obediência ao disposto neste artigo.

Art. 32. Os proprietários rurais, que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas, deverão facilitar-lhes a freqüência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades.

## ANEXO 3 - MEMORIAL DOS BISPOS GAÚCHOS AO PRESIDENTE DA REPÚBLICA SÔBRE A ESCOLA PÚBLICA (1958) (Fonte: Revista Vozes)

362

IDÉIAS E FATOS

### IDÉIAS E FATOS.

#### Memorial dos bispos gaúchos ao Presidente da República sôbre a Escola Pública Única.

Protestando contra a “revolução social, através da escola, preconizada pelos órgãos governamentais”, o arcebispo d. Vicente Scherer e os bispos da Província Eclesiástica de Pôrto Alegre encaminharam ao presidente da República o seguinte memorial:

“O Arcebispo Metropolitano e os Bispos da Província Eclesiástica de Pôrto Alegre pedem vênua a Vossa Excelência para representar acêrca das gravíssimas conseqüências que, com repercussão sôbre tôda a vida nacional, advirão da insistência com que órgãos do Govêrno Federal propugnam a implantação exclusiva de sistemas de ensino oficiais em todo o País, do mesmo passo que hostilizam, e sem tréguas, a iniciativa particular nesse mesmo campo de atividade.

#### I

Essa atitude de órgãos do Govêrno Federal discrepa nitidamente dos princípios adotados a respeito pela Constituição Federal.

A Constituição, se declara que “a educação é direito de todos” (art. 166), declara também que “será dada no lar e na escola” (art. 166) e, por igual sublinha que “o ensino dos diferentes ramos... é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem (art. 157)”.

A mesma Constituição reconhece a insuficiência dos sistemas oficiais de ensino, dispondo sejam “as emprêsas industriais e comerciais, em que trabalhem mais de cem pessoas... obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos dêstes” (art. 168, III). Tendo em atenção a mesma insuficiência do ensino oficial, já agora no plano do ensino técnico-profissional, a Constituição, ainda, prescreve que “as emprêsas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer” (art. 168, IV). A mesma insuficiência, enfim, do ensino oficial é causa de que, no texto constitucional, se estenda a garantia de vitaliciedade aos professôres do ensino superior livre (art. 168, VI). Essa garantia, peculiar ao cargo público, e dirigida contra possíveis atos de arbítrio do Poder Legislativo e do Poder Executivo, só se compreende seja estendida aos estabelecimentos particulares, tendo-se em consideração a manifesta e tradicional predominância dêstes últimos na organização permanente do nosso ensino superior.

E, se assim é, se a mesma Constituição da República não só proclama a liberdade de ensino em todos os ramos (art. 166 e 167), como reconhece a insuficiência da iniciativa oficial para assegurar a todos, de modo efetivo, o direito à educação (art. 166) — por discrepante da Constituição se há de ter a atitude daqueles órgãos governamentais que se orientam contra êsses princípios, ao rumo de crescente limitação coerciva do ensino privado, guerreando-o, e êste, como adverso aos interesses nacionais.

#### II

A idéia de que todo o ensino deve emanar do Estado não é nova, mas é certamente alheia à tradição brasileira e à mesma Constituição do País.

Na "República" de Platão, na "Civitas Solis" de Campanella, na "Nova Atlantis" de Bacon, não é difícil descobrirem-se antecedentes, mais ou menos definidos, ainda que nascidos de divagações de fantasia, para o princípio que se pretende impor ao nosso país. Trágico, porém, é que, fora das concepções utópicas dos filósofos, a idéia, cuja realização se persegue, entre nós, com tal pertinácia, é, já hoje, um dos postulados do socialismo militante e, em termos de execução, preparação necessária à gradativa implantação deste. Escreveu, a propósito, um destacado escritor nacional: "Os extremistas pretendem que só pela desaparecimento dos elementos constitutivos das classes se poderá realizar a unidade dos tipos de escolas. A escola única só se faria como consequência. Seria imprófito tentar-se a acessibilidade da escola por toda a população, e a unidade de escola, antes de se nivelarem, violentamente, todos. A revolução, causa; a escola, efeito. Fora daí, tudo seria ilusório. Não é isso que pensam os socialistas. Querem a escola única como preparatória e executora da Revolução social". (Pontes de Miranda, Direito à Educação, Rio de Janeiro, 1933, p. 84).

Tal é o que prega abertamente entre nós o professor Anísio Teixeira, com a qualidade e responsabilidade de diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e de secretário-geral da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Ainda que inculque não advogar "o monopólio da educação pelo Estado" (Educação não é privilégio, Rio de Janeiro, 1957, p. 114), — o que não admira, porque o socialismo, em suas correntes predominantes não é estatista — o professor Anísio Teixeira espera da escola pública ou comum, que tão ardentemente preconiza, os mesmos resultados pré-revolucionários, previstos, com ansiosa expectativa, pela doutrina socialista.

"Exatamente — escreve o professor Anísio Teixeira — porque a sociedade é de classes é que se faz ainda mais necessário que as mesmas se encontrem em algum lugar comum, onde os preconceitos e as diferenças não sejam levados em conta e se crie a camaradagem e até a amizade entre os elementos de uma ou de outra" (Educação não é privilégio, cit., p. 114 e 115). Tal conceito foi literalmente reproduzido pelo professor Anísio Teixeira, em entrevista publicada na imprensa do País (Correio do Povo e Diário de Notícias, de Pôrto Alegre, de 28 de fevereiro de 1958), com a qual o mesmo professor entendeu de replicar ao discurso, a propósito, pronunciado pelo arcebispo metropolitano de Pôrto Alegre.

Nenhuma dúvida pode haver acêrca da orientação, nesse respeito, do professor Anísio Teixeira. A sua escola pública ou comum é também oficial e única. "A escola primária seria uma só, administrada na ordem municipal e organizada pelo Estado, dentro das bases e diretrizes federais, e as escolas médias e superiores teriam instituições com administração autônoma, à maneira de autarquias também organizadas pelos Estados e sujeitas aos princípios da lei federal". (A Municipalização do Ensino Primário, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 27, n. 66, 1957, p. 24). O enderço político-social da escola oficial, pública ou comum é, à sua vez, segundo o professor Anísio Teixeira, o de preparar o povo para as reivindicações sociais.

Sinala êle, expressivamente, o seu pensamento ao ensejo: "Reivindicações sociais, para que a escola iria preparar o povo, amadureceram

e estão sendo quiçá atropeladamente satisfeitas, com ou sem fraude aparente, dentro da aceleração do processo histórico impedindo-nos de ver, com a necessária exatidão, quantas nos faltam ainda de reivindicações anteriores e condicionadoras, não satisfeitas no devido tempo e, por isto mesmo, mais difíceis ainda de apreciar e avaliar exatamente". (Educação não é privilégio, cit., pp. 81 e 82).

### III

Não é lícito, porém, admitir-se que, mercê de inexplicável complacência, órgãos governamentais preparem, entre nós, uma Revolução social, através da escola, já porque as administrações públicas não se destinam por essência a preparar Revoluções sociais, já porque a tradição cristã do povo brasileiro frontalmente repele e repudia os mesmos fundamentos do socialismo como doutrina. "Socialismo religioso, socialismo cristão, — disse admiravelmente Pio XI, — são termos contraditórios: ninguém pode ser, ao mesmo tempo, bom católico e verdadeiro socialista" (Quadragesimo Anno, 46).

O povo brasileiro, na verdade, *não quer* que se transforme, por uma revolução social, a começar da escola, a República Brasileira em uma República Socialista. Que o queiram, e proclamem êsse desejo, servidores elevadamente situados do Ministério da Educação e Cultura, é fato, por isso mesmo, que deverá merecer especial atenção dos Altos Poderes da República.

### IV

Tomam, pois, o Arcebispo Metropolitano e os Bispos, que êste subcrevem, a liberdade de solicitar a Vossa Excelência, Excelentíssimo Senhor Presidente da República, após a exposição que ficou deduzida, as providências necessárias e inadiáveis, para a cessação dêsse estado de coisas, tão nefasto, a qualquer respeito, aos mais legítimos e excelsos interesses nacionais.

Não ignora a Igreja a gravidade e a extensão do problema educacional brasileiro, particularmente quanto ao ensino primário, a reclamar urgentemente solução capaz de sobrepor-se às alarmantes deficiências, que tanto e tão fundamente afetam a vida nacional. A solução dêsse problema, dedica a Igreja o melhor de seu esforço, não recusando, para resolvê-lo, a colaboração de todos os homens de boa vontade. Nesse tentamen, não esmorecerá a Igreja, já que o feliz êxito, no realizá-lo, é, de manifesto, essencial, não só ao bem das almas, como ao progresso e ao futuro da Nação.

Valem-se os signatários da oportunidade para renovarem a Vossa Excelência, Excelentíssimo Senhor Presidente da República, a expressão de seu profundo respeito e de sua perfeita estima e consideração.

Pôrto Alegre, 29 de março de 1958.

† Vicente Scherer, Arcebispo Metropolitano, de Pôrto Alegre.

† Antônio Reis, Bispo de Santa Maria.

† Antônio Zattera, Bispo de Pelotas.

† Benedito Zorzi, Bispo de Caxias.

† Cláudio Colling, Bispo de Passo Fundo.

† Luís de Nadal, Bispo de Uruguaiana.

† Frei Cândido Maria, Bispo Auxiliar de Caxias.

† Luís Viçor Sartori, Bispo Coadjutor de Santa Maria.

† Edmundo Kunz, Bispo Auxiliar de Pôrto Alegre".

# ANEXO 4 - DIRETRIZES E BASES: MEMORIAL CONTRA O VETO DO PRESIDENTE (1961) (Fonte: Jornal O Estado de São Paulo)

FABRIL TRINTA

O ESTADO DE S. PAULO - DOMINGO, 17 DE DEZEMBRO DE 1961

### Transito sem Lei

Interessa voltar a discutir o projeto de lei do Conselho Nacional de Trânsito, a respeito da cabotagem aérea, como da Diretoria de Trânsito, que se acha inoperante para bem cumprir esta missão.

Comunicação a todos da importância da tarefa de fiscalização, da tutela da segurança, da defesa da ordem pública e da defesa do patrimônio nacional, a Diretoria de Trânsito não hesita em impor sanções severas aos infratores. A DIT está sempre desarmada. Entretanto, o projeto de lei de Trânsito permanece esquecido no Congresso Nacional, malgrado o clamor que por todas as lidas se levanta pedindo a regulamentação do assunto, com base no impulso de pessoas variadas, cultas e preocupadas com o bem comum da sociedade.

A Diretoria de Trânsito não pode continuar de modo a ficar inoperante, pois a fiscalização aérea é uma atividade essencial para a segurança do transporte aéreo. A Diretoria de Trânsito não hesita em impor sanções severas aos infratores. A DIT está sempre desarmada. Entretanto, o projeto de lei de Trânsito permanece esquecido no Congresso Nacional, malgrado o clamor que por todas as lidas se levanta pedindo a regulamentação do assunto, com base no impulso de pessoas variadas, cultas e preocupadas com o bem comum da sociedade.

## Diretrizes e Bases: memorial contra o veto ao presidente

Realiza-se amanhã a reunião da Comissão Estadual de Defesa da Escola Pública, para discutir e apoiar a representação a ser encaminhada ao presidente da República, exigindo o veto aos artigos do projeto de Diretrizes e Bases, mais especificamente os artigos 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º, 9º, 10º, 11º, 12º, 13º, 14º, 15º, 16º, 17º, 18º, 19º, 20º, 21º, 22º, 23º, 24º, 25º, 26º, 27º, 28º, 29º, 30º, 31º, 32º, 33º, 34º, 35º, 36º, 37º, 38º, 39º, 40º, 41º, 42º, 43º, 44º, 45º, 46º, 47º, 48º, 49º, 50º, 51º, 52º, 53º, 54º, 55º, 56º, 57º, 58º, 59º, 60º, 61º, 62º, 63º, 64º, 65º, 66º, 67º, 68º, 69º, 70º, 71º, 72º, 73º, 74º, 75º, 76º, 77º, 78º, 79º, 80º, 81º, 82º, 83º, 84º, 85º, 86º, 87º, 88º, 89º, 90º, 91º, 92º, 93º, 94º, 95º, 96º, 97º, 98º, 99º, 100º.

AGORA TAMBEM NO BRASIL  
**PORCELANA IATIANA**  
**RICHARD GINORI**  
 Em Ricas e Maravilhosas Padronagens!

### Recebem diplomas

Os alunos do curso de Engenharia de Minas receberam ontem o diploma de conclusão de curso.

### Informações ao Judiciário

A Diretoria de Trânsito informou ao Poder Judiciário sobre a situação do transporte aéreo.

### Auxílios de enfermagem

Abilistas de inscrições para o curso de Auxiliar de Enfermagem, da Cruz Vermelha Brasileira, receberam ontem o diploma de conclusão de curso.

### Estudos históricos

Amãnhã, às 20 e 20, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, realizam-se os estudos históricos.

### Instituto "Arnaldo Vieira de Carvalho"

Foi o segundo movimento do Instituto "Arnaldo Vieira de Carvalho" no mês de outubro deste ano.

### Desapareceu

Encerrou-se desaparecida de sua residência desde as 22 horas do último dia 13 o médico Roberto Zolnerich, 36 anos.

### Desapareceu

Encerrou-se desaparecida de sua residência desde as 22 horas do último dia 13 o médico Roberto Zolnerich, 36 anos.

### Desapareceu

Encerrou-se desaparecida de sua residência desde as 22 horas do último dia 13 o médico Roberto Zolnerich, 36 anos.

### A Sociedade

**ANIVERSÁRIOS**  
 Dr. João de Deus, 70 anos, em 17 de dezembro.  
 Dr. João de Deus, 70 anos, em 17 de dezembro.

**HOMENAGENS**  
 Sr. Carlos Gregório Cesar - Pôlo insubstituível serviço prestado ao Poder Judiciário.

### Desapareceu

Encerrou-se desaparecida de sua residência desde as 22 horas do último dia 13 o médico Roberto Zolnerich, 36 anos.

### Desapareceu

Encerrou-se desaparecida de sua residência desde as 22 horas do último dia 13 o médico Roberto Zolnerich, 36 anos.

### Desapareceu

Encerrou-se desaparecida de sua residência desde as 22 horas do último dia 13 o médico Roberto Zolnerich, 36 anos.

### Especialização na Fac. de Direito

Amãnhã, às 19 horas, na sala "Os Anjos" da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, realizam-se a inscrição dos alunos para o curso de especialização em Direito.

### Especialização na Fac. de Direito

Amãnhã, às 19 horas, na sala "Os Anjos" da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, realizam-se a inscrição dos alunos para o curso de especialização em Direito.

### Especialização na Fac. de Direito

Amãnhã, às 19 horas, na sala "Os Anjos" da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, realizam-se a inscrição dos alunos para o curso de especialização em Direito.

### Especialização na Fac. de Direito

Amãnhã, às 19 horas, na sala "Os Anjos" da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, realizam-se a inscrição dos alunos para o curso de especialização em Direito.

**DICIONÁRIO TÉCNICO POLIGLOTA**  
**6 línguas**  
 3 volumes  
 13.000 termos  
 em 100 folhas  
 total de 78.000

**LIVRARIA VERBETE LTDA.**  
 Av. Pres. Vargas, 525 - Tel. 33-4323  
 - Rua do Joazeiro, 73

**A loja está comprada...**

**Foi um bom negócio!**  
 A aquisição da loja representou um bom investimento de capital. A localização é ótima. O material é de primeira, assegurando uma despesa mínima de conservação, durante muito tempo. Já no período de construção, uma placa trazia tranquilidade, em relação à qualidade da obra: "Aqui há Otis".

**ELEVADORES OTIS S. A.**  
 QUÉD TUDO É EM CONSTRUÇÃO... EM OTIS

**Fita Plástica Isolante Bandlerite... substitui com vantagem a fita de pano e não custa mais. Adequabilidade maior e permanentes. Alta flexibilidade. Não resaca, isola-vel em qualquer clima, totalmente impermeável. Mais fina, menos volumosa no enrolamento. Flexibilidade Dielétrica muito maior que a fita de pano. Nas medidas de 2, 5, 10 e 20 metros.**

**À VENDA EM TODAS AS CASAS DO RAMO**

**BANDLERITE**  
**LEO PAULO**

**FITA PLÁSTICA ISOLANTE BANDLERITE-D**  
 fabricada por **HERBERT BANDLER S/A**  
 Rua Ceb. Nobis, 120 - Tel. 34-8571 - São Paulo  
 Distribuidor na Rio: **VEGA LTDA.** - Av. Pres. Antônio Carlos, 31-6705 - Tel. 45-2888

Figura 7 - Página do Jornal O Estado de São Paulo - Diretrizes e Bases: Memorial contra o veto do presidente

## **DIRETRIZES E BASES: MEMORIAL CONTRA O VETO AO PRESIDENTE**

Realiza-se amanhã uma reunião da Comissão Estadual de Defesa da Escola Pública, para discutir e aprovar a representação a ser remetida ao presidente da República, exigindo o veto aos artigos do projeto de Diretrizes e Bases, mais nocivos aos interesses nacionais. O professor Roque Spencer Maciel de Barros foi encarregado de redigir o anteprojeto da representação. Pede-se o comparecimento dos interessados, especialmente dos representantes dos órgãos estudantis, operários, sindicais e culturais que emprestaram apoio à Campanha estadual de Defesa da Escola Pública. A reunião deverá iniciar-se às 20 horas e 30, no Departamento de Sociologia e Antropologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, na rua Maria Antonia, 294, 2º andar.

### **MANIFESTO**

A Comissão de Defesa da Escola Pública divulgou ontem o seguinte Manifesto:

“[...] a Câmara dos Deputados pôs termo à tramitação do projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao aceitar 35 das 125 emendas [...]. Estamos assim as vésperas da sanção dessa lei pelo presidente da República. Em face disso, a Campanha de Defesa da Escola Pública conclama todos os brasileiros, porventura empenhados na defesa dos cofres públicos e na solução dos problemas da educação popular, para a última etapa da luta contra as medidas nocivas aos interesses nacionais, contidas nesse projeto de lei.

Os estudantes, que iniciaram os movimentos de crítica e de repúdio ao projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, precisam reerguer o seu protesto, tão generoso e patrioticamente condensado na fórmula que se tornou o lema de nossa campanha: Dinheiro Público para a Escola Pública! Os operários e os trabalhadores em geral, os mais diretamente interessados na manutenção e expansão do ensino público, os líderes sindicais, os professores, os intelectuais e todos os cidadãos conscientes de seus deveres cívicos, precisam honrar francamente os compromissos sagrados que temos perante o regime democrático, defendendo mais uma vez os seus interesses, que estão na educação do Povo pela Instrução pública, gratuita e aberta a todos! Ninguém pode fugir à

responsabilidade de cobrar do Governo e do Presidente da República o respeito pelas tradições educacionais republicanas!

O texto do projeto de lei de Diretrizes e Bases está aquém das exigências e das necessidades da situação educacional brasileira. Não podemos remediar este fato, expressão desoladora de atraso cultural que afeta até as duas casas do Congresso Nacional. Mas devemos lutar, por todos os meios, para impedir que ele favoreça os desígnios tortuosos ou o afã mercantil daqueles que não trepidam em usar o ensino como fonte de poder espiritual ou como agencia de lucros ilícitos. Trata-se de eliminar a erva daninha, que a prepotência dos grupos particularistas conseguiu impor á vontade desarmada da nação.

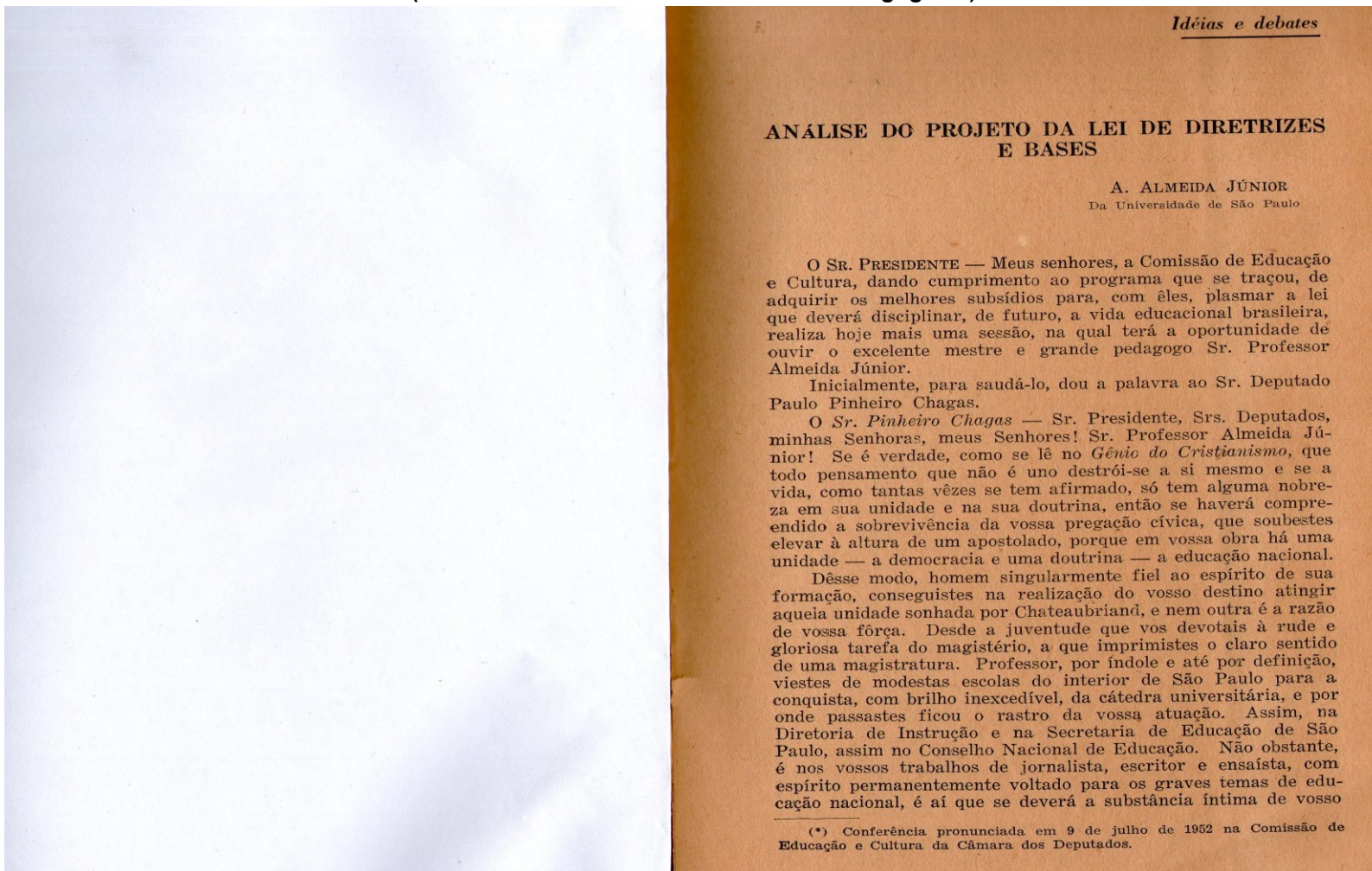
Duas medidas, pelo menos, terão de ser expurgadas. A ultima parte do parágrafo segundo e todo o parágrafo terceiro do artigo 92, que instauram oficialmente no país a subvenção das escolas particulares pelo governo. Nesse artigo, reduz-se a 70% o quantitativo do orçamento da União, destinado ao ensino, a ser empregado nas redes das escolas públicas, e confere-se ás escolas particulares, criando-se um privilégio descabido e odioso, nada menos que 30% do mesmo orçamento! Essa medida espúria colide com os fundamentos da educação democrática, com os imperativos republicanos de educação popular, e com a situação econômica em que nos achamos. Ela não pode substituir, sem graves danos para os destinos da democracia e para a expansão do sistema público de ensino, o único que atende os setores pobres da população. A [...] mês de suficiência para candidatos ao magistério primário e de nível médio: os legisladores conferiram ás escolas particulares o direito de realizar esses exames, juntamente com as escolas oficiais, o que lhes dá a oportunidade de recrutarem os seus professores como bem entenderem. Por isso, os artigos 116 e 117 representam uma ameaça perigosa á qualidade do ensino, abrindo perspectivas insondáveis e imprevisíveis ao abastardamento de ensino privado.

Impõe-se, portanto, a exigência do veto com relação aos parágrafos 2º e 3º do artigo 92 e com referência aos artigos 116 e 117! Esse é o dever mínimo com que nos defrontamos, enquanto não se inicie o processo de revisão do malfadado texto de lei, condenado pelas correntes do futuro da instrução publica. Nenhum patriota consciente e responsável pode omitir-se, neste momento, diante da obrigação de enviar ao Governo e ao Presidente da Republica as expressões da vontade democrática da Nação. A

exigência desses vetos é essencial para a normalidade do regime republicano, para o desenvolvimento econômico e para a solução dos problemas da educação popular. Dinheiro Público para a Escola Pública! Nada de concessões que alimentem o retrocesso disfarçado ao mandonismo político, a privilégios odiosos e ao obscurantismo cultural. O povo exige democratização do ensino, ou seja, expansão e aprimoramento da rede de escolas públicas, gratuitas e abertas a todos, sem distinções econômicas, sociais raciais ou religiosas!”.

**ANEXO 5 - Conferência pronunciada por Antônio de Almeida Júnior em 9 de julho de 1952 na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados: “ANÁLISE DO PROJETO DE LEI DE DIRETRIZES E BASES” (Fonte: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos).**

Conferência pronunciada por Almeida Júnior em 9 de julho de 1952 na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados:  
“ANÁLISE DO PROJETO DE LEI DE DIRETRIZES E BASES”  
(Fonte: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos)



estilo, de vossa maneira de ser. Relator geral da Comissão de Estudos das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a vós e a Fernando Azevedo se deve o esboço do anteprojeto inicial.

Nesse relatório, que é um monumento de bom senso e de cultura, fixastes, em termos de uma clareza polar, a orientação e os limites à norma e aos rumos de uma política educacional para o Brasil. Discorrendo sobre o projeto de diretrizes e bases, tido como uma verdadeira Constituição do ensino, não vos passou despercebido seu mais importante aspecto, não vos ativestes, apenas, aos padrões de ensino, com sua metodologia, aos cânones educacionais, com sua sistemática; lembrastes, justificando a interferência do Estado nos assuntos de educação, que três altos objetivos a reclamam: a manutenção da unidade nacional, o funcionamento do regime democrático e a redistribuição social dos indivíduos. Escrevestes, com sabedoria, que a escola tem finalidade precípua de formar o cidadão de sua pátria, educando-o para a democracia. E' de ver, assim, que em vossa filosofia há um pouco daquele conceito, talvez, de Sarmiento: "Instruir es enseñar; educar es sobrevivirles".

De outro lado, com vossa cultura médica, nutrida em questões de Biotipologia, bem sabeis que a desigualdade, mais por imperativo da natureza, é uma contingência humana: assim há de na afirmação da personalidade, que a escola, em sua forma democrática, se deverá conduzir, em oposição à escola de feição totalitária, que aspira à formação de homens em série, bitolados, padronizados.

Todo o problema estaria em que a escola realizasse o socialismo em seu sentido cristão, dando iguais oportunidades a todos para que se tornem desiguais, porque essa desigualdade, que se fundamenta nas diferenciações endócrinas, cria a única aristocracia admitida pela razão: a do mérito, pois ainda aqui não vos omitistes, ao tratar da redistribuição social dos indivíduos; essa finalidade política que emprestais à educação é o ponto mais alto do vosso sistema. De resto, ao pregar que a escola deve criar uma consciência da solidariedade humana, estais a mostrar a universalidade de vosso espírito, em que há muito daquele sentimento do mundo de que fala o poeta.

Dissestes, e com oportunidade, que o direito à educação é uma recente conquista da democracia. Custa acreditar que até Rousseau, citado por vós, houvesse afirmado, em pleno século XVIII, que os pobres não precisam de educação. Na verdade, como compreender esse pensamento terrível formulado pelo lúcido espírito do enciclopedista que inspirou a revolução francesa e que tão de perto influenciou nos rumos do romantismo? Na boca de Rousseau, apóstolo da liberdade, essas palavras sugerem o trágico espetáculo de um sacerdote blasfemando contra seu próprio Deus.

Esse horror à cultura tem sua origem nos dramas obscuros do absolutismo. Poderíamos aqui lembrar um exemplo de casa. Viemos de uma província engrandecida nas lutas da tirania; a história de nosso destino está ensangüentada pela brutalidade do despotismo; em seu glorioso ementário sob a truculência dos capitães-generais há esquartejamentos e cadafalsos, mas respira-se um ar de insubmissão e de revolta. Naqueles tempos sombrios, a opressão reinou para se assegurar em sua prepotência, cuidou de nos cercear o direito ao ensino e durante mais de um século não houve uma escola pública na capitania. Dêsse jeito, entre nós a universidade foi um sonho dos inconfidentes regado pelo sangue generoso de nossos mártires. Por isso, a intemerata bandeira de 89 significava, antes e acima de tudo, a prerrogativa de uma educação democrática e o direito a uma cultura livre.

E' de ver, portanto, que já agora o acesso à educação é uma condição essencial de nosso destino; só a educação, nivelando os homens nas oportunidades e desigualando-os pelo mérito, criará o clima moral de nossa reconquista; só ela acabará com essa triste política dos grandes destinos entregues a homens medíocres; só ela, preparando os indivíduos para a democracia, extirpará a planta exótica das ditaduras, porque o que nos propomos é a construção de uma nação ciente de seus deveres e de sua compostura cívica; faremos cidadãos exatos, que não explorem o povo como meio, mas que o sirvam como uma finalidade, até porque, se nos aborrecem os demagogos, temos velha alergia aos providenciais do tipo carismático.

Perdoe-nos a digressão, que se vai alongando; sem embargo, cumpre-se a vossa obra, que sugere um mundo de indagações, mas é tempo de ouvir vossa palavra.

Em nome da Comissão de Educação e Cultura, agradecemos a honra da visita e vos saudamos como legítimo representante de um alto momento da inteligência nacional. (*Palmas prolongadas.*)

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — Sr. Presidente, Sr.s. Membros da Comissão de Educação e Cultura, minhas Senhoras e meus Senhores! Quero inicialmente agradecer a honra de que sou objeto, pelo convite que me fez comparecer perante esta Comissão, constituída de representantes ilustres dos Estados brasileiros, para que eu aqui deponha a respeito do projeto de diretrizes e bases da educação nacional.

A honra é tão grande e tão nova para mim, que eu me sentiria inibido por ela, não fora a simpatia com que sou recebido pelo digno Presidente, Sr. Eurico Sales, e pelos demais componentes da Comissão de Educação e Cultura; simpatia a que se

associam não só outros Srs. Deputados, mas ainda velhos amigos meus, estranhos ao Parlamento.

Alie-se a tudo isto o esplêndido e generoso discurso com que fui saudado pelo Sr. Deputado Pinheiro Chagas. S. Excia. demonstrou, para lisonja da minha vaidade, que já leu meu relatório a respeito do projeto. Deu dêsse relatório uma interpretação que me parece plenamente satisfatória, embora não possa eu concordar com a adjetivação por demais benévola que S. Excia. atribuiu ao meu trabalho.

Devo dizer que fui colhido de surpresa, não pelo convite da Comissão, que data de vários dias, mas pela forma com que vai ser tomado o meu depoimento. Imaginava eu que iria ser aqui simplesmente sabatinado pelo Presidente Eurico Sales e seus ilustres companheiros; que iria responder a perguntas precisas sobre questões bem localizadas no imenso campo do projeto de diretrizes e bases. Infelizmente para mim, e felizmente para a educação nacional, meu ilustre e querido amigo Sr. Anísio Teixeira, o primeiro a depor, colocou muito alto o plano dos debates; fêz, ao que dizem os jornais, uma exposição admirável; e eu, que supunha vir submeter-me simplesmente a meia dúzia de perguntas, e esperava mesmo ter a possibilidade de trazer para o exame alguma "cola", vejo-me na contingência de tentar também uma exposição, não tão pormenorizada quanto a que produziu, com seu brilho costumeiro, o professor Anísio Teixeira, mas de forma a poder indicar à ilustre Comissão aquilo que me parece fundamental no projeto.

Farei essa exposição em tom de palestra, pois que outro qualquer tom não se coadunaria com meu temperamento e espero e peço mesmo aos dignos membros da Comissão que, a qualquer passo do meu relato, o interrompam, desde que lhes pareça de conveniência solicitar algum esclarecimento.

Iniciarei dizendo dos antecedentes do projeto. Sabem os Srs. Deputados qual a situação da legislação do ensino, na União e nos Estados, até 1930. Sabem que, até essa época, havia a União legislado praticamente de maneira exclusiva a respeito do ensino superior e do ensino secundário; e os Estados igualmente de maneira exclusiva, a respeito do ensino primário. Cada vez que a União pretendeu interferir no ensino primário, encontrou diante de si o óbice da Constituição; cada vez que os Estados quiseram organizar, a seu modo, seja institutos de ensino superior, seja escolas secundárias, sentiram-se também tolhidos por dificuldades de igual natureza.

Isso foi sentido pelos nossos educadores de então, e, igualmente, pelos parlamentares. Se compulsarmos os Anais do Congresso Brasileiro da Monarquia e da República, até 1930, encontraremos debates vivos e interessantes a respeito, mostrando a

necessidade de uma redistribuição de competências, de sorte que os Estados pudessem fazer alguma coisa de sua iniciativa em matéria de ensino secundário e superior, e que fôsse lícito à União, reciprocamente, compartilhar, por forma prática e concreta, das responsabilidades do ensino primário.

Pois bem: êsses propósitos, que os educadores ambicionavam e cuja defesa encontrou eco no Parlamento nacional, se intensificaram desde 1930, através de manifestações positivas no seio de vários Congressos brasileiros de educação.

Estou certo de que muito contribuiu para isto a Constituição de Weimar, de 1919. A situação da Alemanha, no que diz respeito ao problema, era semelhante à do Brasil: estados independentes legislando independentemente a respeito do ensino, não havendo diretrizes comuns que harmonizassem os ideais educacionais dos elementos confederados, nem normas gerais para a organização do seu ensino.

Com a Constituição de Weimar instituiu a Alemanha um plano orientador que permitiu à confederação dar ao respectivo sistema educacional certa unidade. Assim, pois, entre nós, no Congresso de Niterói de 1932, promovido pela Associação Brasileira de Educação, também se mostrou a necessidade de um plano nacional de ensino, no qual se consignassem princípios gerais comuns a todo o país, mas ficasse assegurada a cada Estado, e ao Distrito Federal, ampla margem de autonomia, que a essas unidades permitisse organizar com alguma desenvoltura o seu sistema de ensino.

Tais idéias dos educadores reunidos em Niterói no ano de 1932 chegaram à Constituinte de 1934, tanto que esta inscreveu na Carta Magna daquele ano a obrigação atribuída ao poder central, de organizar um plano nacional de educação, plano que, segundo se depreende da justificação daqueles que mais o defenderam, deveria cingir-se a normas genéricas, cabendo aos Estados a organização minudente dos respectivos sistemas, e criando-se em cada um dêles um departamento autônomo para os negócios da educação.

Em 1935, realizou-se no Rio de Janeiro o 7.º Congresso da Associação Brasileira de Educação. Tomei parte nesse Congresso e tive a honra de ouvir a exposição que, a respeito do plano nacional de educação e da competência dos departamentos autônomos, fêz o Ministro da Educação, o ilustre Sr. Gustavo Capanema, hoje membro desta Casa do Congresso. Já nessa ocasião, nós, os educadores brasileiros, que tanto tínhamos pleiteado em favor de um plano nacional de normas gerais, e pela autonomia estadual, sentimos que estávamos diante de adversário dos mais respeitáveis, porque dotado de grande cultura, de

grande capacidade persuasiva e de inegável sinceridade em sua atuação.

O conflito que então se delineou veio prosseguindo até hoje, e lamento que nós, os que defendemos a coexistência de normas gerais, atribuídas à União, e da autonomia dos Estados, tenhamos sempre por adversário esse valoroso lutador, cujo nome declino sempre com respeito, e que é o Sr. Deputado Gustavo Capanema. Sob a presidência e orientação de S. Exa., então Ministro, o Conselho Nacional de Educação organizou aquilo que foi chamado Plano Nacional de Educação. Antes disso, reunira-se uma comissão convocada pelo Ministro, e da qual fiz parte. Seu encargo foi formular exaustivo questionário a ser distribuído aos educadores brasileiros. Com base nas respostas dadas a esse questionário, seria organizado o plano de ensino prescrito pela Constituição.

Já na técnica que se impôs ao questionário, percebia-se a intenção do Ministro.

Não era o "plano nacional", como nós o imaginávamos, o que ali se projetava; e sim uma lei minudente, que esgotasse até ao último pormenor a organização do ensino brasileiro.

Realmente, a impressão que tenho lendo hoje o Plano Nacional de Educação, então elaborado, é de que se trata não da lei de normas gerais, conforme previra a Constituição de 1934, mas de um verdadeiro código de ensino.

Código de ensino, o qual segundo creio, se não chegou a ser remetido ao Congresso Nacional, foi porque, como todos sabem, em 10 de novembro de 1937 se fecharam as portas do Parlamento do País.

Houve, de 1937 a 1945, um largo período, pode-se mesmo dizer um longuíssimo período de silêncio. A administração federal realizou o que quis durante esse tempo, para a concretização do seu plano nacional, pois de 1937 a 1945 esteve a legislação do ensino nas mãos quase exclusivas do poder federal, cabendo aos poderes estaduais cuidar, apenas, de pormenores regimentais em matéria de educação primária ou pedagógica.

Em 1945, quando ainda não se podia falar com suficiente liberdade, reuniu-se de novo a Associação Brasileira de Educação, cujo 9.º Congresso reafirmou então sua fé na educação democrática e renovou os propósitos de pugnar pela instituição de diretrizes nacionais e de margem ampla de autonomia em favor dos Estados.

Foi, pois, em boa parte, em virtude das reivindicações dessa agremiação de educadores, que a Constituição de 1946 inscreveu, no seu texto, o tópico relativo à competência da União para elaborar diretrizes e bases, e o da competência dos Estados para organizar os respectivos sistemas de ensino.

Insisto sobre esses dois textos da Constituição Federal, porque da sua interpretação, isto é, do jôgo de competências ali contido, é que defluem as duas teses sempre em choque, e que representam, pode dizer-se, o ponto nevrálgico da questão.

Mas é tempo de examinarmos o projeto de diretrizes e bases. Em 3 de abril de 1947, o ilustre Sr. Clemente Mariâni, então Ministro da Educação e Saúde, instituiu uma Comissão de educadores, encarregando-a de estudar a importante matéria e de sugerir ao Governô o que lhe parecesse acertado.

Vale a pena recordar os nomes dos integrantes da Comissão, e, se o faço neste momento, é sobretudo para prestar minha modesta homenagem a esses educadores, a cujo lado tive a honra de trabalhar.

São os seguintes: professor Antônio Carneiro Leão, mestre bastante conhecido nos meios educacionais, atual diretor da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, ex-diretor do ensino no Estado de Pernambuco e autor de numerosos livros sobre educação e sociologia; professor Lourenço Filho, uma das autoridades máximas na educação brasileira, professor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Brasil, antigo diretor do Departamento Nacional de Educação, ex-diretor geral do Departamento de Educação do Estado de São Paulo e reformador do ensino do Ceará; professor Celso Kelly, jornalista, professor de Sociologia, autor de valiosos trabalhos sobre educação; Dr. Mário Augusto Teixeira de Freitas, homem a quem o Brasil deve inestimáveis serviços em matéria de estatística e, especialmente, de estatística educacional, um verdadeiro apaixonado pela educação; professor Fernando de Azevedo, nome que dispensa quaisquer encômios, tal a autoridade que todos lhe reconhecem; professor Alceu Amoroso Lima, hoje representante do Brasil na Organização dos Estados Americanos, catedrático da Universidade do Brasil e da Universidade Católica, grande jornalista e um dos mais esclarecidos líderes do pensamento cristão neste País; senhora D. Maria Junqueira Schmidt, que representou o elemento feminino do nosso magistério, fazendo-o com raro brilho. Segundo me declarou durante os trabalhos da Comissão, tinha ela o propósito principal de defender a inclusão, no projeto, do Serviço de Orientação Educacional, no que foi integralmente vitoriosa, e hoje, se de alguma coisa me arrependo, é de não ter advogado junto aos demais membros da Comissão um lugar mais amplo para essa instituição. Mas prossigamos na lista e mencionemos ainda o professor Joaquim Faria Góis, um dos principais mentores das escolas do Senai, especialista meticoloso do ensino médio, especialmente no ramo vocacional; professor Artur Tôrres Filho, então reitor da Universidade Rural, que trouxe para os nossos trabalhos a experiência de um setor diferente, o do ensino

agrícola e o das suas aplicações aos vários graus do ensino comum; professor Pedro Calmon, reitor da Universidade do Brasil, alta cultura com referência ao passado brasileiro, ao ensino superior, e mestre na interpretação dos textos constitucionais; Dr. Levi Fernandes Carneiro, presidente do IBEC e também autoridade em direito constitucional, sem nos esquecermos de que tinha ocasionalmente desempenhado com êxito funções de magistério; professor Cesário de Andrade, veterano do ensino superior, presidente do Conselho Nacional de Educação; Dr. Mário Paulo de Brito, professor de engenharia, professor do ensino médio, administrador do ensino, ex-diretor do Departamento Nacional de Ensino, portador, enfim, de longa série de títulos que justificavam plenamente sua inclusão na comissão; Padre Leonel Franca, nome de que todos nos lembramos com saudade e simpatia, homem de extraordinária cultura e larga experiência. Recordo-me de que nosso último encontro foi para um *tête-à-tête*, em que discutimos a organização das universidades. Sua Excelência Reverendíssima pleiteava a flexibilidade das administrações das universidades particulares, pois, como dizia, estas não podem reger-se exatamente como as mantidas pelo poder público. E, para finalizar, relembro o nome do Coronel Agrícola da Câmara Lóbo Bethlem, ex-diretor do ensino secundário, e que trouxe para o trabalho comum não só a sua experiência de professor e administrador, como ainda a palavra do Ministério da Guerra a propósito das íntimas relações entre o ensino dos adolescentes e o serviço militar.

Eis a composição da comissão, eis os títulos que justificaram, a meu ver, a inclusão, nela, dos nomes que a integraram. Isto explica de certo modo não haver sentido o Ministro Clemente Mariâni a necessidade de fazer, como fizera o Ministro Capanema, um questionário a ser enviado a grande número de interessados.

O propósito do Ministro Capanema era instituir um código de ensino, e, portanto, compreende-se que S. Excia. tivesse procurado ouvir representantes de cada um dos ramos em que se desdobram as atividades educacionais. O Ministro Clemente Mariâni, porém, e com êle a comissão, entendiam que a nova lei deveria cingir-se a normas gerais, não havendo necessidade de interrogar, um a um, os especialistas, e bastando apenas que se consultasse a opinião daqueles que de há muito se ocupavam com os problemas fundamentais do ensino.

Demais, à colaboração individual de cada membro da comissão devemos reunir a colaboração indireta que cada um se encarregou de coligir. Eu, pessoalmente, ouvi, no Rio e em São Paulo, e, mediante correspondência, em outros Estados, mais de uma centena de educadores. Outros colegas de comissão fizeram coisa

análoga. Se, na elaboração do Plano Nacional de Educação de 1935, entraram, conforme averigui nos arquivos do Conselho Nacional de Educação, depoimentos de cerca de duzentos educadores, e isto para o código pormenorizado, os colaboradores do projeto de diretrizes e bases, projeto que se mantém no plano alto dos rumos gerais, foram, talvez, em número equivalente. Tenho a impressão, por isso, de que êsse projeto é bem a média da opinião educacional do País.

Disse, há pouco, que o ponto nevrálgico da discussão está na interpretação de duas expressões: "diretrizes e bases", como competência da União; e "organização dos sistemas de ensino", como competência dos Estados.

Os centralizadores, tendo à frente o Deputado Sr. Gustavo Capanema, acham que a palavra "diretrizes" significa, não apenas normas gerais, mas quaisquer normas, inclusive as de caráter regulamentar.

A Comissão, por outro lado, entende que "diretrizes" são preceitos gerais. Primeiro, pelo histórico do problema, que resumi há pouco. Foi o que os educadores nacionais, inspirados no exemplo alemão de 1919, pediram à Constituinte de 1934; foi o que reclamaram, doze anos mais tarde, da Constituinte de 1946. Atendeu-os esta última, inscrevendo na Carta Magna vigente o preceito sobre "diretrizes e bases". A expressão "sistema de ensino", que os centralizadores interpretam como sendo o conjunto estatístico de unidades escolares fabricadas segundo modelos preestabelecidos pela União, abrange, quando interpretada pelos autonomistas, ampla liberdade, também, na estruturação dos institutos de ensino.

Assim, para os centralizadores, a União prescreveria a minudente organização das escolas primárias, médias ou superiores; restando ao Estado a liberdade apenas de criar maior ou menor número de institutos. Nós, ao contrário, achamos que a União deve simplesmente formular diretrizes, para que não se repita aquilo a que aludiu há pouco o Deputado Sr. Aliomar Baleeiro, quando observou que qualquer escola superior de Manaus ou de Belém precisa ser, segundo a legislação atual, exatamente idêntica aos institutos de São Paulo ou do Rio Grande do Sul.

Defendemos a autonomia para que possa haver ajustamento melhor de cada sistema escolar à sua região, aos recursos, aos problemas, às aspirações e até às tradições de cada Estado, e para que da iniciativa de cada um resulte interesse mais vivo pelo ensino e maior senso de responsabilidade.

Referi-me ao elemento histórico. Vamos agora ao sentido gramatical e jurídico das palavras. Não perderei tempo em mostrar aos ilustres membros da Comissão o significado da palavra

“diretrizes”. No próprio relatório e em trabalhos subsequentes, reuni elementos em favor da minha tese. Pedi a professores de Direito que examinassem os dois tópicos constitucionais em causa, e a resposta que obtive foi de que estava certa nossa interpretação. “Diretrizes” são normas gerais; “sistema de ensino” não significa apenas a reunião de elementos pré-formados, é também liberdade de formar, com liberdade de iniciativa, as unidades integrantes do sistema.

Foi partindo desses pressupostos que a comissão se pôs a trabalhar. Não pretendo dizer tudo quanto fez, nem pretendo apreciar cada um dos tópicos do projeto enviado ao Congresso. Quero simplesmente chamar a atenção dos nobres componentes da Comissão de Educação e Cultura para os pontos que me parecem capitais.

Principiemos pelo ensino primário. Estava êste entregue inteiramente aos Estados e sentíamos que faltava apoio legal que permitisse ao poder central coordenar a ação dos sistemas, e, sobretudo, vir em ajuda das regiões menos favorecidas do ponto de vista econômico, e, ainda, estimular os Estados que, mesmo possuindo recursos satisfatórios, não se interessam pelo desenvolvimento da educação popular. Devem os Srs. membros da Comissão de Educação e Cultura estar informados da situação calamitosa em que se encontra o ensino primário brasileiro. Quero citar um único exemplo, o da cidade de São Paulo, a capital de um Estado mencionado freqüentemente como líder em matéria de educação primária.

Se considerarmos a duração desse ensino em número de anos, de dias e de horas; se considerarmos a quantidade de alunos que abandonam o estudo antes de concluído o curso; se levarmos em conta o conteúdo real do ensino; se aferirmos, enfim, os resultados práticos apurados nos últimos anos, poderemos dizer que, na própria capital do Estado de São Paulo, o que existe em matéria de ensino primário, não passa de uma simulação estatística.

Por aí se pode imaginar o que ocorre no resto do Estado e o que há no resto do Brasil. Quando em tôda parte se insiste por um ensino primário de pelo menos 5 anos, temos em nosso País curso primário de 4 e de 3 anos. Quando em todo o mundo se pede um dia escolar que abranja 5, 6 e até 7 horas, o Brasil permite dia escolar de 3 horas. Quando, nos vários Continentes, se instituem órgãos de execução da obrigatoriedade escolar, através dos quais se leva a criança a completar efetivamente o curso, nós, por não possuímos esses órgãos, e nem poderemos possuí-los, permitimos que as crianças venham às escolas de vez em quando, ou não venham um dia sequer. Por isso insisto em dizer que o que há no Brasil, ainda

hoje, em matéria de ensino primário, é verdadeira simulação. O desinteresse é geral. Há pouco tempo, o professor Anísio Teixeira acentuava um fato que testemunhou na Bahia e que também se verifica em São Paulo: a tendência a entrar desde logo no curso secundário. Ninguém mais quer começar pela escola primária; o menino aprende a ler de qualquer modo e logo procura o ginásio.

Por isso, a Comissão propôs que constasse das diretrizes e bases da educação nacional êsse mínimo de exigências, um mínimo realmente indispensável para se poder afirmar que no Brasil existe de fato o ensino primário.

Quanto ao ensino secundário ou ensino de grau médio, (chamamo-lo assim para abrangermos também as escolas vocacionais), aqui a dificuldade é maior, porque é maior a vocação à outorga, aos Estados, de uma parcela de autonomia.

O ensino secundário, como bem sabem, é organizado integralmente pela União e fiscalizado por ela, por meio de inspetores que devem vigiar o formalismo da vida escolar. Não é orientado propriamente pelos inspetores, nem há possibilidade de o ser, porque, como é notório, êsses fiscais não são nomeados pelo critério da competência, e sim por outros critérios; de sorte que, a despeito de reconhecermos a existência de certo número de inspetores capazes e dedicados, a inspeção atualmente exercida é ineficiente. Acreditamos que, se passar para os Estados, ressalvada embora a possibilidade de controle pela União, essa inspeção poderá não ser melhor, mas pior não será.

Por outro lado, admitimos em nosso anteprojeto uma certa flexibilidade para o ensino secundário. Tivemos diante de nós os exemplos de duas situações opostas: a organização francesa antiga e a norte-americana. A primeira era a de uma escola secundária rígida, igual para todos, um leito de Procusto dentro do qual o adolescente deveria acomodar-se à força. A situação norte-americana é diversa. Perguntei, visitando uma escola secundária norte-americana anexa à Universidade de Ann Arbor, qual a sua taxa de reprovações. Retrucou-me o diretor: “Reprovações? Mas como? Que é que entende por isso? Depois de nos explicarmos, respondeu: “Aqui não pode haver reprovações porque procuramos acomodar o programa de ensino a cada adolescente”. Realiza-se ali a escola sob medida, a escola suscetível de ajeitar-se às possibilidades de espírito e às aspirações de cada um.

Essas as organizações opostas. Nós nos colocamos em situação intermediária, mais próxima até da rigidez francesa do que da escola compreensiva dos norte-americanos. Propusemos um eixo uniforme para as escolas secundárias, estabelecido pela União, um eixo que ocupa 85% do tempo escolar, igual de norte

a sul; e deixamos, a título de tentativa, nesta fase de transição, 15% para a interferência dos Estados.

Penso que têm razão aqueles que dizem que fomos tímidos neste particular, pois que pagamos demasiado tributo à tese centralizadora em nossa proposta. E' a essa pequenina margem de variação, a êsses 15%, que o projeto atribui aos Estados, que o Sr. Capanema em seu parecer preliminar chama de "ampla competência dos Estados", capaz de pôr em perigo a unidade nacional. Evidente exagêro do nobre Deputado.

São estas, afinal, as duas grandes inovações em matéria de ensino de grau médio: de uma parte, entregar-se a inspeção, — uma inspeção mais estimuladora do que fiscalizadora, — aos Estados, sob o contrôle da União; de outra, na organização do currículo atribuir-se aos Estados 15% de margem de iniciativa.

Passemos agora ao ensino superior. Em relação a êste devo lembrar que, além do texto constitucional que atribui à União competência para legislar sôbre diretrizes e bases da educação, há outro de grande importância, aquêle que lhe dá competência, com exclusividade, para legislar sôbre condições de capacidade para o exercício das profissões. Foi da interação dêsses dois textos que nasceu a parte do projeto referente ao ensino superior. Poder-se-ia ter escolhido caminho diferente, deixando-se para lei especial a questão da capacidade profissional.

Ficaria a lei de diretrizes e bases, nesse caso, aliviada das minudências que sentimos necessidade de nela incluir. Pareceunos, porém, não haver nisso nenhuma vantagem. Fixamos, pois, em relação ao ensino superior, normas muito mais pormenorizadas que as dos outros graus. E aqui encontramos grande oposição da parte de eminentes educadores, que têm apoiado de maneira radical a tese autonomista. Querem êles que se assegure às universidades posição independente, sem nenhuma submissão ao poder político. Minha resposta a tal objeção já foi publicada recentemente, quando se reuniu o 1.º Congresso de Reitores, na Capital do Estado de São Paulo.

Em países como os Estados Unidos, a França e a Itália, freqüentemente invocados entre nós a título de padrões, não existe essa extremada autonomia, essa quase soberania das universidades, pois que estas sempre se sujeitam a poderes que controlam seu funcionamento. Nos Estados Unidos, onde muita gente imagina que as universidades têm a mais completa liberdade, a autonomia das congregações é muito menor do que a do corpo docente das nossas faculdades. Não se assegura, em regra, a vitaliciedade, nem essa série de garantias de que gozam os nossos professores. Não se reconhece, com a mesma plenitude daqui, a liberdade de cátedra, e ocorrem, a propósito, episódios característicos, como o de professores que, por terem ensinado doutrinas econô-

micas menos simpáticas ao capitalismo mantenedor desta ou daquela universidade, foram convidados a abandonar a cátedra. No Brasil, se tal sucedesse, viria o mundo abaixo... E não é só. Nos Estados Unidos, as escolas profissionais superiores são rigorosamente vigiadas pelas associações de classe. A "Bar Association", ou Ordem dos Advogados, prescreve condições mínimas para que as escolas de direito possam funcionar e produzir advogados em condições de exercer a profissão. A Associação Médica Norte-Americana estipula condições mínimas para que as faculdades de medicina possam funcionar e seus médicos ser acreditados.

Ainda mais: terminado o curso, o advogado tem de se submeter ao exame de Estado, que lá é feito em cada Estado-membro, de sorte que o exame de New York pode não valer no Estado de Massachusetts. Há, assim, êste duplo freio: a fiscalização das associações, que acreditam ou desacreditam as faculdades, e o exame de Estado. Na Itália, na França, o poder público regula o programa, a organização, os exames das faculdades, e, ainda, institui exames de Estado. Serão as congregações brasileiras mais virtuosas que as dos outros países? Tenho as minhas dúvidas. Enquanto não houver no Brasil organizações como a Associação Médica Norte-Americana; enquanto a Ordem dos Advogados não se atribuir a função que desempenha, nos Estados Unidos, a "Bar Association", não podemos dispensar o contrôle, por parte do poder público, sôbre as faculdades.

São êstes, meus senhores, os pontos capitais do projeto de diretrizes e bases da educação nacional.

Os que não lêem o projeto, os que não o estudam, os que não examinam o relatório que o acompanha, deixam-se arrastar por boatos segundo os quais se pretende fazer uma revolução no ensino. Se fôsse verdade, teriam razão em se opor ao trabalho oferecido. Também sou contrário às reformas radicais do ensino, às reformas que considerem tábua rasa tudo quanto se fêz, e queiram começar de novo. Mas quem ler e estudar o anteprojeto, quem procurar compreender os pontos menos claros através do relatório, verá que o que se está fazendo é um simples passo de transição, tímido passo, pode-se dizer, no sentido da descentralização do ensino e da flexibilidade dos cursos. Maior descentralização, maior flexibilidade deverão vir depois, quando os tempos estiverem maduros.

Srs. Deputados, não quero encerrar esta minha exposição sem fazer referência a algumas críticas formuladas ao projeto.

A primeira de tôdas, a que mais me surpreendeu, foi a que maior pesar me causou, porque partiu de deputado ilustre, que admiro e estimo, e que é, reconhecidamente, um dos mais brilhantes ornamentos da tribuna parlamentar brasileira, — o Sr. Afonso Arinos. S. Excia., apoiando o parecer preliminar do

Deputado Gustavo Capanema, que aludira aos propósitos descentralizadores do projeto, declarou, segundo os jornais, que o que ali havia eram "idéias do Sr. Almeida Júnior", refletindo o constitucionalismo paulista naquilo que esse constitucionalismo tem de menos simpático. Ora, o anteprojeto não é meu, mas da comissão, da qual, no último momento, quando iam ser encerrados os debates, fui designado relator. E o anteprojeto não fez, no tocante à autonomia educacional dos Estados, mais do que veicular o pensamento dos educadores do Brasil inteiro, pensamento expresso nas conferências das associações de classe, no manifesto dos pioneiros da educação nacional de 1932, na Conferência de Niterói, no IX Congresso da Associação Brasileira de Educação: e, nessas manifestações, a contribuição pessoal de São Paulo foi pequena: éramos geralmente dois ou três os paulistas que tomávamos parte nos trabalhos. E o IX Congresso, que foi o que com maior ênfase defendeu o duplo princípio das diretrizes e bases da União e da organização dos sistemas pelos Estados, contou entre os seus membros o Deputado Afonso Arinos, na qualidade de um dos líderes da cultura nacional. Ademais, meus Senhores, conforme declarei, o constitucionalismo de São Paulo se fez sentir, ultimamente, de duas maneiras: através da contribuição dos seus representantes às Constituintes de 34 e de 46, sempre pela unidade nacional e pela democracia; e através da revolução de 9 de julho de 1932. E esta revolução — eu o senti, como modesto participante nela — não teve outros ideais senão o da unidade nacional e o da democracia. Com esta declaração a respeito do constitucionalismo de São Paulo e de sua contribuição para o projeto de diretrizes e bases, contribuição modestíssima, porque não fez senão subordinar-se à orientação do pensamento educacional brasileiro, com esta declaração, repito, presto, na medida de minhas forças, comovida homenagem à data de 9 de julho, data que nós, paulistas, gratamente, comemoramos no dia de hoje.

Outras críticas provieram da palavra autorizada do Deputado Gustavo Capanema, cujo nome sempre declino para acentuar minha admiração pessoal e meu respeito por S. Excia.

A apreciação geral contida no parecer preliminar é, a meu ver, a mais lisonjeira possível. S. Excia. apreciou o ensino primário, como foi pôsto no anteprojeto, e disse: — "Esta bom". Examinou o ensino superior, e concluiu: "Está quase bom". Encontrou nêle apenas dois defeitos. Um consiste em que o projeto não discrimina, disse S. Excia., a duração das séries escolares. Suponho que S. Excia. não teve tempo para ler com a devida atenção este tópico do projeto. A discriminação ali está, clara e precisa. Passemos ao segundo defeito. Diz S. Excia. que o projeto atribui às congregações "desmedido arbítrio" na organização do currículo. A questão do cur-

riculo das escolas superiores foi muito debatida no seio da comissão. Pensou-se em estabelecer um currículo mínimo, o qual seria enviado ao Congresso, para que o discutisse. Achamos, porém, desde logo, que debater o currículo de cada escola seria tarefa imensa para o Congresso. Lembramo-nos do exemplo da Monarquia e da primeira República, em que a questão era simplesmente deixada à iniciativa do Poder Executivo. Estabelecemos, pois, um sistema pelo qual cada congregação apresenta seu currículo, sujeitando-o, a seguir, à aprovação do Conselho Nacional de Educação e, depois, à do Ministro da Educação. Não há, portanto, no caso, nenhum "desmedido arbítrio".

No setor do ensino secundário, as críticas maiores formuladas pelo Deputado Gustavo Capanema foram quanto à fiscalização e ao currículo. Acha Sua Excelência que não se pode confiar a fiscalização aos Estados; e, quanto aos currículos, impugna o nobre Deputado a possibilidade de os Estados acrescentarem a êles alguma coisa de sua iniciativa. Ora, já mostrei que a parte imposta pelo poder federal, vingando o anteprojeto, corresponderá a 85% das matérias, ficando 15%, apenas, a critério dos Estados, o que, evidentemente, não põe em perigo a unidade nacional. No que concerne à fiscalização, não creio, como disse há pouco, que os Estados façam pior do que o que está sendo feito.

Não sei se o Deputado Capanema leu as minhas respostas às suas críticas e, em caso favorável, se elas o satisfizeram. Quanto a mim, confesso vaidosamente, dei-me por satisfeito.

O Deputado Afonso Arinos tomou conhecimento de minha argumentação e, por carta publicada na imprensa, já se manifestou a respeito: estamos em plena paz.

Agora, os meus amigos autonomistas. Estes, a meu ver, têm mais razão do que os que nos combatem por sermos descentralizadores. Suponho, entretanto, que sua tese de ampla autonomia, sobretudo na parte em que advogam a supressão de qualquer controle sobre as congregações e universidades, é de um radicalismo que as nossas condições culturais não permitem, nem o exemplo estrangeiro justifica.

Estas, meus Senhores, foram as considerações que julguei conveniente apresentar como subsídio pessoal para o estudo deste magno problema.

Para terminar, desejo fazer um apêlo à Comissão de Educação e Cultura, no sentido de que, com sua grande responsabilidade na matéria e com o justo prestígio de que goza perante a Câmara, advogue a adoção desta ou de qualquer outra lei disciplinadora e estimuladora do ensino brasileiro nos seus vá-

rios graus. O ensino de nosso país se encontra numa fase de estagnação, quer no nível primário, quer no secundário ou no superior, e está não somente sentindo os reflexos de sua legislação caótica, como também sofrendo os efeitos do generalizado desinteresse, em relação a êle, por parte dos poderes públicos e dos homens de responsabilidade na vida nacional.

Preocupamo-nos com inúmeras questões no Congresso, nas Assembléias Legislativas estaduais e nas Câmaras municipais, questões, sem dúvida, de importância para o país, mas abandonamos quase inteiramente os vitais problemas da educação.

Quando as nossas casas legislativas cogitam do ensino, geralmente o fazem para atender a interesses pessoais, a conveniências dêste ou daquele indivíduo, desta ou daquela entidade, quase nunca para cuidar do interesse geral e profundo da educação, como obra útil ao povo e à nacionalidade.

O passo que está dando a Comissão de Educação e Cultura deve ser celebrado no histórico da evolução do ensino brasileiro. Com efeito, uma comissão como esta, constituída de membros dos mais ilustres da Câmara Federal, reúne-se e chama ao seu seio, para colaborar na feitura das leis, certo número de educadores. Passamos do plano político para o plano técnico: dos debates partidários para a solução do básico problema da cultura do povo. Esta auspiciosa iniciativa deve ser comemorada como sendo o início de uma grande fase em nossa vida educacional. (*Palmas.*)

O SR. PRESIDENTE — Meus Senhores, procede, inteiramente, a queixa inicial do nosso ilustre visitante, o eminente Professor Almeida Júnior, quanto à sua surpresa, pela forma de apresentação de sua valiosa contribuição aos trabalhos dêste órgão técnico. Eu, que, em nome da Comissão, dirigi-lhe o convite, não quis, até por uma questão de respeito à liberdade dos expositores, traçar-lhe um sistema de depoimento, dizer-lhe como devia prestar-nos seus esclarecimentos.

O Prof. Anísio Teixeira, nosso primeiro convidado, entendeu de boa forma fazer, inicialmente, sua exposição e, depois, submeter-se ao debate. A notícia dêste fato convocou a especial atenção do Prof. Almeida Júnior, como nos disse há pouco, quando julgava fôsse apenas sabatinado sobre o projeto de lei em estudo. Aceitando, porém, a forma usada pelo Professor Anísio Teixeira, tive em mira dar, também, às ilustres personalidades que, com tanta alegria para nós, acudiram ao nosso convite, o ensejo de exprimirem, por inteiro, seus pontos de vista. Se lhes dirigíssemos, tão-somente, perguntas, seria necessária certa sistematização ou encadeamento e, assim, poderia a história registrar depoimentos não muito completos.

A surpresa de que foi alvo nosso eminente visitante de hoje veio demonstrar uma verdade irretorquível: a de que o Prof. Almeida Júnior vive com intensidade e constância o problema da educação, que somente quem assim se comporta na vida, pode, de improviso, prestar esclarecimentos tão brilhantes. (*Muito bem.*)

Declaro aberta a parte dos debates.

O Sr. Carlos Valadares — Sr. Presidente, como relator do ensino normal, no projeto de diretrizes e bases, gostaria de conhecer a opinião do Prof. Almeida Júnior sobre a questão da validade nacional dos certificados e diplomas dêsse setor educacional.

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — Para mim, confesso, o problema por V. Excia. afluído é profundamente incômodo. Ele já foi debatido, aliás ligeiramente, num dos congressos da Associação Brasileira de Educação, realizado no Ceará, e, nessa oportunidade, manifestei meu receio de que a validade nacional do título de professor primário viesse agravar o problema regional do meu Estado. Naquela ocasião, estávamos com superprodução de professores primários, ocasionando uma crise semelhante à do café... Recordo-me, até, de que um dos membros do conclave, o Prof. Sussekind de Mendonça, ainda perguntou: — E por que não queimam os professores primários por lá, como se está queimando o café?... Evidentemente, não era possível adotar a solução... (*Riso*). De então para hoje, a superprodução de professores primários assumiu em São Paulo proporções calamitosas. Estamos, presentemente, produzindo, por ano, cerca de 4.000 professores primários e colocando, também por ano, pouco mais de 1.000. Assim, nos concursos de ingresso para o magistério primário, para 1.000 vagas inscrevem-se 3.000, 4.000 candidatos. Nestas condições, a validade do diploma de professor primário viria exercer, sobre o magistério no Estado de São Paulo, influência agravadora dessa crise. Dir-se-á: — Os professores primários de São Paulo não podem ir trabalhar fora, em outros Estados? Responderei: — As condições que se proporcionam, atualmente, ao magistério primário público de São Paulo são de tal forma vantajosas, sobretudo se considerarmos que há professores primários trabalhando apenas três horas por dia — o magistério é quase um "bico", — que dificilmente êsses educadores se disporão a exercer suas atividades em outros Estados, onde teriam de trabalhar mais e ganhar menos. Mas, por outro lado, eu me pergunto se esta circunstância de interesse regional deve influir na solução de um problema de ordem geral de todo o país.

Outra razão existe, a meu ver ponderável, em defesa do regionalismo do magistério primário: o professor primário deve

estar muito a par do ambiente onde leciona, e será, praticamente, impossível àquele que nasceu e se formou em São Paulo, por exemplo, conhecer o ambiente do Ceará, do Amazonas ou do Rio Grande do Sul. Um professor primário de fora nunca será tão eficiente quanto o que se criou naquele meio e estudou de acôrdo com as tradições e costumes do lugar. Por outro lado, não haverá facilidade, suponho, em aceitar-se, num ou noutro Estado, a idéia da validade nacional dos certificados ou diplomas. Em São Paulo nota-se, mesmo, a tendência, por parte de alguns Municípios, de preferir os professôres nêles radicados, para a composição do corpo docente de suas escolas. Já vi projetos de lei de Câmaras Municipais, em cujo texto se dá certa preferência, através de pontos de concurso, aos professôres formados ou residentes na localidade, para evitar o inconveniente dos que chegam de fora, permanecem pouco tempo e acabam indo embora.

Esta a razão por que me sinto em dificuldade. A questão proposta me é embaraçosa. Haveria, realmente, motivos pró e motivos contra a solução que o nobre Deputado parece preconizar, pela maneira por que formulou a pergunta.

*O Sr. Carlos Valadares* — Acha conveniência em se dar melhor articulação do ensino normal com o superior, a exemplo do que permite, parece, a Lei n.º 1.076, relativamente aos diplomados nos cursos técnicos comerciais?

*O SR. ALMEIDA JÚNIOR* — Estou bem habilitado a responder à indagação. O anteprojeto elaborado pela Comissão prevê três níveis de magistério normal. Temos um nível de professorado de emergência, de formação rápida, através de quatro anos de estudo, após o ensino primário. Há um segundo nível, de grau médio, correspondente ao do colégio. São estudantes que terminam o curso de quatro anos, primeiro ciclo secundário, e passam para a Escola Normal, para um instituto de especialização docente. Os que terminaram os quatro anos do curso ginásial e fazem o curso normal em três anos, segundo o anteprojeto podem, a seguir, matricular-se no colégio universitário, completando apenas o estudo de algumas disciplinas que lhes faltaram no curso normal e, através do Colégio Universitário, chegar até à universidade. Os outros, que estudam em grau superior ao do colégio, isto é, em nível de colégio universitário, podem, por igual, completar suas disciplinas e ingressar na universidade.

Assim, está prevista, no anteprojeto, essa articulação, realmente necessária e que foi estabelecida em 1931, aqui no Distrito Federal, pela primeira vez, e depois, em São Paulo, e que hoje, através dos institutos de educação, é mais ou menos geral.

*O Sr. Mauricio Joppert* — Sr. Presidente, não fazendo parte da Comissão de Educação e Cultura, sinto-me muito honrado com o convite que me dirigiu seu eminente Presidente, o ilustre colega Deputado Eurico Sales, para assistir à exposição do Prof. Almeida Júnior.

Congratulo-me com a Câmara pela realização dêstes inquéritos, destinados a elucidar os Srs. Deputados, pois nenhum de nós pretende ser universal. Cada representante tem seu setor de especialização, mas deve apreciar, através do debate, tôdas as medidas que interessem à Nação e manifestar-se pelo voto. Por aí se pode verificar como é conveniente estarmos perfeitamente instruídos a respeito dos mais variados assuntos.

Sr. Presidente, êstes inquéritos apenas evidenciam elevação cultural na constituição da Câmara, uma compreensão que não existiu no passado.

Tenho observado que alguns professôres conhecem as mais variadas matérias, mas, de ensino, muito poucos entendem. Falo, agora, como professor. Tenho presenciado as coisas mais disparatadas, propostas por brilhantes educadores. E' que alguns adquiriram cultura por demais especializada, faltando-lhes, entretanto, formação de base. E por aí se vê o resultado da deficiência do curso secundário — o que prepara o homem para enfrentar a vida nas suas diversas modalidades. O indivíduo demasiadamente especializado, sem cultura básica, secundária, é indivíduo de espírito aleijado, em tôdas as suas manifestações.

Estou farto de lidar com professôres nessas condições e acredito que o ilustre Professor Almeida Júnior há de ter experiência semelhante à minha.

Não sou especialista em questões de ensino, mas um simples professor de engenharia que procura desempenhar-se tão bem quanto possível de suas funções. Mas tenho ouvido muito e com a idade vai-se aprendendo...

Estive nos Estados Unidos, estudando sua organização de ensino da engenharia, para, possivelmente, procedermos a uma adaptação em nosso país. Fiz parte de uma comissão constituída de três professôres do Rio e três de São Paulo, que, durante quatro meses, percorreu universidades, laboratórios, fábricas, empresas industriais. Quando regressamos, escrevemos um relatório, o qual, porém, penso, não alcançou maior divulgação. No último Congresso da ABE, expus, resumidamente, o que foi nossa viagem e o que se podia fazer no Brasil, aproveitando nossas observações, enfim, a experiência colhida.

O Prof. Almeida Júnior referiu-se ao ensino norte-americano. Não estou a par de minúcias quanto aos setores da medicina e do direito, mas, no que diz respeito ao da engenharia, conheço bem.

Não existindo, nos Estados Unidos, uma legislação geral regulando o ensino, cada Estado e, mesmo, dentro de cada Estado, as universidades organizaram-se consoante suas convicções. Observei, entretanto, que, de uma universidade para outra, o ensino não difere muito. Foi a experiência bem sedimentada, a observação num grau elevado de cultura, que levaram, pelo menos, o setor da engenharia nos Estados Unidos a alcançar certa padronização. Esta, aliás, a meu ver, torna o ensino ali superior àquele que se faz, atualmente, na Europa, mesmo na Alemanha — outrora uma espécie de líder do ensino técnico, mas onde, ao lado de exageros teóricos em certas universidades, encontra-se o ensino por demais especializado.

A princípio, no Brasil, estivemos organizados segundo os moldes franceses. Tratava-se de um ensino geral. Sem especialização definida. Hoje, é impossível manter esse estado de coisas; de tal modo se desenvolveu a tecnologia e avultaram as especializações que não é possível a um só homem abranger todas as facetas dos diferentes ramos de conhecimento.

Disse V. S., Prof. Almeida Júnior, que não há liberdade de cátedra nos Estados Unidos. Parece-me, entretanto, ser essa restrição à liberdade de cátedra questão interna das universidades e não decorrente de uma legislação geral.

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — Aliás, legislação geral, nos Estados Unidos, não existe.

O Sr. Maurício Joppert — De fato.

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — Existem legislações estaduais e atitudes de autoridades universitárias.

O Sr. Maurício Joppert — Neste particular, portanto, estamos de acôrdo: trata-se de questão interna. Há universidades, por exemplo, protestantes; outras, católicas; ainda há as que não têm um ou outro caráter religioso e este ponto queria deixar bem saliente. Visitei a Universidade de Detroit, católica, de organização jesuíta, e me agradou extraordinariamente a orientação de seu ensino.

Quanto à questão de se restringir à União o direito de legislar para o ensino, não deixando liberdade aos Estados para colaborar ou tomar rumos de certo modo próprios, pelo menos no setor da engenharia, considero contraproducente essa absorção, essa centralização. Segundo me parece, o ensino técnico não deve, não precisa mesmo ser idêntico em todas as unidades federativas. Cada Estado tem suas peculiaridades geográficas, geológicas, econômicas, para não invocar as de tradição. Minas Gerais, por exemplo, é um Estado afastado da costa, desprovido, portanto, de portos marítimos e seus rios são escassamente navegáveis. Precisar, então, desenvolver seus estudos sobre por-

tos de mar, como acontece com os Estados litorâneos, principalmente como ocorre com alguns cuja vida gira quase totalmente em torno de seus portos? Evidentemente, não.

Por outro lado, Minas, que vive de sua geologia, de sua mineração, onde a metalurgia domina, deve ter os assuntos ligados a esses setores estudados com especial carinho, com predileção sobre outros mais diretamente de interesse de Estados com formações diferentes.

O território mineiro, segundo indica sua constituição geológica, não produzirá petróleo. Aliás, velho professor meu, homem cujo bom senso invoco a todos os momentos, dizia que petróleo e água, devemos procurar onde o geólogo informa não haver... Não quero, pois, desesperançar os mineiros e que minhas palavras sejam de mau agouro... Mas a constituição geológica de Minas, com a chamada série de minas — muito antiga, anterior à formação do petróleo e abrangendo quase todo o território estadual, — não promete conter petróleo. Na Bahia, porém, o petróleo já jorrou e há possibilidade de surgir em quantidades apreciáveis. Pois bem, será, em Minas, necessário desenvolver seu estudo da técnica, da engenharia do petróleo, tanto quanto na Bahia? Por outro lado, a Bahia, com o laboratório de que dispõe, fornecido amplamente pela natureza, não poderia preparar especialistas em petróleo para outros Estados?

Outro ponto: — a construção naval. Minas não precisa desenvolver tanto os estudos referentes à construção naval quanto, digamos, Rio de Janeiro, os Estados litorâneos onde ela se praticou, se pratica e deve incrementar-se mais acentuadamente no futuro.

Não sei se, assim ilustrando meu pensamento, consegui justificar suficientemente minha tese. O Prof. Almeida Júnior há de me perdoar: sou tóso professor, sem hábito de debates, de argumentação capaz de convencer. Não raro, certos assuntos me parecem muito claros, quando, no entanto, terceiros não julgam assim.

O Sr. Rui Santos — Mas a questão é que, nas profissões liberais, ainda há deficiência de profissionais, de maneira que o cidadão diplomado em Minas Gerais vai, por vèzes, exercer sua atividade em São Paulo, no Paraná e em outros Estados, assim como o baiano se desloca para a Amazônia ou para o Sul. O profissional não pode ficar — e o mesmo ocorre, mais ou menos, no setor do ensino normal e primário — apenas dentro de sua região.

Em parte, porém, S. Excia. tem razão. Realmente, de acôrdo com a região, pode-se aprofundar mais o estudo desta ou daquela disciplina, mas sem esquecer que o profissional de nível universitário não fica muito prèso à sua terra. O paulista sabe,

por exemplo, que seu território está cheio de brasileiros de outros Estados.

*O Sr. Maurício Joppert* — Responderei ao Deputado Rui Santos com o Estatuto da Universidade do Brasil, que tenho de cabeça, pois fiz parte no Conselho Universitário.

O Estatuto da Universidade do Brasil, onde se encontram dispositivos capazes de ser generalizados com proveito para o ensino brasileiro, estabelece que o profissional de nível superior deve ser formado em duas etapas: a primeira formação e a formação superior ou de especialização. Este regime já está em prática na Universidade do Brasil. Na engenharia, temos diversas especialidades fundamentais: engenharia civil, engenharia mecânica, engenharia eletricista, engenharia de minas e metalurgia, engenharia química, etc. Na engenharia civil, existe, como especialização, a engenharia de estradas de ferro, de estradas de rodagem, de estruturas, de saneamento, etc. O engenheiro formado em Minas pode ter a mesma formação básica do que estuda na Bahia. Os cursos de especialização — aqueles a que aludi — poderiam, esses, sim, diferir entre si. O curso de especialização de petróleo seria feito, de preferência, na Bahia, embora não veja, também, absolutamente a impossibilidade de existir em Minas. Meu objetivo, Sr. Presidente, é mostrar que não se justifica a obrigação de serem cursos idênticos em todos os Estados.

*O Sr. Mário Palmério* — A legislação atual não impede essa diferenciação de currículo nas escolas superiores. As escolas é lícito propor a criação de novas cadeiras, ao Conselho Nacional de Educação, dentro do currículo atual, e o Conselho pode, se me não engano, autorizar a inclusão, no currículo de determinadas escolas superiores, de mais essas cadeiras, como V. Excia. tão bem define, especializadas para as diferentes regiões do país.

Devo ressaltar que temos, no Brasil, hoje, um verdadeiro *rush* para o interior. São centenas e milhares de nordestinos a descer para São Paulo, hoje, amanhã, para o Paraná, depois, para Goiás e esses deslocamentos compreendendo famílias inteiras. São famílias que têm um engenheiro, formado, vamos supor, na Escola de Engenharia do Recife ou uma moça diplomada, digamos, por uma escola normal do Ceará. Por que tiramos a possibilidade de exercerem esses profissionais sua atividade em outro Estado, porque dêste é seu diploma de uma instituição de ensino secundário, superior ou primário? Como conciliar os interesses das famílias que, eventualmente, se transferem de uma para outra região do país, com os dêsse seu membro?

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — Tenho dois pontos a aludir. O primeiro é quanto à possibilidade atual de qualquer faculdade acrescentar ao seu currículo outras disciplinas que lhe pareçam

convenientes. De fato, isso está na lei. Acontece, entretanto, que, na prática, não é possível, pelo seguinte: a lei manda que as faculdades, estaduais ou particulares, sigam, rigorosamente, como mínimo, o currículo da congêneres federal. E esse currículo mínimo das congêneres federais — o da Universidade do Rio de Janeiro de 1931 — é tão grande, tão "máximo", que não se torna viável acrescentar, com êxito, uma cadeira nova.

Outro ponto: V. Excia. aludiu à necessidade de especialistas, não do engenheiro comum, do médico comum, mas do especialista profundo na sua especialidade. Quanto a êstes, não são muitos os necessários no país. São necessários alguns, mas poucos, e nós não os temos. Devemos mandar buscar êsses especialistas para o ramo do direito, da medicina, da engenharia, enfim, para qualquer ramo da cultura universitária. Poderíamos formá-los aqui e seria uma dispersão imensa se quiséssemos prepará-los no Amazonas, na Bahia, no Ceará, no Rio Grande do Norte ou em São Paulo. Vamos formar, num centro único, os que bastem para o país, êsses profissionais de setores especializados.

*O Sr. Sousa Nochese* — Na Escola Politécnica, há engenheiros, como professores, formados em Ouro Preto. Na própria fábrica, de que sou parte, tenho dois, lá formados, especializados em minas, justamente por ser Minas o meio propício à metalurgia, à siderurgia. Estamos aproveitando sua capacidade em São Paulo. Contamos com três ou quatro...

*O Sr. Maurício Joppert* — Três ou quatro não são muitos. Devemos, no momento, ter em vista a regra, não a exceção.

*O Sr. Sousa Nochese* — ... na Escola Politécnica. Em todo o Estado, talvez estejam desenvolvendo sua atividade centenas de engenheiros mineiros, não apenas três ou quatro.

*O Sr. Mário Palmério* — Se dermos autonomia às escolas estaduais, isso não implicará na falta de reconhecimento, por um Estado, do diploma profissional fornecido por outro, como o Dr. Maurício Joppert referiu há pouco...

*O Sr. Maurício Joppert* — V. Excia. está deturpando, completamente, meu pensamento.

*O Sr. Mário Palmério* — ... porque pode, por extensão...

*O Sr. Maurício Joppert* — Distingui duas formações. O engenheiro civil, por exemplo, tem uma formação para estruturas, outra para obras hidráulicas, outra ainda para estradas, etc. O engenheiro químico segue ramos diversos: o de petróleo, o de siderurgia, o de metalurgia. Em suma, há uma variedade enorme de especialização dentro da formação-tronco: de engenheiro químico, civil, mecânico, eletricista. Mesmo dentro da eletrividade, há toda uma gama de setores: a produção de força, a eletrônica, a transmissão — variam muito êsses detalhes.

Peço a atenção dos nobres colegas para a importância que hoje se está dando, nos Estados Unidos, ao engenheiro que possui um curso de graduação. O "undergraduated" será o engenheiro de primeira formação. Por exemplo: o engenheiro civil, *tout court*, pode trabalhar, no começo, em todas as modalidades da engenharia civil, mas, se tiver uma especialização de pavimentação de estrada, uma especialização de estruturas, ou melhor, se quiser ser engenheiro de estruturas, não estará impedido de o conseguir: vai à escola, faz mais um ou dois anos de curso. Não pode é sair, logo na primeira formação, como engenheiro de estruturas, ou de outras especializações.

O Sr. Rui Santos — Estou inteiramente de acordo com este ponto de vista de V. Excia. Acho, apenas, o seguinte: dentro da pobreza nacional, o rapaz que termina a primeira graduação, de modo geral já está aflito para entrar na vida prática e ganhar alguma coisa.

O Sr. Maurício Joppert — Justamente devido a isso se faz esta primeira graduação.

O Sr. Rui Santos — Assim, só teremos a segunda graduação, a não ser em casos excepcionais, dentro de um regime de bolsa, pagando o próprio Estado a formação do especialista que o vai servir.

O Sr. Maurício Joppert — Ou a uma empresa.

O Sr. Rui Santos — Isto se dá na medicina e, na engenharia, acredito, também se dará.

O Sr. Maurício Joppert — Foi assim, a princípio, nos Estados Unidos.

O Sr. Rui Santos — A não ser assim, terminada a primeira graduação, o indivíduo trata de ganhar a vida — já é com sacrifício que um pai leva seu filho até esse ponto dos estudos.

O Sr. Maurício Joppert — É isso mesmo que V. Excia. está dizendo, nem eu penso de modo diferente. O que vai acontecer, porém, é que essas especializações, cada vez mais necessárias, à medida que se diferenciam os assuntos técnicos, vão se tornar como que espontâneas.

O Sr. Rui Santos — Especializações dentro de especializações.

O Sr. Maurício Joppert — Isto faz com que o profissional não abandone a escola, após a primeira formação, com que continue a pensar no estudo, em voltar para se aperfeiçoar naquilo que a vida prática lhe indicar como mais aconselhável.

Não há, absolutamente, restrição à liberdade.

Quero chamar a atenção da Comissão para este inconveniente dos programas estabelecidos através de leis.

O curso secundário, no momento, funciona segundo programas determinados pelo Ministério da Educação. O programa de matemática é antiquado, deficiente, não contém os estudos fundamentais, hoje em dia necessários ao desenvolvimento de um curso superior de engenharia ou de uma escola de filosofia. No entanto, os candidatos aos cursos superiores fazem exames de admissão com as matérias do programa do curso secundário, fixado por quem? Não se sabe. Não há uma figura responsável. Nos Ministérios, no ambiente fora das congregações, não há gente capaz de apanhar essas sutilezas e o resultado é que surgem programas como este a que me refiro. No curso de engenharia, lutamos com essa deficiência. E não temos elementos para resolver a situação, porque os programas são elaborados pelo Ministério da Educação.

O Dr. Almeida Júnior disse que diretrizes são normas gerais. Estou de acordo. E bases?

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — Fundamentos.

O Sr. Maurício Joppert — As bases serão, talvez, os objetivos colimados.

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — O ponto de partida, os pressupostos sobre os quais se baseia o estudo. A democracia, por exemplo, é um pressuposto, uma base da nossa educação. Segundo o parecer do Deputado Capanema, a expressão "bases" foi aí incluída, a fim de que o Congresso Federal possa legislar relativamente a qualquer assunto. Não entendi o por que do argumento.

O Sr. Maurício Joppert — Sem o menor desrespeito ao nobre Deputado Gustavo Capanema, homem de grande cultura e, sobretudo, de sinceridade e honestidade a toda prova, acho isso um verdadeiro absurdo. Concordo em que o Governo Federal deve traçar as bases e diretrizes, considero até indispensável, para se dar ao ensino nacional o mesmo ar de família. Não deve, entretanto, essa ação federal descer a detalhes. Os aspectos técnicos devem ser privativos das congregações, daqueles que entendem do ensino. Não se compreende, por exemplo, que a congregação de uma escola de engenharia vá fazer programas destinados a escolas de direito e de medicina. Cada um sabe do que precisa. Penso que as diretrizes e bases devem ser traçadas, mas tão genericamente quanto possível, sem detalhes, porque, de outro modo, iremos atrasar o ensino. Não compreendo que matérias constituintes de um currículo possam ser determinadas por decreto, por lei. A estrutura dos currículos deve ser mutável. Estamos lutando, no curso de engenharia, com a necessidade de incluir certas cadeiras no currículo, mas não o podemos fazer, porque a providência depen-

de do Congresso e só pode ser efetivada se o Poder Executivo tomar a iniciativa. Como o Poder Executivo não se dirige, a respeito, ao Congresso, sentimos que vamos ficando atrasados em relação a outras escolas. Os estudantes estão procurando adquirir os conhecimentos que lhes faltam em cursos particulares, hoje brilhantemente desenvolvidos. Nós, no entanto, não podemos acrescentar tais matérias nos cursos oficiais, devido à restrição legal. É imprescindível dar certa liberdade ao ensino, para que ele possa progredir. Já vi uma comissão presidida por autoridade do Governo rejeitar, por maioria de votos, devido à pressão de momento, certo princípio de física. Ora, os princípios de física são independentes da opinião dos homens ou de sua vontade. Pois bem, essa honrada comissão, da qual eu fazia parte, não aceitou que a água pudesse correr por declive superficial, face à oposição da autoridade que, na ocasião, a presidia.

Quanto à fixação de séries, queria também ouvir o pensamento de Professor Almeida Júnior.

Parece que as bases — e foi, mesmo, um dos pontos ventilados pelo Deputado Gustavo Capanema — fixaram as séries dos cursos. Considero este, igualmente, assunto da alçada das congregações. Em virtude da comissão de que fui investido, estudamos uma forma de regimento, na Escola de Engenharia, estabelecendo o curso de primeira formação em quatro anos, como se verifica em quase tôdas — não digo em tôdas, mas na grande maioria, talvez 95% — as universidades norte-americanas, entendendo que, nesse curso, deviam ser lecionadas as matérias indispensáveis ao engenheiro de determinado ramo, para que pudesse abordar a profissão. Pois bem, não foi possível obter a aprovação do regimento com um currículo assim organizado, porque havia disposição de lei que obrigava os cursos mínimos a se desenvolverem durante cinco anos. A mim, isso me pareceu verdadeiro absurdo, pois havíamos criado um curso de primeira formação e cursos de aperfeiçoamento, como mandam os estatutos da Universidade, podendo ser os cursos de aperfeiçoamento de um ou dois anos, conforme a extensão das matérias a serem ensinadas. Tal providência não foi possível e, no entanto, me parece ser assunto da alçada das congregações, que deve ficar dentro das universidades. O assunto não é de lei, porque, geralmente, os parlamentares não estão habilitados a decidir sobre questões de extrema especialização. Um ou outro representante pode abranger a matéria, mas a maioria não.

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — Quer V. Excia. que responda a essa sua indagação?

O Sr. Maurício Joppert — Desejaria acrescentar uma pergunta e, depois, V. S. dará sua resposta, se achar por bem fazê-lo.

Quero focalizar a necessidade de um curso intermediário entre o secundário e o superior. Os programas do curso secundário têm como finalidade a formação cultural do indivíduo, enquanto que o curso superior já tem a preocupação de educá-lo para o exercício desta ou daquela profissão. Nem sempre, entretanto, há uma combinação entre as matérias lecionadas no curso secundário e as necessárias ao desenvolvimento do curso superior. Hoje, por exemplo, ninguém pode estudar física nem mecânica num curso superior de engenharia ou de filosofia, sem o desenvolvimento do cálculo vetorial e do tensorial, não lecionados no curso secundário. E também não pode sê-lo no curso superior, porque este não será exequível, talvez, nem em seis anos. Faz-se imprescindível um curso intermediário, uma espécie de curso de preparatório, no qual sejam ministrados, aos candidatos a um curso superior, conhecimentos desenvolvidos das matérias necessárias a este. E essa necessidade vem avultando, à medida que as ciências se aperfeiçoam.

Há trinta anos, ela não se fazia sentir, mas, hoje, quando a teoria da relatividade, a teoria atômica, as altas teorias da mecânica e da física são correntes nos cursos profissionais, é indispensável o ensino de tais matérias.

Estas, Sr. Presidente, as considerações que me permito fazer à margem da brilhante exposição do Professor Almeida Júnior. Se o ilustre educador julgar que merecem seus esclarecimentos, terei a máxima satisfação em ouvi-los.

O Sr. Sousa Neschese — A título de colaboração, em abono à tese de V. Excia., quero ressaltar que muitos engenheiros, moços desprovidos de maiores recursos, que não possuem meios com que estudar no Rio de Janeiro ou em São Paulo, mas desejam desenvolver seus conhecimentos em determinadas especializações, vão para Minas e lá fazem seu curso com um têrço ou, talvez, um quarto de despesa. Em Minas — V. Excia. disse muito bem — terra do ferro, do minério, o estudante encontra campo muito mais vasto para aprimorar-se neste ramo de atividade. Que fazem, então? Vão para lá, formam-se e, depois, transferem-se para outro ponto do país onde lhe oferecem melhores vantagens, para São Paulo e Volta Redonda, onde, justamente, mais tem alcançado incremento esse ramo profissional. Como disse, estas minhas referências são, simplesmente, em abono da tese de V. Excia.

O Sr. Maurício Joppert — Essa situação ficará resolvida com os cursos em duas formações. O estudante fará a primeira onde puder e, a segunda, onde houver especialização.

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — Creio serem duas as indagações formuladas pelo Deputado Maurício Joppert, a que ainda não ofereci resposta.

A primeira diz respeito à necessidade de cursos intermediários entre o secundário e o universitário.

Pois bem, a comissão encarregada de elaborar o anteprojeto de diretrizes e bases sentiu, também, essa necessidade e incluiu em seu trabalho o curso intermediário, que tomou o nome de colégio universitário, e talvez melhor fôra denominado — curso pré-universitário. Trata-se de curso, de fato, intermediário, de um a dois anos, ao arbítrio das congregações, e que precede o curso universitário.

A outra indagação de S. Excia. é com relação ao tempo de duração das séries.

Quanto ao particular, devemos, creio eu, distinguir. Tratando-se de cursos normais, para formação de médicos, de engenheiros, de advogados, penso ser indispensável se fixe a duração uniforme, visto não termos exames de estado, donde ser imprescindível, realmente, uma medida comum no tempo de formação dos profissionais.

Aliás, nos Estados Unidos, cuja organização, com relação aos ensinos médico e jurídico conheço melhor do que no setor da engenharia, as autoridades, digamos, sociais, que regulam esta matéria — a "Bar Association", para os advogados e a Associação Médica, para os médicos — fixam a duração mínima do curso: quatro anos para os médicos e, depois, um ano de prática hospitalar, e três anos para os advogados. Para os cursos de aperfeiçoamento, de especialização, não são fixados mínimos ou duração de currículo, como também nosso anteprojeto não fixa. Fica isso ao arbítrio das congregações.

O Sr. Maurício Joppert — Mas eu vi, no projeto de diretrizes e bases, a fixação do curso de engenharia, primeira formação, em cinco anos. E, justamente inspirado no exemplo norte-americano, tínhamos proposto fôsse esse curso de quatro anos. Queria evitar ficasse demasiado longo. Nosso objetivo era lançar o jovem profissional o mais cedo possível para ganhar sua vida, porque isso de estudante rico, hoje, não há. Já se foi o tempo em que o estudante era filho de pai abastado, que o sustentava na Córte ou nas grandes cidades. Nos dias atuais, todos precisamos ganhar nossa vida.

Existem, nas universidades norte-americanas, comissões das congregações, encarregadas de encaminhar os alunos para as indústrias e organizar horários especiais, a fim de que eles possam realizar seus cursos. Lá não se aprova por decreto, nem por saber que o cidadão esteve trabalhando: a escola coloca-os nas indústrias e cuida de estabelecer horários ade-

quados às suas necessidades. Essa situação, hoje, é universal. É a nossa situação. O Brasil é terra de gente pobre. Estuda-se aqui com dificuldade e o número de estudantes que trabalham para poderem aprender eleva-se, praticamente, à totalidade, a mais de 90%. Esta, a realidade que temos de enfrentar.

Tivemos, pois, o propósito de reduzir ao mínimo absoluto a primeira formação, para que o jovem brasileiro pudesse, sem maior demora, ganhar sua vida. Sentindo, posteriormente, suas deficiências, voltará, por certo, à escola, para aperfeiçoar-se, seja por conta própria, seja por meio de bolsa fornecida pelo Governo, que lhe pode facilitar êsse aprimoramento, assim como as próprias indústrias.

O Sr. Nestor Jost — Professor Almeida Júnior, desejo, preliminarmente, manifestar a satisfação que tive em poder ouvi-lo pessoalmente, já que há muitos anos admirava a grande contribuição que, no setor do ensino nacional, V. S. vem apresentando.

A propósito do projeto de bases e diretrizes, V. S. informou há pouco que a comissão havia fixado, com muita timidez, a flexibilidade dos cursos, atribuindo aos Estados apenas 15% das matérias constantes do currículo, quando poderia ter ido mais longe.

Perguntaria: Quais as razões que justificaram essa timidez?

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — Essa timidez da comissão — não sei se fui feliz na expressão — decorreu, vamos dizer, de tática política. Com efeito, se, com êsses 15% pedidos, temos encontrado dificuldade em fazer prevalecer nossa opinião, imaginem se tivéssemos solicitado 50, 70%?

Ademais eu, pessoalmente, estou certo de que, em matéria de organização do ensino, não convém passar-se de um regime de centralização total para um regime de total descentralização, sem transição lenta. Neste terreno, a meu ver faz-se necessário que caminhemos com certa cautela e lentidão. Aquilo que chamei de timidez bem poderia denominar, agora, de prudência.

O Sr. Nestor Jost — Vejo que o projeto sujeitou a flexibilidade ao Estado e ao aluno: o Estado fixaria o número de disciplinas optativas e ao aluno caberia escolhê-las. A meu ver, porém, aos estabelecimentos é que deveria caber a escolha das disciplinas a serem ministradas, porque uma das nossas maiores dificuldades, até aqui, tem sido a da formação de professores secundários e, deixando-se ao critério do aluno a escolha das disciplinas optativas, talvez acontecesse que estabelecimentos pobres, de cidades menores, tivessem de enfrentar dificuldades insuperáveis quanto a essa parte do currículo.

O projeto não ficaria melhorado se, em vez de ser comitada a atribuição da escolha aos alunos, fôsse confiada às diretorias dos estabelecimentos?

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — Não estou lembrado dos termos exatos do projeto.

O Sr. Nestor Jost — Posso lê-los:

“Disciplinas optativas, fixadas pelo poder público local, das quais cada aluno escolherá uma ou duas, em cada série, até completar as disciplinas obrigatórias, no mínimo, de 18 e, no máximo, de 24 aulas semanais.”

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — Muito bem. Diante do exposto por Vossa Excelência, eu me permito dar a seguinte resposta.

Cabe ao Estado fixar as disciplinas optativas para os estabelecimentos oficiais. Quanto aos estabelecimentos particulares, Vossa Excelência tem toda razão, pois é necessário haja disciplinas optativas, porque, sem elas, ficam incompletos os currículos. O currículo foi dado, realmente, como currículo básico, por si só insuficiente.

Quanto à natureza das disciplinas optativas, penso, assiste razão a Vossa Excelência ao dizer que aos estabelecimentos particulares deveria caber a escolha daquelas disciplinas que podem oferecer a seus alunos. Não é este seu pensamento?

O Sr. Nestor Jost — Sim.

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — Quanto aos estabelecimentos oficiais, a escolha deve caber ao Estado, porque este é que vai pagar aos professores e nomeá-los.

O Sr. Nestor Jost — Uma das maiores razões do pouco rendimento do ensino secundário está na rigidez dos currículos. O projeto estabelece certa flexibilidade, mas, ainda assim, fixa cerca de 10 disciplinas no curso ginásial, deixando algumas para o poder estadual. Acha será exagerado o número de disciplinas, ainda, para ser ministrado no curso ginásial. Entendo seria vantajoso restringir o número de matérias, para que possam ser melhor assimiladas.

Outrossim, tenho encontrado dificuldade para compreender a significação da transferência do curso de articulação, criado para a universidade, ao invés de êle continuar nos ginásios ou colégios, conforme tem acontecido até hoje, incorporado no ciclo colegial. Entendia que, praticamente, torna-se muito mais difícil êsse curso de articulação, que o projeto chamou de colégio universitário, funcionar na universidade, porque as universidades, como sabemos, já se ressentem de falta de espaço. Existe considerável escassez de condições materiais para a formação de profissionais de nível superior, em nosso país. Se ainda lhes

agregarmos êsse curso de colégio universitário, creio, estaremos acarretando novas dificuldades às universidades.

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — A primeira indagação de V. Excia. refere-se ao número de disciplinas. Realmente, não é pequeno o número de disciplinas, mas acho difícil encontrarmos, entre as matérias que aí estão, alguma que possa deixar de ser lecionada obrigatoriamente. A meu ver, nenhuma pode ser eliminada.

Quando se debateu, no seio da comissão, êste ponto, entendi, pessoalmente, que deveríamos limitar o estudo de línguas estrangeiras a uma só. Preferia se estudasse o inglês ou o francês muito bem, de modo que uma delas pudesse, realmente, ser um instrumento de cultura para os estudantes — nunca duas línguas. Surgiram, entretanto, outras opiniões, defendendo, brilhantemente, a manutenção do francês — como língua de cultura a que, tradicionalmente, estamos vinculados, e do inglês — como língua cada vez mais interessante para a nossa juventude. Ficaram, então, estas duas línguas.

Quanto às demais disciplinas, repito, não vejo nenhuma que possa ser excluída.

Outro ponto é relacionado com o curso de articulação.

Apresenta V. Excia., como objeção ao fato de estar êle prêso à universidade, a dificuldade de espaço. Pois bem, para tais casos, o próprio anteprojeto prevê o funcionamento do curso de articulação em outra escola secundária, isto é, ainda em obediência à flexibilidade de organização.

O Sr. Nestor Jost — Queria dizer a V. S. que, realmente, o projeto elaborado pelo Ministério não incluiu duas línguas. Referia-se a inglês ou francês. Portanto, já reduziu.

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — O projeto do Ministério?

O Sr. Nestor Jost — Exatamente. O projeto da comissão, de fato, falava em inglês e francês.

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — Penso que o projeto do Ministério é que incluí as duas línguas.

O Sr. Nestor Jost — O do Ministério — está aqui — diz o seguinte: português, matemática, geografia, história geral e do Brasil, francês ou inglês.

Penso que se podia fundir, numa só cadeira — geografia, história geral e do Brasil. A meu ver, perdemos muito tempo, no ciclo ginásial, estudando geografia. Segundo tenho notado, somos o país em que mais se estuda geografia, em todo o mundo. Vivemos a estudar questões de geografia física da Ásia, da Oceania, etc., sem maior proveito prático. Assim, talvez fôsse conveniente a fusão das cadeiras a que aludi.

Outro ponto sobre o qual gostaria de ouvir a opinião de Vossa Senhoria é o que diz respeito aos exames de estado. Pa-

rece-me, por igual, de difícil prática o exame de estado, muito embora o projeto o estabeleça apenas para a conclusão do ciclo. Porque, mesmo se fazendo a descentralização, Estados como São Paulo, especialmente, e Rio Grande do Sul contam com centenas de ginásios e a indicação de bancas examinadoras para os diversos ciclos e, ainda, para admissão ao curso médio será difícil. Ter-se-ia de criar grupos de professores especializados, custosos, e tudo isso nos levaria a ver praticamente impossível essa realização, se bem que já tenha havido, nesse sentido, experiência em nosso país, de que não posso falar, pois não a acompanhei. Ouvi dizer, porém, que não deu certo. E, naquela época, os alunos de segundo ciclo não deviam passar de 20.000, quando hoje andam por cerca de 500.000. Assim, repito, praticamente será muito difícil o funcionamento das bancas de estado. Gostaria, entretanto, de ouvir a opinião de V. S.

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — Compartilho da opinião de V. Excia. quando diz que são de difícil realização os exames de estado. De fato, se quiséssemos generalizar tais exames a todos os ciclos, a todas as séries, seriam impraticáveis. Já, porém, em se tratando de conclusão do ciclo, tal não ocorrerá. Far-se-á mister certo esforço, mas esse esforço será compensado pelo bom resultado que dará.

Discuti o assunto com alguns companheiros e admiti sugestão, creio que do Professor Anísio Teixeira, no sentido de haver professores excedentes em determinadas escolas, os quais se encarregariam desses exames, alternadamente: esse ano, uma turma de professores faria os exames, prolongando-se mesmo, através de todo o período, e, no ano seguinte, voltariam às suas cátedras, desempenhando outros professores tal missão. Assim, embora com certa dificuldade, me parece possível o exame de estado.

V. Excia. tem razão quando desconfia da experiência que tivemos. Eu, àquele tempo diretor de ginásio, posso informá-lo de que, realmente, foi desastrosa, infelicíssima a experiência. Eram improvisados os examinadores, geralmente do Distrito Federal, alguns, aposentados, outros, moços que, no momento, não tinham emprego. Quando chegavam aos ginásios, para examinar, a disputa pela presidência era grande. Nenhum desses elementos queria examinar "*et pour cause*". Não foram muito felizes os ensaios nesta matéria. Se, porém, dermos outra organização aos exames, penso que trarão grandes benefícios para o ensino.

O Sr. Nestor Jost — Peço permissão para expor um ponto de vista pessoal.

Poder-se-ia permitir a formação de bancas de estado a critério das autoridades escolares para os estabelecimentos em

que elas julgassem necessárias uma vitória governamental e, ao mesmo tempo, consentir que os educandários mais idôneos continuassem a praticar seus exames na forma atual. Foi a modalidade que me ocorreu: o exame de estado facultativo, a critério das autoridades competentes. Parecia ser possível conciliar a necessidade de aferição do trabalho em determinados estabelecimentos com a prática e a possibilidade normal de efetuar os exames de estado.

O SR. ALMEIDA JÚNIOR — A fórmula que V. Excia. acaba de sugerir me parece muito interessante. Eu mesmo já a fiz em artigos que publiquei na imprensa de São Paulo, reproduzidos na *Revista da Faculdade de Direito*. Minha proposição era esta: sempre que se apure, através dos exames vestibulares, que determinado colégio está fornecendo certificados mentirosos, declarando que determinado aluno sabe francês quando a assertiva é desmentida pelo exame vestibular, pelo qual se demonstra que ele nada sabe de francês ou pouco sabe (e o mesmo, naturalmente, ocorrerá com relação a outra qualquer matéria), esse colégio ficará sob regime de exceção e, para ele, será instituído o exame de Estado.

Isto foi por mim proposto, como remédio de ocasião, enquanto se aguardava a lei de diretrizes e bases. Será caso, realmente, de se estudar a maneira de incluir esta fórmula como sucedâneo ao exame de Estado generalizado. A não ser que apareça alguma modalidade prática, e o Professor Anísio Teixeira tem, creio, algo a sugerir nesse sentido, facilitando a generalização do exame de estado.

O SR. PRESIDENTE — Algum Sr. Deputado deseja ainda formular perguntas ao Professor Almeida Júnior?

(Pausa).

Devo reafirmar os agradecimentos da Comissão de Educação e Cultura ao Professor Almeida Júnior, pelo valioso subsídio que nos trouxe, como fruto de sua experiência, patriotismo e amplos conhecimentos no setor educacional. Este órgão técnico está no empenho, real e sincero, de portar-se como juiz sereno na intrincada questão submetida à sua deliberação e em que terçam armas as figuras mais destacadas do meio cultural brasileiro. Assim, ouvindo as opiniões dos mais credenciados educadores, temos em mira habilitar-nos a realizar um bom julgamento.

Meus votos, neste instante, são no sentido de que quantos possam ajudar-nos nesta difícil tarefa não regateiem sua colaboração positiva, de que tanto necessitamos para o cumprimento de nosso dever.

Agradeço, ainda, o comparecimento dos ilustres colegas e declaro encerrada a sessão.