

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

**ROQUE SPENCER MACIEL DE BARROS:
EDUCAÇÃO E IMPRENSA DURANTE A CAMPANHA EM DEFESA DA
ESCOLA PÚBLICA**

GIZELI FERMINO COELHO

MARINGÁ
2016

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

**ROQUE SPENCER MACIEL DE BARROS:
EDUCAÇÃO E IMPRENSA DURANTE A CAMPANHA EM DEFESA DA
ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada por GIZELI FERMINO COELHO ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: EDUCAÇÃO. Orientadora: Prof.^a Dr. MARIA CRISTINA GOMES MACHADO
Coorientador: Prof. Dr. ANTONIO MARCOS DORIGÃO

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

C672r

Coelho, Gizeli Fermino

Roque Spencer Maciel de Barros : educação e imprensa durante a campanha em defesa da escola pública / Gizeli Fermino Coelho. -- Maringá, 2016. 143 f. : tabs.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Gomes Machado.

Coorientador: Prof. Dr. Antonio Marcos Dorigão.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

1. História da educação. 2. Educação e imprensa. 3. Barros, Roque Spencer Maciel de - Escola pública - Campanha em defesa. I. Machado, Maria Cristina Gomes, orient. II. Dorigão, Antonio Marcos, coorient. III. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

CDD 21.ed. 370.9

GIZELI FERMINO COELHO

**ROQUE SPENCER MACIEL DE BARROS:
EDUCAÇÃO E IMPRENSA DURANTE A CAMPANHA EM DEFESA DA
ESCOLA PÚBLICA**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Gomes Machado (Orientadora) – UEM

Prof. Dr. Antonio Marcos Dorigão (coorientador) – UEM

Prof. Dr. Paulino José Orso – UNIOESTE - Cascavel

Prof.^a Dr.^a Elaine Rodrigues – UEM

Prof.^a Dr.^a Analete Regina Schelbauer – UEM

Ao meu esposo Narcimário Pereira
Coelho pilar das minhas conquistas.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Dr.^a Maria Cristina Gomes Machado, por ter acreditado, desde o início, em minha proposta de trabalho, pela paciência, pela confiança, amizade, pelo respeito acadêmico com que me orientou. Agradeço pela oportunidade de conhecer e de conviver durante estes dois anos de mestrado com um exemplo de pessoa ética, honesta e brilhante. A você, professora, todo o meu respeito e admiração!

Ao meu coorientador, Professor Dr. Antonio Marcos Dorigão, pela paciência, pela amizade, pelo comprometimento e honestidade acadêmica com que me coorientou.

Ao professor Dr. Paulino José Orso, professora Dr.^a Analete Regina Schelbauer e Professora Dr.^a Elaine Rodrigues que aceitaram fazer parte da banca de qualificação, as críticas e sugestões foram essenciais para finalização deste trabalho.

Agradecimento especial à professora Dr.^a Analete Schelbauer que, com sua delicada forma de ensinar, contribuiu imensamente para enriquecimento desta pesquisa, agradeço pelas importantes sugestões.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa “História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares” (GEPHEIINSE), com os quais pude compartilhar experiências de pesquisa.

Agradeço imensamente ao Hugo Alex da Silva e à Márcia Galvão, pela paciência, amizade e profissionalismo com que sempre me atenderam.

Agradecimento especial à Ligiane Aparecida da Silva, à Raquel dos Santos Quadros e à Tais Maziero Girdelli, pelas trocas de ideias, marcadas pelos passos das caminhadas e pela amizade.

Ao meu amigo, Ary Leonardo Cruz, pela amizade, pelas conversas descontraídas e pela “ajuda na concentração”.

Ao meu amigo José Gabriel Junior pelo incentivo, pelo apoio e principalmente por acreditar em mim.

À minha família. À minha mãe, Hilda Fermino, pelas valorosas lições de vida, com sua simplicidade me deu tudo o que era preciso para eu poder estar aqui.

A minha tia Inez Cupaiola da Silva, minha mãe de coração, pelo exemplo e incentivo.

Ao meu irmão, Everaldo Fermino Silva, pelo apoio, credibilidade e longas conversas proveitosas.

Ao meu esposo, Narcimário Pereira Coelho, por todo o incentivo e paciência em dividir os momentos de aflição.

Aos meus cunhados, Marcos Pereira Coelho e João Paulo Pereira Coelho, pelo apoio e pelas sugestões para o melhor andamento da pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo financiamento da pesquisa.

À Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná pela concessão de Bolsa e auxílio complementar.

A Deus, expresso toda a minha gratidão.

COELHO, Gizeli Fermino. **ROQUE SPENCER MACIEL DE BARROS: EDUCAÇÃO E IMPRENSA DURANTE A CAMPANHA EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA**. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Cristina Gomes Machado, Coorientador Prof. Dr. Antonio Marcos Dorigão. Maringá, PR, 2016.

RESUMO

Este estudo elegeu como tema o posicionamento teórico de Roque Spencer Maciel de Barros (1927-1999) sobre a democratização da escola pública, amplamente debatido na imprensa durante a “Campanha em Defesa da Escola Pública”, importante movimento civil que se desencadeou na fase final da tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/1961) – 1959-1961. Tem por objetivo investigar suas proposições sobre a educação com ênfase no caráter educativo que a imprensa, no século XX, desempenhou em favor do processo de modernização da sociedade brasileira. Trata-se de um estudo bibliográfico, que utiliza como fonte de pesquisa os escritos de Barros, publicados no jornal O Estado de São Paulo e, como literaturas de apoio, produções intelectuais de autores que foram seus interlocutores com contribuições para a elucidação das questões que se tornaram objeto de disputas naquele contexto. A pesquisa fundamenta-se com base na análise histórica, eixo teórico-metodológico que toma como ponto de partida os embates humanos, realizados em favor da construção e da reprodução das condições de vida, neste caso específico, a luta travada contra as forças conservadoras, representadas pelos defensores da escola particular e, conseqüentemente, da permanência do *status quo* social. No Brasil, o período compreendido entre o final da década de 1950 e o início de 1960 foi marcado por efervescências políticas, sociais, econômicas e culturais, dentre as quais se encontram intensas discussões acerca da importância da educação para o desenvolvimento da sociedade, contexto que levou Roque Spencer Maciel de Barros a debater, por meio da imprensa, a necessidade de se construir um sistema de ensino público que fosse capaz de transformar o Brasil, um país atrasado, num país que estivesse “ao nível do século”. Para isso, ele destacou que era imprescindível que a escola pública fosse inteiramente financiada, ofertada e supervisionada pelo Estado, porque em sua perspectiva seria a única forma de se garantir o acesso das camadas populares à educação. Como garantia de universalizar o ensino público, defendeu a laicidade, gratuidade e obrigatoriedade deste. Combateu o projeto de Diretrizes e Bases da Educação que se encontrava em tramitação na Câmara dos Deputados por acreditar que beneficiava a escola particular em detrimento da escola pública.

Palavras-chave: História da Educação. Educação e Imprensa. Roque Spencer Maciel de Barros. Campanha em Defesa da Escola Pública.

COELHO, Gizeli Fermino. **ROQUE SPENCER MACIEL DE BARROS: EDUCATION AND PRESS DURING THE CAMPAIGN FOR DEFENDING PUBLIC SCHOOL.** 143 p. M.A. (Thesis in Education) – Universidade Estadual de Maringá. Supervisor: Prof. Maria Cristina Gomes Machado, Ph.D. Joint Supervisor: Prof. Antonio Marcos Dorigão, Ph.D. Maringá, State of Paraná, Brazil, 2016.

ABSTRACT

This study chose the theme about the democratization of public school from the positioning of Roque Spencer Maciel de Barros' theory (1927-1999). This issue was widely discussed in the press during the "Campaign for Defending Public School". It was an important civil movement that was unleashed in the final phase of the process of the first Law of Guidelines and Bases for National Education (Law 4.024 of 1961) – 1959-1961. The purpose of this research is to investigate the Barros' view about the education focusing on educational character that the press performed in favor of the process of modernization of Brazilian society in the 20th century. This research is of bibliographic nature. Its research tool is the writings of Barros that were published on *O Estado de São Paulo* Brazilian daily newspaper. In addition, this study uses as bibliographic nature the intellectual productions of authors who were listeners of Barros to understanding the issues that became object of disputes in that context. The research is based on historical analysis whose theoretical and methodological aspect takes as its starting point the human clashes made in the construction and reproduction of living conditions. In this sense, the struggle waged against the conservative forces was represented by advocates of private school and, consequently, of the social *status quo*. The period between the end of the decade of 1950 and the beginning of 1960 in Brazil was known by creating political, social, economic and cultural effervescence. Thus, in the mentioned period are notable several issues about the importance of education for the development of society. For this reason, Barros discusses the need to build a public education system that was capable of transforming Brazil (a backward country), in a country that was "at the level of the century" by the press. According to Barros was essential that the public school was funded, offered and supervised entirely by the State. In his point of view, this would be the only way to ensure the access of the popular layer to education. He defended secularism, gratuity and compulsory public schooling in order to universalize the public education. The Guidelines and Bases for National Education project was also fought by him in the House of Representatives because he believed the private school was more benefited than the public school.

Keywords: History of Education. Education and Press. Roque Spencer Maciel de Barros. Campaign for Defending Public School.

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AEC	Associação de Educação Católica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDEP	Campanha em Defesa da Escola Pública
CEFIL	Centro de Estudos Filosóficos de Londrina
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPP	Centro de Professorado Paulista
FFCL	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras
GTRU	Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PR	Paraná
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PSD	Partido Social Democrata
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
SBHE	Sociedade Brasileira de História da Educação
UDN	União Democrática Nacional
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS E TABELAS

TABELA 1 - Produções acadêmicas que citam Roque Spencer Maciel de Barros por sua importância na História da Educação.....	22
TABELA 2 - Estrutura do Sistema Educacional Brasileiro anterior à lei do ensino de 1º e 2º graus nº 5.692/1971.....	60
TABELA 3 - Estrutura do Sistema Educacional Brasileiro após a lei 5.692/71.....	61
TABELA 4 - Crescimento demográfico da matrícula no ensino primário comum 1940 a 1959.....	67
TABELA 5 - Crescimento demográfico e de matrícula nos ensinos primário, fundamental comum e supletivo, ensino complementar total de alunos e índices por 1.000 habitantes, de 1945 a 1959.....	69
TABELA 6 - Matrículas de acordo com cada região rural e urbana para alunos de sete a 14 anos.....	70
TABELA 7 - Expansão da matrícula geral do ensino médio entre 1935 e 1970.....	71
TABELA 8 - Distribuição da população brasileira pelas diferentes zonas (urbana, suburbana e rural).....	100

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 ROQUE SPENCER MACIEL DE BARROS E O DEBATE ACERCA DA CAMPANHA EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA.....	29
1.1 O intelectual Roque Spencer Maciel de Barros e a educação.....	31
1.2 Campanha em Defesa da Escola Pública: antecedentes.....	36
1.3 Parceria entre educação, imprensa e a Campanha em Defesa da Escola Pública.....	49
2 AS DISCUSSÕES DE ROQUE SPENCER MACIEL DE BARROS ACERCA DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO NA IMPRENSA.....	57
2.1 A política educacional no Brasil no período de 1959 a 1964.....	57
2.2 Roque Spencer Maciel de Barros e as teses fundamentais do projeto aprovado pela Câmara dos Deputados.....	72
2.3 Roque Spencer Maciel de Barros e o Estado Educador.....	86
3 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO: A NECESSIDADE DA CONSTRUÇÃO DE UM SISTEMA DE ENSINO PÚBLICO NO PAÍS.....	94
3.1 A escola pública como fator básico para o desenvolvimento.....	102
3.2 A educação como aprimoramento do indivíduo para a vida em sociedade.....	110
CONCLUSÕES.....	120
FONTES.....	130

INTRODUÇÃO

O interesse por este estudo iniciou-se a partir da disciplina *Pensamento Educacional no Brasil*, no 4º ano do curso de pedagogia, realizado durante o segundo semestre de 2010 na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Por meio dessa disciplina, obtivemos contato com leituras sobre a participação ativa de Roque Spencer Maciel de Barros na Campanha em Defesa da Escola Pública que ocorreu no final da década de 1950 e início da década de 1960, em um momento marcado por efervescência política, social, econômica, cultural e que, por consequência, gerou intensos debates educacionais no Brasil.

Com base na atuação de Roque Spencer Maciel de Barros, na área da educação, ficamos instigados a aprofundar-nos no estudo sobre a produção intelectual do autor, para tanto buscamos elaborar um projeto de pesquisa para a seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), com o objetivo de investigar as posições teóricas de Barros (1927-1999) sobre educação, em artigos publicados por ele e que circularam na imprensa periódica no contexto da Campanha em Defesa da Escola Pública, movimento referente à tramitação e aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 4.024/1961), tendo em vista a necessidade de se construir um sistema de ensino público no país, capaz de consubstanciar, no homem brasileiro, a liberdade de consciência, a autonomia, a razão e a ética, elementos que o teórico considerava indispensáveis para se atingir o desenvolvimento da sociedade brasileira naquele momento histórico.

Barros participou ativamente da Campanha em Defesa da Escola Pública (CDEP), na década de 1950 e início da década de 1960, por meio da qual se posicionou contrário ao projeto aprovado pela Câmara Federal referente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), sancionada em 1961. Sobre essa questão, publicou inúmeros artigos na imprensa, pronunciou conferências e reuniões públicas sobre a importância da educação para o desenvolvimento social e econômico. Ele acreditava que o substitutivo em tramitação na Câmara Federal era “[...] uma embarcação idêntica aos projetos anteriores com os mesmos tripulantes. Somente tem um rumo classista que tende a colocar o ensino nas mãos dos particulares”. (BARROS, 21/05/1960, O ESTADO DE SÃO PAULO).

A luta de Barros em defesa do ensino público intensificou-se nas décadas seguintes, pois, em 1968, participou do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU). Debate que resultou na lei 5.540/1968, a qual fixou as diretrizes para a reforma do ensino superior no Brasil e, posteriormente, esteve à frente da reforma do ensino de 1º e 2º graus que resultou na lei 5.692/1971.

O marco inicial, definido pela pesquisa, é o ano de 1959, momento em que Barros iniciou sua participação na CDEP, até o ano de 1961, marco final, ocasião em que foi sancionado o texto final da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (BRASIL, 1961). A escolha desse período justifica-se à medida que meados do século XX foi marcado por uma intensificação dos debates educacionais e uma efervescência política que, em seu momento mais expressivo, resultou na elaboração do Manifesto dos Educadores Mais uma vez Convocados (1959) e na aprovação da primeira LDBEN. (BRASIL, 1961).

Diante do exposto, tomamos como pressuposto, nesta dissertação, que Roque Spencer Maciel de Barros defensor dos princípios liberais construiu seu projeto de educação, sustentado por ideais de progresso, liberdade de consciência, autonomia, democracia e ética durante as discussões estabelecidas em torno da tramitação da primeira LDBEN (BRASIL, 1961), com o objetivo de obter intervenção do Estado sobre a educação naquele momento, para formar profissionais liberais que atendessem os altos cargos na sociedade, com o objetivo de difundir e defender o liberalismo, o capitalismo e a propriedade privada. Para isso, utilizou-se da imprensa por considerá-la o meio mais eficaz com que podia contar para atingir a opinião pública¹ em todas as classes sociais. Para tanto, consideramos que o autor delineou sua trajetória por meio da qual podemos observar convicções políticas e ideológicas, pertencentes a grupos sociais da época que os aproximavam das diversas ideologias², muitas delas concorrentes.

¹ Na perspectiva de Nascimento (1946, p. 15) A opinião pública é o encontro entre a razão e o povo esclarecido, torna-se lugar da verdade e seu poderio depende de conseguir impor-se aos homens no poder. Com isso, o critério da verdade deixa de ser meramente teórico para torna-se eminentemente prático. Concebida como direito do homem e do cidadão e como verdade que vem a público trazida ao público pela razão, a opinião converte-se em arma na defesa da liberdade de expressão, isto é, faz-se liberdade de imprensa. A esta última dá-se o objetivo de tornar transparente a administração pública, dando ao povo acesso às informações, trabalho de homens de letras enquanto publicista, isto é, jornalista. Dizer e difundir a verdade, tal é o imperativo que deve guiar a ação dos intelectuais.

² Segundo Orso (2003, p. 394), apesar de criticar o proselitismo, o romantismo, o cientificismo, a religião e os mitos, na prática Roque Spencer incorpora seus aspectos políticos: incorpora a ideia de

Os grupos de intelectuais do qual Barros fazia parte defendiam a construção de um sistema de ensino público no país e buscavam fazer com que seus projetos de sociedade penetrassem as relações sociais, mostrando as desavenças que, segundo seus defensores, impediam o progresso e o desenvolvimento brasileiro. Nesse sentido, enquanto os discursos dos defensores da escola pública, laica e gratuita se firmavam por correntes ideológicas que primavam pelo progresso material, decorrente da instauração da própria modernidade, o discurso da corrente privatista, aliado à Igreja Católica, alinhava-se a uma ideia de progresso moral e espiritual.

Sob essa ótica, Barros foi estudado nesta pesquisa como um intelectual orgânico³, isto é, um indivíduo imerso em um modelo de sociedade em desenvolvimento e expansão que buscou relacionar-se com as formas de organização do grupo ao qual pertencia e representava, assegurando a hegemonia do mesmo. (GRAMSCI, 2000, p. 16-17). Portanto, o intelectual não estava ligado somente às questões políticas, mas também sociais e culturais, na organização da sociedade, o que possibilitou que os interesses de seu grupo fossem reproduzidos. Segundo Sirinelli (2003), os intelectuais são pertencentes ao próprio grupo que defendem. Como constituintes desse grupo, transmitem ideologias consoantes seus interesses hegemônicos, buscando expor suas ideias para convencer adeptos de seus respectivos interesses.

O embate teórico que Barros travou na imprensa sobre a escola pública foi significativo para a sua época, por sua expansão e abrangência. O autor escreveu livros e artigos⁴, por meio dos quais discutia questões ligadas ao liberalismo, ao totalitarismo, à ética, à religião, à mitologia, ao romantismo, ao positivismo, mas ficou conhecido, especialmente, por sua atuação na área da educação, à qual dedicou vários artigos publicados na imprensa e duas importantes obras: *A Ilustração Brasileira e a Ideia de Universidade* e *Ensaio Sobre Educação*. Além disso, organizou a coletânea intitulada *Diretrizes e Bases da Educação*, na década de

ordem, a defesa de saída para o nacional, a tentação de controle de todos, os conceitos atemporais, a massificação do real e apresenta uma concepção de liberalismo um tanto religiosa.

³ Segundo Gramsci (2000), cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da população econômica, cria para si, ao mesmo tempo e de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político. Deste modo, o intelectual orgânico nasce da necessidade do contexto de uma determinada sociedade ou grupo para defender e inovar as ideias de seu grupo.

⁴ Nas referências, consta uma lista com as obras completas de Roque Spencer Maciel de Barros .

1960, reunindo diversos trabalhos de sua autoria e de intelectuais envolvidos na CDEP, como: Fernando de Azevedo (1894-1974); Fernando Henrique Cardoso (1931); Florestan Fernandes (1920-1995); Laerte Ramos de Carvalho (1922-1972); Almeida Junior (1892-1971), entre outros.

Os textos abordaram temas sobre educação e ensino, por meio dos quais os autores combateram o Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovado pela Câmara Federal em 1961. Portanto, é uma obra importante para a área da educação, porque contém valiosas informações sobre o desenvolvimento da educação nacional e os debates acerca do ensino público no país.

Barros (1960) em suas discussões denunciou problemas existentes em todos os níveis de ensino no Brasil, propondo reformas e ações que pudessem contribuir para o desenvolvimento da educação nacional, em nível qualitativo e quantitativo, defendendo a ideia de que o Estado deveria ser o órgão responsável pela educação pública, no entanto, sua preocupação não era estabelecer uma escola para todos, somente para formar a elite dirigente do país e utilizar-se do Estado para manter as instituições liberais e capitalistas. (ORSO, 2003). Empenhou-se na defesa de um projeto de organização do ensino público que pudesse contribuir para a formação do indivíduo livre e moderno para atuar em uma sociedade que se encontrava em constante transformação social.

Para melhor localizarmos e delimitarmos a problemática levantada neste trabalho de pesquisa, optamos por alguns procedimentos metodológicos que tiveram início em 2011, primeiro com a escolha das fontes, os artigos publicados por Barros na imprensa periódica, os quais foram selecionados a partir de levantamento bibliográfico, realizado no acervo de jornais do *Arquivo público de São Paulo* (SP), no qual foi possível entrarmos em contato com a produção jornalística do autor que conta com cerca de 260 documentos entre resenhas bibliográficas, artigos acadêmicos, manuscritos e entrevistas publicados entre os anos de 1957 a 1999 nos jornais *O Estado de São Paulo* e *Jornal da Tarde*⁵.

Em sua intensa atividade de editorialista, Barros publicava na coluna do jornal *O Estado de São Paulo* de duas a três vezes por mês. Quando o *Jornal da Tarde* iniciou suas atividades em 1966, o autor passou a publicar, em ambos os jornais,

⁵Embora Roque Spencer Maciel de Barros tenha publicado vários artigos acerca da educação no *Jornal da Tarde*, nós não o utilizamos, por fugir de nosso limite temporal, pois este jornal que também fazia parte do Grupo *O Estado* e só iniciou suas atividades em 1966, após o debate em torno da campanha.

simultaneamente e com a mesma frequência, agendando, assim, o debate contemporâneo sobre a educação brasileira, buscando (in) formar a opinião pública sobre os principais temas que importava discutir e tomar partido.

Do amplo aspecto de temas tratados nesses editoriais, destacamos a recorrência à ênfase dada ao tema da CDEP, tais editoriais eram publicados, especialmente na seção de *Notas e Informações*, tradicional espaço opinativo do jornal O Estado de São Paulo, que tinha o seu lugar na prestigiada página três, espaço considerado nobre, o que demonstra a preocupação do jornal em dar destaque aos escritos político-educacionais e manter a tradição de periódico opinativo. (BONTEMPI Jr., 2006). Nesse ambiente, Barros analisou, criticou, combateu e levou a público as falhas do projeto em questão e os princípios educacionais do jornal.

Para este trabalho de pesquisa, foram selecionados, dentro do *corpus* de documentos sobre o tema da CDEP, 37 artigos que discutem a liberdade de ensino, o financiamento das escolas particulares com verbas do poder público por motivos religiosos, o direito da família, o monopólio do Estado em relação à educação e a afirmação da escola ideológica. Esses temas foram selecionados como *corpus* documental da pesquisa, porque Barros os denominou de *teses fundamentais* do projeto de Diretrizes e Bases da Educação, que se encontrava em tramitação na Câmara dos Deputados. Embora o autor tivesse considerado que o projeto em questão contrariava inteiramente os princípios liberais e democráticos que norteavam os destinos da nação, denominou de *teses fundamentais* aqueles dispositivos que, em sua perspectiva, eram os mais nocivos para a educação nacional, e, portanto, foram os mais combatidos pelo autor.

Para localizarmos os editoriais, buscamos seguir alguns critérios técnicos: primeiramente, realizamos a busca por palavras-chave, em seguida, por data e, posteriormente, por títulos. Num segundo momento, após a obtenção dos títulos, foram utilizados outros critérios, tal como a separação de assuntos primários, isto é, aqueles itens em que verificamos a destacada preocupação de Barros, pelo grande número de notas que ele travava sobre o tema. Posteriormente, elegemos os assuntos secundários, ou seja, aqueles que apareciam publicados em menor número, e, por último, buscamos mapear os documentos (leis, levantamentos) citados nos editoriais.

Após o levantamento bibliográfico das fontes, foram identificadas as produções acadêmicas referentes a teses, dissertações e artigos localizados em bibliotecas de acervos físicos e virtuais que abordam o pensamento e as contribuições de Barros sobre questões antropológicas e educacionais. A busca realizou-se em anais de congressos, seminários, eventos científicos, catálogos on-line e revistas eletrônicas nas bibliotecas da Universidade de São Paulo – USP, biblioteca digital da Universidade Estadual de Campinas -UNICAMP, Pontifícia Universidade Católica – SP, Biblioteca da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP, Universidade Estadual de Londrina – UEL, Universidade Estadual de Maringá – UEM, Sociedade Brasileira de História da Educação – SBHE, Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, entre outros.

O levantamento bibliográfico possibilitou o contato com alguns estudos acadêmicos sobre o autor, dos quais destacamos o de Rosilene de Oliveira Pereira (1993) que defendeu a dissertação de mestrado no programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia pela Universidade Federal de Juiz de Fora, intitulada *Liberalismo Trágico em Roque Spencer Maciel de Barros*. O texto faz uma análise sobre o conceito de *liberalismo cientificista*, sistematizado por Barros, o qual surgiu em face de uma nova visão de mundo de uma recente filosofia reformulada para rever seus fundamentos de acordo com a “moda” do tempo, para enfrentar o problema da nova sociedade de massas, e dos valores permanentes da fé liberal, por meio da qual a liberdade e a originalidade pessoal devem refletir sobre ameaças representadas pela massificação, pela uniformização da vida e pelo coletivismo que ameaçam o individualismo.

A autora afirmou, em seu trabalho que o fenômeno da liberdade e o fenômeno totalitário são dois polos conflitantes em função dos quais o ente humano aparece, constantemente buscando sua posição no mundo, tarefa que seria uma inicial ontológica. Isto é, simultaneamente o homem se vê livre e único, essa individualidade significa, para ele, a responsabilidade de fazer suas próprias escolhas que, até então, eram decididas pela comunidade homogênea. A tensão entre a singularidade e a totalidade, a confrontação radical do homem com seu destino constituem o fenômeno trágico, pois, quando a liberdade é absorvida pela totalidade, o indivíduo é engolido pelo universal, isto é, pelo totalitarismo.

Nessa mesma direção, temos as considerações de Ubiratan Macedo (1997), que publicou na Revista Brasileira de Filosofia o artigo intitulado *Roque Spencer Maciel de Barros, ou uma Visão Liberal – Trágica do Homem*, enfatizando que o liberalismo apregoado por este concebia o homem numa visão trágica, pois a busca pela compreensão humana se estruturava pela liberdade e que o homem, ao se perceber livre, teria medo de sua liberdade, preferindo viver no anonimato do totalitarismo.

Segundo Macedo (1997), o fenômeno totalitário, enfatizado por Barros, seria a dimensão constitutiva do homem, o qual possuía uma dimensão racional, uma religiosa e outra política, tais dimensões disputariam certa hegemonia, mas, em determinados períodos históricos, uma dimensão se tornaria dominante, no entanto o indivíduo viveria constantemente num ciclo vicioso, sempre dominado, quando percebesse sua liberdade, tornar-se-ia insatisfeito, fosse com relação ao que era ou com relação ao que tinha, fosse com relação à realidade exterior a si próprio. O homem livre, não dominado por crenças ou ideologias e entregue a si mesmo, conheceria o terror da solidão, porque se veria obrigado a tomar suas próprias decisões, isso faria com que o indivíduo se voltasse para a coletividade, retomando, assim, o ciclo vicioso.

Voltado para o âmbito educacional, citamos o artigo de Azanha (1999), publicado na revista Educação e Pesquisa, intitulado *Roque Spencer Maciel de Barros Defensor da Escola Pública*. Nesse artigo, Azanha (1999) problematiza a questão da liberdade de ensino, amplamente debatida por Barros durante a CDEP, pontuando a defesa de Barros acerca da necessidade da intervenção do Estado nos assuntos pedagógicos, contrapondo-se aos interesses mercadológicos da Igreja Católica em abrir escolas, de forma indiscriminada, sem ingerência do Estado.

Outro importante trabalho na área da educação é a tese de doutorado de Orso (2003), apresentada ao programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas, intitulada *Liberalismo, Neoliberalismo e Educação. Roque Spencer Maciel de Barros, um Ideólogo da Burguesia Brasileira*, consiste no trabalho mais completo e abrangente que analisou o pensamento e a prática de Barros, buscando demonstrar que o intelectual foi quem mais estudou, pesquisou e defendeu o liberalismo no Brasil, por meio da universidade, da imprensa e dos livros, mais do que isso, o pesquisador demonstra que Barros tinha o liberalismo como concepção

de vida e de mundo, isto é, o liberalismo funcionava como uma concepção ideológica que Barros buscava colocar em prática por meio da educação.

Para Orso (2003, p. 01), “[...] o liberalismo aparece como um discurso sedutor, apresentando-se como defensor da liberdade, da igualdade⁶, da democracia e dos direitos”. Mas, na realidade, ocultava aquilo que era substancial, a defesa da propriedade privada e da sociedade de classes. Para sustentar suas ideias, o autor se ocupou da análise do liberalismo, neoliberalismo e da educação, a partir das obras de Barros, mostrando que, por estar preocupado em justificar e legitimar a sociedade burguesa, acabou camuflando as contradições e os antagonismos sociais, revelando-se um exemplar ideólogo da burguesia brasileira, classe à qual pertencia.

Orso (2003) sistematizou as ideias de Barros, de forma bastante objetiva, clara e consistente, discutiu a trajetória intelectual deste autor, trazendo a lume a sua compreensão de homem e de mundo liberal, bem como sua articulação com a educação. Reconstruiu o percurso histórico do liberalismo, tomando como base o ponto de vista de Barros, partindo do liberalismo antigo, perpassando pelo clássico, romântico, cientista, até chegar ao moderno. Por conseguinte, analisou o totalitarismo, pontuando os motivos pelos quais Barros o destacava como a pior ameaça para a civilização liberal.

Além dessas questões, Orso (2003) apresentou o liberalismo em sua fase mais desenvolvida, com uma nova roupagem, isto é, o neoliberalismo e como Barros dialogou com neoliberais brasileiros sobre o papel e os limites do Estado na sociedade brasileira. O autor tratou de sua ação no âmbito educacional, analisando o seu ponto de vista acerca dos motivos que levaram a universidade brasileira a ter sido criada tão tardiamente. Analisou sua participação na CDEP, discutindo a movimentação da sociedade em torno da mesma e suas diferentes ideologias, bem como estudou a reconstrução da Universidade de São Paulo e a Reforma Universitária de 1968 que resultaram na lei 5.540/68, o papel exercido pelos militares na reforma em conjunto com a participação de Barros e o modelo idealizado para a universidade brasileira.

⁶Barros defendia a ideia de igualdade, segundo os princípios do liberalismo e não segundo os princípios da esquerda Marxista, seus opositores na época, isto é, não significava igualdade de condições materiais, mas sim a igualdade de oportunidade para todos, ou equidade perante a lei, perante os direitos humanos e as igualdades civis.

Sobre a atuação de Barros na reforma universitária, temos a dissertação de mestrado de Michele Fernandes de Lima (2005), apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Maringá, intitulada *Roque Spencer Maciel de Barros: Pensamento e Intervenção na Reforma Universitária de 1968*. A autora faz um estudo sobre o pensamento de Barros acerca da atuação nas discussões relativas à Reforma Universitária de 1968, dando ênfase ao seu ideário liberal nas propostas de reformulação do ensino superior brasileiro.

Na concepção de Lima (2005), Barros defendeu a universidade como uma instituição essencialmente liberal, formadora de uma elite dirigente do país que valorizaria o amor à verdade e o apelo à razão. A universidade era vista por Barros como criadora e conservadora da cultura, a qual deveria ser destinada a um pequeno grupo de espíritos elevados e que não desvirtuaria sua missão com problemas sociais. Isto é, a universidade deveria ser pública, mas não destinada a todas as pessoas, somente à classe dirigente da sociedade.

Zacanaro (2009) debruçou-se na obra de Barros, intitulada *O Fenômeno Totalitário*, por meio da qual pontuou que Barros procurou fazer uma ontologia do ser, com o objetivo de revelar mais e melhor a ambiguidade constitutiva do homem, deixando a realidade humana falar por si mesma. Para aquele autor, Barros demonstrou que o totalitarismo faz parte do âmago do homem e do seu arquétipo mais íntimo, refletindo-se em suas construções como mera consequência, como as ordens religiosa, política, econômica, social, entre outras. Essas construções desse ser ambíguo, dependendo do grau de submissão dos discursos dos arquétipos da totalidade, já nascem no vício, este consiste numa força que impulsiona o homem a dominar o mundo e a tudo que a ele pertence, e, como forma de organizar este mundo, o homem busca suprimir sua ambiguidade constitutiva, ora privilegiando a liberdade do “eu”, ora privilegiando a totalidade do “nós”, ora emergindo na sua condição biológica e propondo-se a explicar tudo a partir dela, ora alienando-se, numa transcendência que mal consegue aquilatar.

Com base nesse mesmo ponto de vista, temos as considerações de Lara (2009), o qual pontuou que, na perspectiva de Barros, o totalitarismo supõe uma ambiguidade fundamental do homem de quem exige a renúncia de si e a entrega ao todo, seria a deposição da liberdade aos pés da totalidade. Portanto, o totalitarismo seria o limite possível da negação do próprio homem, suprimindo a liberdade e a consciência, as quais constituem as individualidades e as subjetividades.

Segundo Lara (2009), Barros construiu sua análise crítica do totalitarismo soviético e por consequência do marxismo como ideologia, desse modo, independente do que acontecesse no mundo socialista, seria a ideologia que deveria suportar o que o totalitarismo produz. Assim, a presença dos sistemas totalitários durante o século XX era uma tentativa inesperada de se ordenar o mundo e administrá-lo, mergulhando o homem na massificação, na coletividade.

Não obstante, Carvalho (2009) enfatizou que Barros, para sustentar sua tese, demonstrou que o totalitarismo, embora tenha surgido com mais ênfase no mundo contemporâneo, tinha suas raízes no mundo antigo. Pontuou que o totalitarismo se ocupava estrategicamente da política, nutrindo a convicção de que a opinião totalitária não se explicava apenas pela ação conjunta dos condicionantes históricos, mas radicava na própria natureza humana, por meio da criação de suas construções sociais.

De acordo com esse autor, Barros afirmou que, embora o homem carregasse em seu íntimo o totalitarismo sustentado pelas construções sociais, seria capaz de transcender o mero dado e atingir seu estatuto espiritual, que se afirmaria distinto de toda a realidade e da totalidade original. Assim, ao adquirir a consciência de se perceber distinto da própria realidade, ele se enxergaria enquanto livre, individual e único. Portanto, a consciência da individualidade, presente no próprio ser, consagraria a subjetividade do “eu” em detrimento do “nós”.

De acordo com esse mesmo ponto de vista, Naécia Barros (2009), ao analisar a obra *O Fenômeno Totalitário*, enfatizou que Barros partiu do pressuposto de que o homem existia à medida que se separava do todo, pois o indivíduo nascia imerso na alienação e, ao rejeitá-la, adquiria o fenômeno primordial da autoconsciência com toda a carga ética da responsabilidade moral, para buscar, de novo, a unidade e a indiferenciação. Assim, ora o homem se apresentava como sujeito autônomo e diferenciado da totalidade, responsável por seus atos e consciente das consequências deles, ora rejeitando ou questionando essa condição de sujeito e se apresentando não como um todo independente, mas como parte de um conjunto maior que o absorveria, marcando, dessa forma, sua condição trágica.

De acordo com a autora, Barros pontuou que o homem ansiava por encontrar uma ordem no mundo, para compreender, de um lado, seu lugar nele e, de outro, seu poder sobre ele. Esse exercício exploratório o arrancaria de si mesmo,

reforçando sua autonomia espiritual e lhe dando algum conforto e segurança em relação à precariedade da vida.

Para além dessas produções acadêmicas, verificamos vários trabalhos presentes no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES de grande relevância no meio acadêmico que citam Barros por sua importância na História da Educação Brasileira, mas não o tomam como objeto de estudo, conforme observamos na tabela a seguir:

TABELA 1: PRODUÇÕES ACADÊMICAS QUE CITAM ROQUE SPENCER MACIEL DE BARROS POR SUA IMPORTÂNCIA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO*

Autor	Título	Ano	Gênero
Ester Buffa; Paolo Nosella	A educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea	1991	Livro
Antonio Paim	A História do Liberalismo Brasileiro	1998	Livro
Moacir Gadotti	História das Ideias Pedagógicas	1999	Livro
João Prado Ferraz de Carvalho	A Campanha de Defesa da Escola Pública em São Paulo (1960-1961)	2003	Tese de Doutorado
João Cardoso Palma Filho	A Educação Brasileira no Período 1960-2000: de JK a FHC	2005	Artigo
Amilton Costa	A luta pela reforma universitária: Florestan Fernandes - 1964-1969.	2005	Dissertação
Eder Fernando dos Santos	O ensino superior no Brasil e os "Acordos MEC/USAID": o intervencionismo norte-americano na educação brasileira	2005	Livro
Ana Paula Hey; Afrânio Mendes Catani	O projeto educacional brasileiro no regime militar: uma educação de classe social. In: ROSSI, E. R.; RODRIGES, E.; NEVES, F. M. (Orgs.) Fundamentos históricos da educação no Brasil	2005	Capítulo de livro
Lucimar Dias Rosa	Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). História da Educação do Negro e outras histórias	2005	Livro
Maria Lúcia Hilsdorf	História da educação brasileira	2006	Livro
Antonio Paim	A filosofia brasileira contemporânea: estudos complementares à História das Ideias Filosóficas no Brasil	2007	Livro
Paulino José Orso	A criação da Universidade e o projeto burguês da Educação no Brasil. In: ORSO, Paulino José (Org.). Educação, sociedade de classes e reformas universitárias	2007	Capítulo de livro
Paulino José Orso	A reforma universitária dos anos de 1960. In: ORSO, Paulino José (Org.). Educação, sociedade de classes e reformas universitárias	2007	Capítulo de livro
Dermeval Saviani	História das ideias pedagógicas no Brasil	2008	Livro
Alan Rodrigues de Souza	O conselho federal de educação e o governo Militar: uma intervenção estratégica na educação brasileira	2009	Dissertação
Paulo Ghiraldelli Junior	Filosofia e história da educação brasileira	2009	Livro

*Fonte: Tabela elaborada pela autora (2016).

Após o levantamento bibliográfico e a leitura pormenorizada dos trabalhos acadêmicos localizados, iniciamos a delimitação do tema e a construção do plano de trabalho. Nesse âmbito, as produções acadêmicas (artigos, dissertações e teses) encontradas sobre Barros defendem que o liberalismo representou um corpo de ideias que justificavam a sociedade burguesa, por considerar que as soluções liberais são as melhores e as mais eficazes para a organização e a sobrevivência da sociedade industrializada. Para além dos trabalhos que defendem esse ponto de vista, no entanto, indagamos: Por que um intelectual da classe burguesa se proporia a defender a educação pública, laica e gratuita para todas as pessoas independente da classe, raça, cor ou religião? Por que, em sua perspectiva, a escola pública, inteiramente ofertada e supervisionada pelo Estado, seria o baluarte para a modernização da sociedade brasileira?

No anseio de responder a essas indagações, a pesquisa empenhou-se em compreender as discussões e os debates protagonizados pelo intelectual na imprensa periódica em defesa da construção de um sistema de ensino público no país, remetendo ao conhecimento do panorama do pensamento pedagógico nacional e das políticas educacionais no Brasil, debatido por intelectuais no momento da tramitação de uma importante lei a ser definida em prol da educação pública. Portanto, consideramos os artigos jornalísticos de Barros como importantes materiais de estudos para a área da História da Educação, porque carregam em si discussões marcantes de intelectuais em torno de uma importante lei a ser definida para assegurar a organização e unificação da política educacional e do pensamento pedagógico brasileiro.

A reflexão fundamenta-se na análise histórica, eixo teórico-metodológico que tem como ponto de partida os embates humanos, realizados em favor da produção e da reconstrução das condições de vida. Nesse sentido, a atuação do homem no meio social não é neutra, conforme afirma Marx (1987, p. 37), “[...] não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”. Portanto, a forma com que os homens organizam as relações de produção determina a maneira de pensarem e atuarem sobre a sua realidade e organização da sociedade em que vivem.

No instante em que o homem interfere em seu meio, torna-se atuante na história e passa a produzir o desenvolvimento das forças produtivas, determinando

as relações sociais em que está inserido. Ao atuar em sua realidade, o indivíduo usa, entre outras coisas da educação, o fenômeno conquistado pela luta de diversos seguimentos da sociedade.

Desse modo, pelas mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais, que ocorreram no país durante as décadas de 1950 e 1960, vários intelectuais discutiram a importância da escola pública para o desenvolvimento econômico no Brasil, entre os quais se destaca Barros que considerava a educação uma via para a construção de uma sociedade livre, ética e democrática.

O interesse pelas posições teóricas de Barros, por meio da imprensa como objeto de estudo, justifica-se por sua importante atuação na área da educação, por sua luta em defesa da escola pública e por ter sido um dos pioneiros da pesquisa educacional brasileira. Seus estudos destacam-se sobre o ensino superior, sobre Filosofia da Educação, História da Educação e sobre o surgimento da universidade no Brasil.

Ao escrever para os jornais naquela época, o educador se dirige a um público diverso, desde àqueles que se dedicam ao estudo sistematizado dos problemas educacionais, aos intelectuais burgueses, políticos, comerciantes e até mesmo ao povo. Ao dirigir-se à população leitora de jornais, Barros procurava intervir diretamente na formação da consciência e da opinião pública.

Cabe ressaltarmos que o uso da imprensa jornalística como fonte de pesquisa na área de História da Educação tem crescido ao longo das últimas décadas, procurando encontrar registros no tempo passado sobre os caminhos percorridos pela educação brasileira. Essas pesquisas contribuem para a compreensão de novas formas de se entender a educação com base na utilização de novas fontes. Como exemplo disso, temos o trabalho de Machado (2007) que traz importantes reflexões sobre o papel do Estado e da educação para Rui Barbosa no processo de modernização da sociedade por meio da imprensa carioca. Professora e pesquisadora pela Universidade Estadual de Maringá, a autora realizou várias pesquisas que utilizam a imprensa periódica como fonte de estudos. (MACHADO, 2005; MACHADO; MÉLO, 2007 a; MACHADO; MÉLO, 2007 b).

Merece destaque a produção intelectual de Schelbauer (2007), ao discutir os anúncios e artigos publicados no jornal “A Província de São Paulo”, entre as décadas de 1870 e 1880, sobre o método de ensino intuitivo e sua implantação nas reformas republicanas da instrução pública. Para a autora, “[...] a imprensa periódica

foi, sem dúvida, um importante veículo de divulgação das inovações pedagógica em curso no final do século XIX”. (SCHELBAUER, 2007, p. 10).

Além disso, temos a pesquisa de Rodrigues (2012), *A (re) invenção da Educação no Paraná: Apropriações do Discurso Democrático (1980-1990)*, estudo que foi norteado pela investigação de conteúdos veiculados no *Jornal da Educação* e comparados com outros documentos como cadernos pedagógicos, estatísticas, relatórios de gestores governamentais, entre outros, que auxiliaram nas reflexões sobre o discurso que se estruturava no contexto pós-regime militar, acerca da educação, democracia e cidadania como desafio para a sociedade paranaense. De acordo com Rodrigues (2012, p.22), “[...] a imprensa pedagógica, quando tomada como fonte, é significativa, dentre outras possibilidades para conhecermos a organização pretendida para o universo educacional escolar de um período [...]”.

Com base nesse ponto de vista, recorreremos a Carvalho e Filho (2007, p. 54), para afirmarmos que “[...] o universo da imprensa é ricamente diversificado, permitindo múltiplas aproximações, mas as que mais têm se destacado são aquelas que tratam especificamente de publicações voltadas diretamente para as questões educacionais”. Ao lado de questões, políticas, econômicas, sociais, culturais e religiosas, a imprensa discute as questões relacionadas à educação, portanto, cabe ao pesquisador interpretar e analisar os problemas como foram vistos e sentidos no período a ser pesquisado.

Nesse sentido, as fontes são de acordo com Thompson (1981, p. 48), a “[...] forma primária dos fatos históricos”, isto é, os documentos, são evidências ou registros históricos, por ele concebidos como “testemunhos” do passado e que se constituem como ponto de partida efetivo do conhecimento.

Para Saviani (2004), as fontes propiciam o conhecimento, mas não se revelam por si mesmas. O historiador da educação precisa trabalhar arduamente para ouvir “suas vozes” e interpretá-las, os fatos não podem falar enquanto não forem interrogados. Além disso, as fontes históricas possuem fatos inesgotáveis, pois, sempre que recorreremos a elas, descobrimos novos elementos, o que torna o processo de produção historiográfico dinâmico.

Dessa forma, os escritos jornalísticos, como objetos de estudos, são elementos pertinentes que contêm, de modo implícito, não somente as ações dos escritores e suas produções, mas o ponto de vista destes sobre os fatos históricos, portanto, são sujeitos e coparticipantes na dinâmica social. “[...] A história de um

jornal é sempre uma opção, embora isso não modifique em nada os rumos dos acontecimentos. Por isso, a história em retalhos que um jornal conta, é uma visão dos homens que o escrevem”. (O ESTADO DE SÃO PAULO, 20/03/1976, p. 60).

Os artigos jornalísticos são produtos históricos e sociais que expressam a cultura, transmitem determinadas circunstâncias e realidade, bem como conteúdos formulados intencionalmente e direcionados a públicos específicos, com o objetivo de formar a opinião pública.

Desse modo, ao utilizarmos a imprensa como fonte de pesquisa, torna-se necessário a considerarmos uma produção cultural que resulta de uma ação histórica do homem. Segundo Lombardi (2004), as fontes são documentos eivados de intencionalidade, ou seja, seus autores, ao elaborá-los, tinham, consciente ou inconscientemente, objetivos a serem alcançados por meio deles.

Sendo assim, a escolha pelo jornal O Estado de São Paulo como fonte de pesquisa se dá pelo papel que a imprensa exerce como formadora de opinião pública, sobretudo no momento em que Barros expõe suas ideias sobre a importância da educação brasileira para a modernização da sociedade. Além disso, O Estado de São Paulo é um jornal com raízes tradicionais no Brasil. O mesmo foi fundado em 4 de janeiro de 1875, por iniciativa de um grupo de republicanos e, em seus 139 anos de existência,

[...] acompanhou duas viradas de século, duas guerras mundiais, seis reformas constitucionais, nove trocas de moedas e dezenove copas de futebol. Entre os anos de 1940 a 1945 foi confiscado pela Ditadura de Getúlio Vargas, e durante a Ditadura Militar, cerca de mil páginas do jornal foram censuradas⁷. (O ESTADO DE SÃO PAULO, 24/05/ 2012, p. 24 A).

Quando iniciou suas atividades, o jornal se intitulava *A Província de São Paulo* e contava com apenas quatro páginas e uma tiragem de 2.025 exemplares. O jornal se tornou pioneiro em vendas avulsas no país, “[...] impulsionadas pelo imigrante francês Bernard Gregoire que saía às ruas da província paulista montando num cavalo e tocando uma corneta para chamar a atenção do público – feito que,

⁷ Cabe destacar que de acordo com Orso (2003), o Golpe Militar de 1964 foi arquitetado pelo jornal O Estado de São Paulo juntamente com uma parcela da elite política e militar brasileira de forma transitória, mas ao passo que o governo militar passou a tornar-se repressor o referido jornal retirou o seu apoio, passando a opor-se ao mesmo.

décadas depois, viria a se tornar o próprio símbolo do jornal”. (LUCA; MARTINS, 2011, p. 9).

A criação do jornal a *Província de São Paulo* foi favorecida pelo apogeu do café, pela demanda externa em crescimento, e a alta cotação foi o agente econômico mobilizador de significativas conquistas técnicas e, por conta delas, o país e a imprensa conheceram transformações econômicas, políticas, sociais e culturais sem precedentes na história brasileira. Para Luca e Martins (2011, p. 47), “[...] logo, à sombra do café e com palavras liberadas, tinha início o segundo “império”, que foi o império da palavra impressa”.

Tal afirmação pode ser verificada nas reflexões de Sodré (2011), o qual pontuou que o desenvolvimento da imprensa seguiu com o advento da sociedade capitalista, tais como a produção em massa, a abertura de novos mercados, a concentração urbana e, conseqüentemente, o aparecimento de novas relações sociais. Para ele,

O controle dos meios de difusão de ideias e de informações – que se verifica ao longo do desenvolvimento da imprensa, como reflexo do desenvolvimento capitalista em que está inserido – é uma luta em que aparecem organizações e pessoas das mais diversas situações social, cultural e política, correspondendo a diferença de interesses e aspirações. Ao lado dessas diferenças, e correspondendo ainda à luta pelo referido controle, evolui a legislação reguladora da atividade da imprensa. (SODRÉ, 2011, p. 14).

Com base na perspectiva do autor, é possível encontrar, nas páginas dos jornais, o momento histórico em que as notícias são veiculadas, pois panfletos, jornais, revistas, entre outros, são frutos dos embates políticos, estabelecidos no tempo em que são confeccionados, por isso retratam contradições inerentes da conjuntura social em que são publicados.

O termo *Província de São Paulo* foi conservado até 31 de dezembro de 1889, um mês após a queda da monarquia e a instituição da república no Brasil. Embora tivesse apoiado a troca de regime, o jornal se mostrou independente de qualquer partido político, recusando-se a servir aos interesses do ascendente Partido Republicano Paulista (PRP). Nesse momento, o redator chefe, Francisco Rangel Pestana (1839-1903), afastou-se para trabalhar no projeto da Constituição e o jovem redator, Júlio Mesquita (1862-1927), assumiu efetivamente a direção do jornal agora já com o novo nome: O Estado de São Paulo.

O jornal de propriedade da família Mesquita desde 1889 tinha Júlio de Mesquita Filho (1892-1969) como diretor geral no período em que Barros começou a trabalhar para o referido periódico como redator e editorialista em 1947, a princípio escrevia sobre política internacional. Foi Mesquita Filho quem convidou o jovem estudante da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras – FFCL - USP, por indicação de Laerte Ramos de Carvalho, para tornar-se porta-voz do periódico. (CARVALHO, 2003). Ao participar da CDEP em 1958, Barros começou a escrever sobre educação. Em 1966, o grupo do jornal O Estado de São Paulo fundou o Jornal da Tarde, Barros contribuiu com este jornal, debatendo inúmeras questões de cunho político e social, tendo sido a educação um de seus temas abordados na imprensa.

Para melhor compreensão da problemática levantada neste trabalho de pesquisa, optamos por dividi-lo em três capítulos: no primeiro, buscamos apresentar os antecedentes da CDEP, explicitando as discussões em torno da tramitação da primeira LDBN (BRASIL, 1961) que levaram Barros a participar da mesma. Enfatizamos sua militância e a importante parceria que se estabeleceu entre imprensa e educação.

No segundo capítulo, discutimos o posicionamento teórico de Barros acerca da intervenção do Estado, buscando esclarecer e os motivos que o levaram a defender a necessidade de se estabelecer, na sociedade brasileira, um “Estado educador”. Pontuamos a precariedade do ensino público da época, com base na perspectiva dos defensores da escola democrática.

No terceiro capítulo, a ênfase é dada à necessidade da construção de um sistema de ensino público no país, destacamos o processo de desenvolvimento econômico, alcançado pela sociedade brasileira e impulsionado pelo nacional desenvolvimentismo, bem como as discussões articuladas, por Barros, na imprensa sobre importância da escola pública para aprimorar o indivíduo, tornando-o capaz de conviver em sociedade e de contribuir com o desenvolvimento econômico do país.

1 ROQUE SPENCER MACIEL DE BARROS E O DEBATE ACERCA DA CAMPANHA EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA

As idéias do “passado” continuam a ser sustentadas e há espíritos insatisfeitos à busca de outras visões da vida.

(BARROS, 1960, p. 59)

Apresentamos, neste capítulo, a militância de Roque Spencer Maciel de Barros, por meio da imprensa, acerca das discussões estabelecidas durante a CDEP, importante movimento que se realizou no final da década de 1950 e início de 1960, o qual aglutinou diferentes forças sociais em torno da defesa da escola pública, laica e universal. A Campanha teve sua origem pelos acontecimentos que marcaram a tramitação do projeto entre os anos de 1948 e 1961 no Congresso Nacional e que, por fim, deu origem à lei 4.024/61 (BRASIL, 1961), sancionada em 20 de dezembro pelo então presidente da república, João Goulart.

A Campanha se desenvolveu no Estado de São Paulo, mas em pouco tempo tomou alcance nacional, contando com a participação do Jornal O Estado de São Paulo que funcionou como divulgador de ideias e mobilizador dos sujeitos que participaram do movimento e, por extensão, da opinião pública. Conforme destacou Carvalho (2003, p. 03):

[...] O jornal registrou nas suas páginas, quase que diariamente, os principais acontecimentos em torno de tal evento, este fato aliado ao seu desenvolvimento partidário em outras campanhas que não apenas relativas à educação, transforma o jornal paulistano em um importante sujeito histórico que se coloca na situação de portador de um projeto próprio, mas que, no seu fazer como veículo de comunicação procurava produzir-se como portador de um projeto universal. (CARVALHO, 2003, p. 03).

Sob essa ótica, o jornal O Estado de São Paulo se posicionou como um definidor de papéis sociais, isto é, divulgava seu projeto de sociedade elitista como se fosse um projeto de todos. Ao mesmo tempo em que informava, instruía a opinião pública sobre quais assuntos importava discutir e tomar partido. Portanto, em meados do século XX, o jornal se posicionava como importante formador de opinião, ganhando maior destaque pela importância de sua atuação, como sujeito histórico,

em torno dos debates da necessidade da construção de um sistema nacional de ensino no país capaz de formar os quadros de profissionais liberais.

Durante a campanha, vários intelectuais como Florestan Fernandes, Almeida Júnior, João Vilallobos, Laerte Ramos de Carvalho, Fernando Henrique Cardoso, Fernando de Azevedo, Paschoal Lemme e outros que defenderam a bandeira da escola pública e atuaram como porta-voz do jornal O Estado de São Paulo, mas, segundo Azanha (1999, p. 01), Roque Spencer Maciel de Barros foi o “[...] que mais decisivamente contribuiu para tornar a questão educacional um assunto público e não apenas confinado à discussão de especialistas”. Para o autor, Barros foi incansável na defesa da escola democrática, laica e gratuita, destacando-se de modo especial entre os defensores da escola pública, pelo fato de ter escolhido, como tema principal de combate, o princípio da liberdade de ensino, que o deputado Carlos Lacerda alegava ser o motivo primordial de seu substitutivo.

Além da liberdade de ensino, Barros (1960) combateu outras teses fundamentais do projeto aprovado pela Câmara dos Deputados, como o financiamento do poder público da educação privada, em virtude de motivos religiosos, a afirmação da escola ideológica e a garantia do direito da família, que, para o autor, foram abordadas e se mostraram “[...] contrárias ao liberalismo, à democracia, à Constituição, e, não somente um golpe profundo contra a educação nacional, mas um verdadeiro atentado contra nossa soberania [...]”. (BARROS, 14/08/1960, O ESTADO DE SÃO PAULO).

A partir da década de 1950, a educação e o ensino tornaram-se constantes nos discursos de Barros nas mais variadas atividades que exerceu ao longo da vida, sempre com um viés liberal. Na docência e no jornalismo, o autor destacou que a educação era assunto de primeira ordem para o desenvolvimento e a democratização do país. Assim, ultrapassou sua condição de especialista na educação, atuando como um intelectual envolvido com as questões de seu tempo, defendendo as ideias e os princípios do grupo que representava por meio de suas publicações na imprensa. Portanto, Barros é aqui estudado como um intelectual, porque além de ter se dedicado aos trabalhos acadêmicos e jornalísticos, engajou-se publicamente na defesa de um projeto político de educação com um grupo social do qual se tornou porta-voz o “grupo do Estado”, um dos jornais mais influentes do país.

Durante a CDEP, Barros (1960) frisou a necessidade da construção de um sistema nacional de ensino no país, destacando que,

No Brasil, é indiscutível o êxito de tais ideias: espera-se que da reforma do ensino, do aperfeiçoamento da instrução, surja uma mentalidade nova, integrada nas exigências do tempo. A meta visada é a colocação do país ao nível do século e por assim dizer, superar seu “atraso cultural” acelerar sua marcha para alcançar a parte mais progressiva da humanidade. (BARROS, 1960, p. 11).

Para compreendermos o posicionamento teórico de Barros durante a CDEP, buscamos, nas páginas que se seguem, apresentar uma biografia sintética do autor, por meio da qual examinaremos sua atuação sobre a educação e o ensino brasileiro, enfatizando suas ideias educacionais, debatidas na imprensa, tendo em vista sua importante contribuição na área da História da Educação. Para tanto, utilizaremos seus escritos das décadas de 1950 e 1960 de modo a oferecermos um estudo que desvele o engajamento do intelectual com as questões de seu tempo.

1.1 O intelectual Roque Spencer Maciel de Barros e a educação

A bibliografia de Roque Spencer Maciel de Barros não é um tema que se justifique pelo seu caráter inédito, pois já foi tratado pela produção acadêmica⁸. O seu ineditismo está mais vinculado à abordagem privilegiada neste capítulo do que propriamente a uma ausência de tratamento por parte dos especialistas. No entanto, entendemos que se faz necessário apresentar algumas informações sobre sua trajetória intelectual para facilitar a compreensão de sua proposta de educação para a sociedade brasileira e o uso que fez da imprensa para difundi-la.

Roque Spencer Maciel de Barros, filho de Paulo Maciel de Barros e Leontina Albuquerque Maciel de Barros, nasceu em 05 de abril de 1927, em Bariri, no interior

⁸ A biografia do autor é apresentada sucintamente pelos autores Ester Buffa e Paolo Nosella na obra “Educação Negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea”, publicada em 1991. É discutida pela pesquisadora Rosilene Pereira de Oliveira em sua dissertação de mestrado, intitulada “Liberalismo Trágico em Roque Spencer Maciel de Barros” e defendida em 1993. O professor Doutor Paulino José Orso, em sua tese de doutorado “Liberalismo, neoliberalismo e educação: Roque Spencer Maciel de Barros um ideólogo da burguesia brasileira”, defendida em 2003, apresenta a biografia do autor de forma mais detalhada.

de São Paulo. Proveniente de boa família seu pai foi dentista, tabelião e prefeito da cidade de Bariri pelo antigo Partido Republicano Progressista (PRP). Seu único irmão: Linneu Maciel de Barros era oito anos mais velho. (BARROS, 27/10/1988, O ESTADO DE SÃO PAULO).

Mudou-se para São Joaquim da Barra em 1928, onde passou sua infância e adolescência, fez seus estudos primários e secundários em escolas de bom nível. Porém foi sua mãe quem o inseriu no mundo letrado, pois afirmou “[...] que aos cinco anos de idade sua mãe o alfabetizou com as páginas do jornal O Estado de São Paulo”. (BUFFA; NOSELLA, 199, p. 49).

Barros casou-se duas vezes. A primeira em 1953, com Maria da Conceição Rabello de Barros, com quem teve três filhos (Saullo Rabello Maciel de Barros, Rubem Rabello Maciel de Barros e Ângela Rabello Maciel de Barros), e a segunda vez com Gilda Naécia Maciel de Barros. (ORSO, 2013).

Durante a adolescência se mudou para a capital paulista para completar seus estudos. Entre 1939 e 1942, cursou o ginásio no Liceu de Orândia e, entre 1943 e 1945, cursou o Colégio Paulistano. Em 1946, ingressou no curso de filosofia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL/USP), obtendo o título de bacharel em 1948 e, um ano depois, em 1949, obteve o grau de licenciado na mesma disciplina. (PEREIRA, 1993).

Em 1948, no mesmo ano em que obteve o título de bacharel em filosofia, Barros começou a trabalhar para o jornal O Estado de São Paulo como redator auxiliar na seção de política internacional, função que desempenhou até 1957. Nesse ano, tornou-se articulista e editorialista para assuntos educacionais, cargo que foi ocupado por Laerte Ramos de Carvalho, de 1947 a 1957, e que teria deixado a função, pela mudança de cidade e pela dedicação integral à reitoria da Universidade de Brasília. Embora tenha retornado a São Paulo em 1967, Ramos de Carvalho não exerceu mais o cargo de editorialista no jornal, já que Barros continuou nele até fim de sua vida. (CARVALHO, 2003).

Barros lecionou filosofia quando era aluno, nos antigos colégios Carlos Gomes, Eduardo Prado, Pasteur, Mackenzie, Colégio Paulistano e Franco Brasileiro. Em 1951, foi contratado como professor assistente na FFCL/USP. Em 1955, concluiu o doutorado em história e filosofia da educação, apresentando a tese intitulada *A Evolução do Pensamento de Luiz Pereira Barreto e o seu Significado Pedagógico*; em 1959, obteve o título de livre docente, na mesma disciplina e na

mesma instituição, apresentado a tese *A Ilustração Brasileira e a Ideia de Universidade*, obra que veio a tornar-se uma das mais importantes e conhecidas do autor.

Entre 1959 e 1961, foi membro da Campanha e Defesa da Escola Pública, travando uma intensa luta a favor da escola gratuita, laica e universal. Nesse período, participou de intensos debates e escreveu vários artigos em revistas e no jornal O Estado de São Paulo, para “[...] combater forças contrárias a defesa da escola pública e responsabilizar o Estado pela manutenção da mesma. (ORSO, 2003, p. 16). Além dos artigos de jornais, o autor organizou e publicou o livro *Diretrizes e Bases da Educação*, no ano de 1960, em parceria com outros intelectuais defensores da escola pública. Além disso, Barros elaborou o roteiro para a campanha e preparou diversas emendas ao projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que foram enviadas ao senador da república.

Em 1962, por ocasião da comemoração do bicentenário das obras de Rousseau, *Emílio* e o *Contrato Social*, Barros publicou *Meditações sobre Rousseau*. De acordo com o autor, “[...] a obra é um convite à meditação sobre o homem, tendo por guia as páginas vividas de uma obra que tem o homem por tema constante e fundamental”. (BARROS, 1962, p. 05).

Em 1968, passou no concurso para professor adjunto na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras - FFCL, exerceu essa função até 1970, quando se transferiu para a faculdade de educação até 1973, mesmo ano em que obteve o título de professor titular em História e Filosofia da Educação, defendendo a tese *O Significado Educativo do Romantismo Brasileiro: Gonçalves de Magalhães*. (PEREIRA, 1993).

Entre 1966 a 1968, foi membro relator da Comissão de Reestruturação da Universidade de São Paulo, trabalho que resultou na lei n. 5.540/68, que fixou as diretrizes para a reforma do ensino superior no Brasil. Posteriormente, em 1971, estabeleceu a reforma do 1º e 2º graus de ensino, que resultou na lei n. 5.692/71. Essas leis visavam adequar as instituições à nova conjuntura histórica, instaurada pelo golpe militar de 31 de março de 1964. Em 1967, durante o período em que esteve envolvido com a reestruturação da USP, publicou o livro *Obras Filosóficas de Luís Pereira Barreto*.

Inspirado pelos trabalhos que desenvolveu durante a elaboração das leis 5.540/68 e 5.692/71, publicou, em 1971, o livro *Ensaio Sobre Educação*. (LIMA,

2005). A obra se divide em duas partes. Na primeira, intitulada *Ensaio de história da educação*, são apresentados estudos sobre Rousseau, Comenius, Comte e Condillac. A segunda parte, denominada de *Problemas de Filosofia da Educação e da Pedagogia*, contém 12 artigos. Além disso, o livro conta com um apêndice, o memorial sobre a reestruturação da universidade de São Paulo. Nesse mesmo ano, publicou o livro intitulado *Introdução à Filosofia Liberal*.

De 1961 a 1965, foi representante dos livres-docentes da FFCL/USP; em 1966, começou a contribuir com o *Jornal da Tarde*; de 1967 a 1969, foi chefe do Departamento de Educação e, posteriormente, do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação, da Faculdade de Educação da mesma instituição entre os anos de 1970 e 1976; de 1980 a 1984, voltou a ocupar esse cargo. Entre 1976 a 1980, dedicou-se ao cargo de diretor da Faculdade de Educação da USP.

Barros participou ativamente de outras atividades ligadas à USP, atuando como membro do Conselho Universitário, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão e Serviços à Comunidade, da Câmara de Graduação, da Comissão de Legislação e Recurso, da Comissão Editorial e vice-diretor do Conselho Administrativo da Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST). (ORSO, 2003). Além disso, o pesquisador escreveu vários ensaios, artigos e livros, ministrou cursos, proferiu conferências, foi orientador de mestrado e doutorado e participou de bancas examinadoras.

Barros aposentou-se em 1984, com 56 anos de idade, depois de trabalhar por 33 anos na Universidade de São Paulo. Em entrevista concedida aos autores Buffa e Nosella (1991, p.49), pontuou que “[...] foram, pois, a geral decadência da qualidade de ensino, a falta de educação dos estudantes, a mediocridade e os movimentos grevistas que o levaram, a aposentar-se cedo”. A aposentadoria significou, para ele, o afastamento dos serviços públicos, porém continuou vinculado à Faculdade de Educação, ministrando cursos sobre liberalismo, ética, Estado e educação. Ao aposentar-se, o autor não abandonou suas atividades intelectuais, prosseguiu com seus estudos pelas décadas seguintes, produzindo várias outras obras, tais como *Gorbachevismo: hipóteses e conjecturas* em 1988; em 1990, *O Fenômeno Totalitário*; em 1992, *Estudos Liberais*; em 1993, *Razão e Racionalidade: ensaios de filosofia*; em 1997, *Estudos Brasileiros*; e, em 1998, organizou o livro *O significado do liberalismo atual: uma controvérsia brasileira*. Um ano após publicar

sua última obra, em 08 de maio de 1999, com 72 anos de idade, Barros faleceu em sua residência na capital paulista, acometido por infarto agudo do miocárdio, agravado por bronquite crônica, hipertensão arterial e arteriosclerose.

O autor dedicou toda a sua vida à educação. Travou uma intensa luta em defesa de um sistema nacional de ensino que atendesse a todo o país. Foi um militante incansável dos assuntos educacionais, defendendo sua laicidade e obrigatoriedade por meio da universidade e da imprensa, conforme destacou Ruy de Mesquita Filho (09/05/1999, p. 13, O ESTADO DE SÃO PAULO) em artigo publicado no jornal por ocasião da morte do intelectual.

Barros foi educador na mais ampla acepção do termo, não apenas como professor de Filosofia e História da Educação na Universidade de São Paulo, mas principalmente através de sua longa militância, como jornalista, primeiro ainda em tempos de estudante, como meu colega na seção do Exterior no Estadão, mais tarde como editorialista do Estado para questões de educação, desde sempre como colaborador, tanto do Estadão como do Jornal da Tarde, onde ainda na semana passada publicou seu último artigo. (MESQUITA FILHO, 09/05/1999, p. 13, O ESTADO DE SÃO PAULO).

Segundo Oliveiros S. Ferreira (09/05/1999, p. 13, O ESTADO DE SÃO PAULO), Barros sabia que as grandes transformações de que o Brasil estava necessitando viriam pela educação. “[...] À educação, dedicou-se desde aluno, sua militância em favor da construção de um sistema de ensino no país não se limitou à Cátedra Universitária, mas estendeu-se ao jornalismo”. Sua colaboração na imprensa foi sempre uma ação pedagógica em busca de educar o povo.

Na perspectiva de Barros, a educação era vista como o fenômeno responsável pela solução de todos os problemas do país, tanto aqueles de ordem política e social, quanto os de ordem econômica e cultural, portanto, defendeu a escola pública para toda a população, independente da cor, classe social, raça ou religião desta. Sendo assim, nas páginas seguintes, discutiremos os acontecimentos que levaram o intelectual a se envolver na Campanha em Defesa da Escola Pública e a defender este modelo de educação.

1.2 Campanha em Defesa da Escola Pública: antecedentes

A primeira Constituição responsável por atribuir à União competência primitiva para “traçar as diretrizes da educação nacional” foi a de 16 de julho de 1934. (BRASIL, 1934) (BARROS, 17/07/1960, caderno 8º, O ESTADO DE SÃO PAULO), que contemplava a inserção de três novos títulos: da ordem econômica e social; da família, educação e cultura; e da segurança nacional. A mesma atendeu tanto às aspirações de uma parcela significativa da intelectualidade quanto aos educadores integrados em movimentos renovadores, os quais estavam “[...] motivados pelas exigências determinadas e pelas mudanças que se vinham operando na vida econômica e social do país, das quais a Revolução de 1930⁹ foi consequência política”. (VILLALOBOS, 1969, p. 01).

A Carta Constitucional dedicou ao ensino todo um capítulo, atribuindo à União a competência de fixar o Plano Nacional de Educação, compreendendo o ensino em todos os graus e ramos do ensino; ao Estado caberia coordenar e fiscalizar sua execução em todo o território brasileiro, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino primário integral gratuito, afirmando “[...] o princípio de que a educação é um direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos”. (BRASIL, 1934).

A Constituição de 1934 (BRASIL, 1934) foi promulgada durante o governo de Getúlio Vargas (1882-1984), que teve início em 1930 e finalizou-se em 1945, período que ficou conhecido como Era Vargas. Durante a vigência desse governo, a política esteve atrelada a um poder centralizador e autoritário que culminou em profundas transformações sociais, políticas e econômicas.

⁹Na Perspectiva de Skidmore (1975, p. 25), “[...] a mudança de liderança política, resultante da ascensão de Vargas à presidência, tornou-se conhecida como Revolução de 30”. O Estado brasileiro até 1930 foi liderado por uma oligarquia agro-comercial na qual predominavam as elites rurais do Nordeste, os plantadores de café de São Paulo e os interesses comerciais exportadores. Essa oligarquia formava um bloco de poder de interesses agrários, agroexportadores e interesses comerciais importadores. Ao longo da década de 1920 novos blocos econômicos foram se consolidando como, por exemplo, as indústrias em São Paulo e Rio de Janeiro e a ascensão agrária no Rio Grande do sul. O sistema bancário que havia se desenvolvido para atender aos interesses agrários passaram a se concentrar, em Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro após a crise de 1929. “Essas mudanças na economia brasileira forçaram o poder agrário e comercial do Nordeste a migrarem para a região sudeste do país e das tradicionais elites agrárias para novos grupos urbanos”. Sob essa ótica, o processo de urbanização e industrialização exerceu efeitos devastadores na frágil estrutura do poder oligárquico. Com a crise o domínio oligárquico passou a sofrer fortes pressões pela fração industrial que lutou para conquistar seu espaço dentro do Estado brasileiro. (DREIFUS, 1981, p. 21).

O governo Vargas foi dividido em três períodos: em 1930 Vargas assumiu o poder, inicialmente em forma de governo provisório, reunindo em suas mãos funções do Poder Executivo e do Poder Legislativo e, ao ser nomeado chefe do Governo Provisório, passou a elaborar projetos e leis. Em um segundo momento, Vargas governou como presidente eleito, de forma indireta e constitucional, de 1934 até o ano de 1937, quando iniciou o governo ditatorial até 1945. Durante esse período, aboliu as leis que regulamentavam a organização política do país e estabeleceu novas orientações de cunho centralizador como o fechamento do Congresso Nacional e das instâncias legislativas estaduais e municipais.

No primeiro governo, Getúlio Vargas enfrentou uma situação econômica instável que, segundo Boris Fausto (1997), foi decorrente da crise mundial de 1929, a qual trouxe como consequência uma produção agrícola sem mercado consumidor equivalente, levando grandes proprietários de terras à ruína e as grandes cidades ao aumento do desemprego.

A agricultura era fortemente baseada no café que foi diretamente afetado pela crise. Em 1931, por seu alto índice de produção e baixo mercado consumidor, o governo “[...] com o objetivo de manter o equilíbrio da oferta e da procura do café decidiu comprar sua produção pagando uma parte da receita de exportações para destruir fisicamente uma parcela do produto”. (FAUTOS, 1997, p. 334).

O governo brasileiro queimou toneladas de café, diminuindo, assim, a oferta para adequá-la à procura, conseguindo manter o preço do principal produto da economia brasileira. No entanto, com a crise do café, muitos cafeicultores começaram a migrar para o setor industrial, impulsionando a indústria brasileira.

O governo Vargas manteve seu apoio no setor cafeeiro por meio do Conselho Nacional do Café e, ao mesmo tempo, decidiu impulsionar o processo de industrialização, que vivia um processo de expansão e diversificação desde o final da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a qual se concentrava, em especial, na produção de bens de consumo. Portanto, esse período ficou marcado pela crise do domínio oligárquico e a consequente ascensão da burguesia industrial.

De acordo com Dreifuss (1981, p. 22), “[...] a burguesia emergente não destruiu nem política nem economicamente as antigas classes agrárias dominantes para impor sua presença no Estado, pelo contrário aceitou em grande parte os valores tradicionais da elite rural”. Para o autor, a burguesia industrial conseguiu identidade política frente ao bloco oligárquico, fixando, entre eles, um “estado de

compromisso”, institucionalizado pela Constituição de 1934. (BRASIL, 1934). Desse modo, Getúlio Vargas teve, então, que se movimentar dentro de uma complicada trama de conciliação entre interesses conflitantes.

Buscando equilíbrio instável entre os dois grupos dominantes, e mais, a incapacidade de qualquer desses grupos de assumir o controle do Estado em benefício próprio e, ao mesmo tempo, representar o conjunto dos interesses privados, constituíram elementos típicos da política da década, expressando precisamente a crise da hegemonia política oligárquica a qual foi marcada pela Revolução de 1930. (DREIFUSS, 1981, p. 22).

Para Dreifuss (1981), O Estado Novo (1934-1937), que caracteriza a segunda administração de Getúlio Vargas, surgiu porque a burguesia industrial se mostrou incapaz de liderar os componentes oligárquicos do “estado de compromisso” e criar uma infraestrutura socioeconômica para o desenvolvimento industrial. No entanto, o Estado Novo garantiu a supremacia econômica da burguesia industrial e moldou as bases de um bloco histórico burguês.

Em meio aos arranjos políticos, em 1935 Vargas sofreu ameaças que mencionavam apoio para derrubar o seu governo e substituí-lo por um governo popular, nacional e revolucionário. Motivos que o levaram a realizar “[...] várias prisões e insurreições motivadas pela continuidade de seu regime centralizador, abafando quaisquer iniciativas revolucionárias insurgentes”. (FAUSTO, 1997, p. 336). Frente à ameaça de golpe, o governo imediatamente suspendeu os direitos constitucionais por 90 dias, cercou o Congresso, impedindo a entrada de congressistas, anunciou uma nova fase política e a vigência da uma nova Carta Constitucional de 1937, contexto que deu início ao Estado Novo.

De acordo com Villalobos (1969, p. 15-16), a Constituição de 1937 (BRASIL, 1937) representou um golpe decisivo nas tendências democráticas descentralistas, almejadas pela Constituição de 1934 (BRASIL, 1934) no que se referia à educação, porque subvertia todos os princípios inerentes ao pensamento liberal e democrático. Além disso, ao mesmo tempo em que instituía o ensino primário obrigatório, limitava os deveres do Estado em matéria de educação.

No Estado Novo, o sistema político e o regime sofreram mudanças significativas. O Congresso se tornou politicamente mais importante, a economia se caracterizou por uma forte influência empresarial, uma política anti-inflacionária e uma procura entusiástica pela ajuda dos Estados Unidos. (DREIFUSS, 1981).

Nesse período, teve início o primeiro estágio da nacionalização formal da economia com a criação de empresas estatais e o estabelecimento de controle nacional sobre certas produções estratégicas como a mineração, o aço e o petróleo.

Na tentativa de modernizar o aparelho estatal e controlar o capital estrangeiro, O Estado Novo estimulou um processo nacional de formulação de diretrizes políticas em favor de empreendimentos locais. (SKIDMORE, 1975). Para tanto, interveio na regulamentação da força de trabalho, por meio da promulgação de leis trabalhistas, com o objetivo de controlar revoltas desse setor da sociedade. Para isso, em 1939, buscou estabelecer um salário mínimo, permitindo um nivelamento do salário pelo grau mais baixo da escala, isto é, em nível de subsistência, beneficiando, assim, a expansão mais fácil da industrialização.

Ao se aproximar o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), ocorreram mudanças substanciais na sociedade, como, por exemplo, as agitações no seio das classes trabalhadoras, decorrentes das condições miseráveis de vida que atingiram seu ponto máximo em meados da década de 1940. Na tentativa de conter as revoltas, Vargas tentou deslocar a base sociopolítica do Estado para o alinhamento formado pelas classes trabalhadoras e a burguesia industrial, na tentativa de constituir um sistema trabalhista de tendência nacionalista.

Segundo Dreifuss (1981), em 1945 foram marcadas eleições, para as quais Vargas mostrou-se favorável à criação de dois partidos políticos: o Partido Trabalhista Brasileiro – PTB - e o Partido Social Democrático – PSD. Para o autor, esses dois partidos eram imprecisos em seus apelos programáticos, contudo se mostravam efetivos nos domínios ideológicos e no controle social. Como base de oposição de centro-direita, havia a União Democrática Nacional – UDN -, cujas bases estavam fixadas, especialmente, nas classes médias, liderada por profissionais liberais, políticos e empresários. Assim, Vargas buscou organizar sua própria base de poder, tentando ganhar, para o seu lado, as classes trabalhadoras urbanas e o Partido Comunista, por meio de participação política e reforma socioeconômica, lançando bases para uma nova forma de organização política do governo e de um novo regime.

A estratégia política de Getúlio Vargas preocupou as classes dominantes que temiam a mobilização das classes trabalhadoras, pois tal articulação política aumentaria o prestígio de Vargas em meio ao proletariado e fortaleceria seu papel no comando do Estado. Portanto, para impedir que Getúlio Vargas consolidasse seu

plano de formar um novo bloco de poder, o Exército, com o apoio das classes dominantes, entrou em ação e o depôs.

Com a deposição de Getúlio Vargas em 1945, houve no país uma movimentação política com vistas ao desenvolvimento do regime democrático. Para isso, o Congresso Constituinte elaborou a 5ª Constituição Federal do Brasil, a qual entrou em vigência em 1946, estabelecendo que: “[...] à União cabe legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional” (artigo 5º, inciso XV, alínea d). (BRASIL, 1946). Para dar cumprimento a esse dispositivo constitucional, Clemente Mariani (1900-1981) - que assumiu o cargo como ministro da Saúde em 1947, indicado pelo presidente Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), cuja nomeação ocorreu em meio a uma precária conciliação entre dois partidos políticos rivais, os quais concorreram nas eleições de 1945: o PSD, ligado à ditadura Vargas, e a UDN, coligação representante das classes médias - buscou produzir uma lei que organizasse o ensino nacional brasileiro. (CUNHA, 1983). Ao trocar cartas com seu amigo, Fernando de Azevedo, em 13 de janeiro de 1947, Mariani esboça sua preocupação com relação ao assunto:

[...] pretendo nos próximos dias construir a comissão encarregada de formular as diretrizes e bases da educação nacional. A minha ideia, que submeto a sua aprovação, é constituí-la de 15 membros, todos da minha nomeação para manter a um elevado nível intelectual, eu os escolherei de forma a representarem todos os ramos de ensino. (MARIANI, 13/01/1947 [carta] ARQUIVO FERNANDO DE AZEVEDO, CAIXA 10).

A carta tratava-se de um convite a Fernando de Azevedo para ser o relator geral da comissão para a elaboração do Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que seria organizada por Clemente Mariani. Segundo Cunha (1983), na impossibilidade da participação de Azevedo, Mariani nomeou, como relator geral, Almeida Junior.

A comissão para elaboração do Projeto de Diretrizes e Bases da Educação era composta por 16 educadores de diferentes tendências, presididos por Lourenço Filho (1897-1970), na época, diretor geral do Departamento Nacional de Educação, iniciou seus trabalhos em 29 de abril de 1947, para preparar um projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O objetivo era montar uma reforma geral no sistema de ensino brasileiro, laborada por três subcomissões: do Ensino Primário; do Ensino Secundário; e do Ensino Superior. (CUNHA, 1983). Em todos os níveis de ensino,

estava presente a preocupação dos educadores liberais em acentuar as obrigações do Estado em matéria de ensino e, paralelamente, apontar as condições de existência democrática nas escolas.

O projeto sofreu algumas alterações, feitas pelo ministro da Educação e Saúde, e, em seguida, foi encaminhado à Câmara Federal, em 29 de outubro de 1948, acompanhado, dentre outros documentos, de uma “Exposição de Motivos”, subscrita pelo ministro Clemente Mariani. O documento foi publicado no Jornal O Estado de São Paulo, em 31 de outubro de 1948, oferecendo um recorrido histórico de como a ideia de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi se construindo ao longo do tempo e a necessidade de ser elaborada de forma democrática.

[...] no seu sentido, nos seus objetivos, nas formas e nos processos educativos, procurando em tudo, maior correspondência com as necessidades reais da vida do povo; insistindo na exigência da flexibilidade dos currículos e da formação de uma cultura que não se isole da vida, mas enriqueça a experiência humana e nos solidarize a todos pela identidade dos objetivos, de preocupações de interesses e de ideais. (MARIANI, 02/11/1948, O ESTADO DE SÃO PAULO).

Os objetivos comuns aos quais se referia a “Exposição de Motivos” diziam respeito ao espírito de unidade de um sistema de ensino em que prevalecessem a força e os predicados de duração, estabelecidos pela Constituição Federal (BRASIL, 1946), visando à integridade da nação, às condições de seu progresso conjunto e à reafirmação constante dos valores que a criaram e a sustentavam. Além disso, o texto reconhecia e proclamava a necessidade da interferência do Estado na educação nacional, “[...] não para fazer das escolas instrumentos do seu domínio, mas sim de órgãos por excelência da sociedade, porque a educação há de ter um profundo sentido de solidariedade social, e, assim de ordem e de cooperação”. (MARIANI, 02/11/1948, O ESTADO DE SÃO PAULO).

Para Clemente Mariani (1948), repousavam no sistema nacional de ensino, devidamente ofertado e supervisionado pelo Estado, as esperanças do fortalecimento da unidade nacional e do desenvolvimento democrático da população brasileira. Para isso, explicitou que cada nível de ensino teria sua atribuição no desenvolvimento do homem brasileiro.

O ministro fez um breve relato das partes que compõem o projeto e seus sistemas de ensino em todos os níveis; para ele, a educação primária visava formar

o cidadão de sua pátria, portanto, aludia à formação para a democracia. Quanto ao ensino médio, acreditava que este deveria ser capaz de abrigar todos indistintamente e servir cada qual, conforme suas inclinações e interesses. Além disso, precisava formar indivíduos para compor a sociedade democrática de acordo com as características próprias que competiam à formação de uma elite de profissionais liberais, elites de natureza comercial, industrial, agrícola que dominassem os conhecimentos de uma cultura geral. Quanto ao ensino superior, Mariani (1948) enfatizou a necessidade de um sistema de ensino autônomo que tivesse por objetivo o desenvolvimento da alta cultura e da pesquisa científica para formar o aluno de forma a enriquecer os quadros nacionais com profissionais de elevado quilate.

Segundo Mariani (02/11/1948, O ESTADO DE SÃO PAULO), a criação de um sistema de ensino naquele momento consistia na esperança e na efetivação do reforço da unidade nacional, assim como do sentimento de cidadania e democracia que deveria ser internalizado pelas crianças por meio da escola. Nesse sentido, “[...] a educação há de ser um profundo sentido de solidariedade social, de ordem e de cooperação”. Além disso, a lei possuía a responsabilidade, perante a nação, de assegurar a ideia de organização de um ensino que transmitisse valores, conhecimento e cultura com vistas a preparar o indivíduo para a vida em sociedade.

Para tanto, o projeto de 1948 ressaltou a ideia de educação como um direito de todos a ser ofertada no lar e na escola. Conforme a lei, a função do Estado-União era de organizar e manter os sistemas de ensino e reconhecê-los em observância aos aspectos da referida lei que estava sendo proposta. Os poderes públicos tinham por obrigação assegurar o direito à educação em todos os níveis de ensino, promovendo, estimulando e auxiliando no desenvolvimento do ensino e da cultura. Quanto ao ensino religioso, este deveria ser uma disciplina de matrícula facultativa nas escolas oficiais, de modo que o aluno seria matriculado nas aulas a partir de sua opção e confissão religiosa. (BRASIL, 1960).

O projeto foi pensado como um elemento a definir o desenvolvimento dos sistemas estadual, municipal e federal de ensino em seus princípios democráticos, embasados pelos princípios filosóficos e políticos do liberalismo de modo a promover a mudança geral no sistema de ensino brasileiro. “[...] A educação deixará, assim, de ser o objeto das reformas sucessivas, de que tem sido vítima, entre nós, para se tornar, ela própria mutável e evolutiva em face do seu poder de reverter-se

constantemente ao sabor dos ensinamentos e das experiências práticas”. (MARIANI, 1948, p. 05).

Segundo Saviani (1999, p. 35), o ministro Clemente Mariani, com a comissão de educadores, havia redigido um projeto de caráter descentralizador que respondia à tendência da época e que, por esse motivo, em 1949 foi engavetado, porque encontrou oposição por parte do deputado Gustavo Capanema (1900-1985), membro do PSD, “[...] ex-ministro da educação e saúde – homem centralizador e remanescente à ditadura Vargas, que desde o início teve a intenção de barrar a tramitação do projeto ou causar-lhe dificuldades”.

Para compreendermos os motivos que levaram o deputado Gustavo Capanema a barrar a tramitação do projeto Mariani no Congresso, é preciso levarmos em conta que o deputado participou do governo Vargas como base aliada, portanto, via, no referido projeto, uma forma de expressão antigetulista que não tinha intenção pedagógica, mas a política de confrontar e protestar contra o governo de Getúlio Vargas. Conforme pontuou em entrevista ao jornal O Estado de São Paulo:

[...] desejo condenar o andamento do projeto, que esteve sepultado todo esse tempo, porque nasceu com a tremenda infelicidade de não ter intenção pedagógica, educacional, mas de pretender ser na História do Brasil uma revolução. (CAPANEMA, 12/07/1957, p. 28, O ESTADO DE SÃO PAULO).

Do ponto de vista de Capanema, o projeto era uma revolução sem sentido contra o presidente deposto, justamente no terreno da educação no qual a ditadura Vargas se tinha expressado de maneira mais viva e eloquente. (SAVIANI, 1999). Portanto, os motivos que levaram Capanema a barrar a tramitação do projeto estavam diretamente relacionados com “[...] as diferentes posições partidárias que tinham lugar no Congresso Nacional”. (SAVIANI, 1988, p. 51).

Dessa forma, compreendemos que as primeiras discussões em torno do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961) estavam centralizadas, precisamente, na “questão federativa”; após 13 anos de engavetamento, sua retomada trazia, consigo, a polêmica das “verbas públicas” e, por fim, “[...] a questão da legitimidade do ensino religioso nas escolas públicas”.

Sob a pressão dos educadores e do clamor da opinião pública mais esclarecida e a exigência da situação educacional no Brasil, após cinco anos e meio engavetadas, as discussões sobre o projeto de lei foram retomadas. Assim, em 14

de novembro de 1956, a subcomissão encarregada do estudo do projeto de Diretrizes e Bases da Educação apresentou um novo relatório à Câmara. (VILLALOBOS, 1969). No entanto, a tramitação do projeto só foi iniciada em 29 de maio de 1957. Cabe ressaltar que o projeto que recebeu o nº 2.222/57 e que entrou em discussão já não era mais o mesmo que dera entrada na Câmara Federal em 1948, estava totalmente modificado.

Barros (07/11/1959, O Estado de São Paulo), em seu artigo intitulado *O Projeto de Diretrizes e Bases da Educação*, afirmou que “[...] o texto de 1948, velho, então depois de mais de oito anos, passou no Ministério por um trabalho de rejuvenescimento, destinado (ao que se disse) a saná-lo de defeitos apontados pela crítica e a aproveitar a experiência do decênio transcorrido”.

Grupos de técnicos haviam organizado, reorganizado e retocado o texto da exposição, meses depois a Câmara estava decidida a votar o substitutivo, quando surgiram discursos e conferências, artigos e entrevistas de jornais, levantando as polêmicas e discussões em sociedades de classes e até exposições perante a comissão sobre a necessidade de levar o texto do substitutivo ao conhecimento da opinião pública. Sobre esse aspecto, Barros (1958) pontuou que:

Um projeto como este que envolve interesses fundamentais da comunidade, que gera compromissos para a União, Estados e os Municípios, que interfere na vida de cada um e se projeta sobre o destino das futuras gerações não pode ser votado de plano pelo Parlamento: deve passar, antes pelo crivo da opinião pública. (BARROS, 16/12/1958, p. 19, O ESTADO DE SÃO PAULO).

Para o autor, o substitutivo que nasceu sob a pressão e o atropelo do fim da legislatura, além de diferir do primeiro quanto à origem, diferenciou-se, e de forma radical, no conteúdo e na duração de sua fase preparatória. Sob essa ótica, Barros (1959) destacou a importância de a população brasileira permanecer informada sobre os debates que se desenvolviam, em sua opinião, contra o ensino público.

Merece relevo especial o fato de que as discussões que se seguiram na sociedade, contrárias ao primeiro substitutivo, fizeram com que a Comissão de Educação e Cultura da Câmara Federal refutasse o referido substitutivo. Após o projeto de 1948 e o primeiro substitutivo de 1956, outros documentos, como relatórios, foram expostos, assim como debates, conferências e eventos realizados em torno dos projetos sobre itens compreendidos como necessários a serem

inseridos no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que se encontrava em tramitação.

Villalobos (1969, p. 69) pontuou que, “[...] em novembro de 1956, o Deputado Fonseca e Silva deu início na Câmara Federal a uma questão que daí por diante iria balizar o andamento do projeto e fazer crescer um processo de radicalizações de opiniões”. Para o autor, o padre Fonseca e Silva politizou ideologicamente as discussões pelo fato de ter acusado o então diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), Anísio Teixeira, de invocar publicamente ideários marxistas e comunistas para reger a educação brasileira.

As afirmações de Fonseca e Silva geraram um embate entre dois grupos: o grupo liderado por Anísio Teixeira, diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em torno do qual se fixaram os educadores que defendiam os interesses da escola pública, laica e universal, e o grupo das escolas particulares, representadas pela Igreja Católica.

De acordo com Saviani (1988), frente ao episódio que envolveu Anísio Teixeira e o padre-deputado Fonseca e Silva, estruturou-se uma clara divisão entre as forças políticas que tinham interesses divergentes no projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e, a partir desse momento, os defensores da iniciativa privada em matéria de educação se mostraram decididos a fazer valer hegemonicamente seus interesses e fixá-los no texto da futura lei da educação.

Por meio de artigo publicado no jornal O Estado de São Paulo em 27 de janeiro de 1957, a Associação Brasileira de Educação (ABE) defendeu o então diretor do INEP. O texto esclarecia que a decisão de examinar as críticas de Fonseca e Silva não se devia ao fato de “[...] Anísio Teixeira pertencer ao grêmio de colaborador da ABE a longos anos, mas ao fato de que as críticas atingiram, além de sua pessoa, certos postulados da Campanha Educacional sustentadas pela ABE”. (O ESTADO DE SÃO PAULO, 27/01/1957, p. 22). Os membros da ABE pontuaram, por intermédio do artigo, que as supostas prédicas comunistas, apontadas injustamente pelo deputado, seriam inspiradas na filosofia educacional de John Dewey (1859-1952) de quem Anísio Teixeira foi discípulo na Faculdade de Columbia, reconhecido e aplaudido na Rússia. Portanto, ao defender a escola pública e universal, o diretor do INEP não invocava o socialismo nem o comunismo, mas a democratização da escola pública.

Buscava propiciar um ambiente comum onde os preconceitos e as diferenças de classes não fossem levados em conta. Além disso, Anísio Teixeira enquanto admirador da teoria marxista em momento algum afirmou que a escola comum e pública viria permitir a libertação da classe trabalhadora do servilismo em que se acham em relação ao capitalismo. A grave acusação do Sr. Deputado Fonseca [...] sem juntar nenhuma prova em favor da mesma não tem outro motivo a não ser o ataque desesperado para impedir a democratização do ensino público no país. (O ESTADO DE SÃO PAULO, 27/01/1957, p. 22).

Portanto, o discurso do padre-deputado foi o marco de tais acontecimentos, o qual determinou a oposição entre defensores da escola pública e os da escola privada, determinando, a partir de então, toda a tramitação da lei de Diretrizes e Bases, no que dizia respeito aos embates em torno de questões como centralização e descentralização dos sistemas de ensino, a destinação de verbas públicas à educação, o papel do Estado em assuntos pedagógicos e o ensino religioso.

Ao final do ano de 1958, um fato decisivo acalorou as discussões em torno da Lei de Diretrizes e Bases, pois, no dia 26 de novembro, o deputado Carlos Lacerda (1914-1977), membro da UDN, principal porta-voz dos interesses dos proprietários das escolas particulares leigas e confessionais, apresentou um substitutivo ao projeto de abril de 1957, o qual assinalava a intenção de promover a escola privada, acentuando o direito primordial e inalienável da família em promover a educação dos filhos. (CARVALHO, 2003). Nesse caso, a função educativa do Estado ficaria reduzida meramente à assistência, oferecendo suprimentos e recursos técnicos e financeiros à iniciativa privada. Segundo Barros (18/02/1959), o que estava em jogo nessa disputa era as verbas públicas que os sindicatos dos proprietários de estabelecimento de ensino procuravam canalizar para os cofres das escolas privadas.

Nesse sentido, os defensores das escolas particulares requeriam que, em vez de o Estado fundar escolas, deveria financiar as escolas privadas para que as mesmas se tornassem gratuitas, dando a oportunidade de os pais escolherem escolas para seus filhos. Ao Estado caberia a tarefa de reconhecer os estudos realizados pela população em estabelecimentos particulares.

Após a apresentação do substitutivo Lacerda, na Câmara dos Deputados, houve um acirramento do debate em torno da lei educacional, destacando-se a discussão sobre o conceito de liberdade de ensino, defendido pelos representantes

da escola particular, o qual, no entendimento dos defensores da escola pública, era apenas uma forma disfarçada de se angariar as verbas públicas, destinadas à educação. (CARVALHO, 2003).

Em 15 de janeiro de 1959, um segundo substitutivo foi apresentado por Carlos Lacerda, no entanto as alterações realizadas nesse substitutivo não modificaram substancialmente a estrutura e a orientação geral do primeiro, porém o Plenário da Câmara voltou a discutir as principais proposições apresentadas pelo segundo substitutivo Lacerda, que se tornou eixo de disputa entre os defensores da escola pública e os da escola particular, provocando uma reação organizada dos educadores defensores da escola leiga e universal que ficou conhecido como “Campanha em Defesa da Escola Pública”.

A forte tendência privatista que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sofreu durante sua articulação, após a queda do Estado Novo, sobreveio, pois, da Constituição de 1946 (BRASIL, 1946) que retomou algumas características da Constituição de 1934 (BRASIL, 1934), a qual, por um lado, contou com a posição do Estado como suplementar à família. Para Baía Horta (1997),

A ambigüidade constitucional e, especialmente, a ambigüidade política que marcou o processo de redemocratização no período pós-estadonovista, repercutiram fortemente no processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, desencadeada em 1947, no governo Dutra. Em torno de diferentes visões quanto ao significado da expressão “diretrizes e bases”, enfrentaram-se concepções antagônicas quanto ao papel da União em relação ao sistema de ensino. (BAÍA HORTA, 1997, p.138).

A liberdade de ensino e o direito inalienável e imprescindível dos pais em oferecer a educação aos seus filhos foram marca registrada do substitutivo Lacerda. Vedava-se, ao Estado, “[...] exercer ou de qualquer modo favorecer o monopólio de ensino” (LACERDA, 1959, art. 6º), reduzindo o Estado a um órgão supletivo e colaborador da família, para que esta, por si ou por seus mandatários, pudesse desobrigar-se do cargo de educar a prole; competiria ao Estado “[...] oferecer-lhe suprimentos de recursos técnicos e financeiros indispensáveis, seja estimulando a iniciativa particular seja proporcionando o ensino gratuito”. (LACERDA, 1959, art. 5º).

Para garantir que o Estado não se tornaria detentor do monopólio do ensino, o mesmo outorgaria a igualdade de condições às escolas oficiais e às particulares, distribuindo proporcionalmente as verbas consignadas para a educação entre as

escolas oficiais e particulares correspondente ao número de alunos atendidos. Além disso, o projeto deixava subentendido que a família tinha o direito de escolher o estabelecimento nos quais os filhos estudariam.

Para Barros (18/01/1959, O ESTADO DE SÃO PAULO), a falha mais grave que apresenta o substitutivo em questão referia-se a sua utópica compreensão da realidade educacional brasileira. De acordo com o autor, a rede escolar oficial, tanto do ponto de vista quantitativo como qualitativo, não correspondia à necessidade da população em idade escolar, pois desprezava as lições da experiência nacional, por intermédio dos recursos artificiosos, procurando reduzir a iniciativa dos poderes públicos no setor de criação de escolas oficiais.

Contrário ao substitutivo, Barros (17/02/1959, O ESTADO DE SÃO PAULO) defendeu que o Estado era o órgão competente no incentivo ao desenvolvimento da educação e, conseqüentemente, do conhecimento científico para ampliar a formação a elite dirigente do país e mão de obra qualificada para atender ao mercado de trabalho, contribuindo dessa forma, para a manutenção da sociedade capitalista. Esse ideário foi defendido por muitos educadores durante o período de tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os quais discutiram na imprensa os problemas da educação brasileira naquele momento, ressaltando as deficiências do substitutivo com relação à educação no Brasil e ao mesmo tempo aclamavam a participação do Estado na educação.

Para os educadores liberais, o projeto contrariava a ordenação expressa na Constituição, conforme pontua Cantoni (1960):

O projeto não institui o ensino primário como gratuito e obrigatório, não define quais são as diretrizes pedagógicas do ensino primário, médio e superior e não se dispõe a extinguir o analfabetismo da metade da população brasileira. Não altera a estrutura colonial do ensino médio, nem se lembra de criar um sistema nacional e público de ensino técnico-industrial capaz de atender às imperiosas exigências de uma sociedade que, ou se industrializa aceleradamente, ou caminha para a miséria não se dispõe a reorganizar o ensino superior, de maneira a habilitá-lo a prover tanto às necessidades de um ensino médio modernizado quanto às tarefas que lhe cabem no desenvolvimento material do país e na descolonização da inteligência nacional. O projeto adia, de maneira indefinida, a solução do problema da formação profissional específica para o magistério, rebaixando as exigências mínimas, já de si insatisfatórias, da legislação em vigor. (CANTONI, 1960, p. 196).

Pelo descaso do projeto para com a educação, a CDEP reuniu forças diversas, contrárias ao mesmo e acentuou na sociedade os debates acerca do papel do Estado com relação à oferta de ensino à população. Esse movimento, composto por intelectuais, sistematizava debates, artigos na imprensa, conferências e eventos realizados em torno de discussões sobre o texto dos projetos em exposição e itens compreendidos como necessários a serem inclusos no texto final da primeira LDBEN. (BRASIL, 1961); (O ESTADO DE SÃO PAULO, 13/01/1961, p. 30).

Em julho de 1959, a Comissão de Educação e Cultura da Câmara Federal partiu para os trabalhos finais, visando à apresentação de um texto a ser submetido ao Plenário que resultou na apresentação de um novo substitutivo, o de nº 2.222-C, apresentado em 29 de setembro de 1959, surgindo com redação final em 10 de dezembro do mesmo ano. (VILLALOBOS, 1969). Assim, depois de quase 13 anos de tramitação do projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e das lutas travadas nas universidades, nas escolas, pela imprensa, nas associações e na sociedade em geral, contrárias ao substitutivo, em janeiro de 1961, a Câmara dos Deputados aprovou o projeto em caráter de urgência, fazendo com que se acentuasse a CDEP.

Sob essa ótica, a LDBN, aprovada em 1961, acentuou as discussões de Barros, nos debates sobre o problema da instrução pública e a organização do sistema de ensino brasileiro, que havia muito se discutia na sociedade brasileira. Pois o autor participou ativamente da Reforma Universitária, lei 5.540 (BRASIL, 1968), e na década de 1970 esteve à frente da reestruturação da lei de 1º e 2º graus, lei 5.692. (BRASIL, 1971). Além disso, continuou a debater na imprensa sobre educação e ensino público, escreveu livros e proferiu palestras sobre esse mesmo tema.

1.3 Parceria entre educação, imprensa e a Campanha em Defesa da Escola Pública

A Campanha em Defesa da Escola Pública foi um intenso movimento que antecedeu a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mobilizou grande parte da sociedade brasileira, professores, órgãos da

imprensa, estudantes, em especial os dos cursos de ciências sociais e pedagogia, dos sindicatos dos metalúrgicos e outras categorias de profissionais. Além disso, o movimento contou com a participação de vários educadores da geração dos Pioneiros da Escola Nova, para tornar real o preceito constitucional: “a educação é um direito de todos”.

De acordo com Orso (2003), o movimento era suprapartidário, ou seja, nem todos os envolvidos compartilhavam dos mesmos ideais, das mesmas filosofias e concepções de homem, mundo e sociedade. Mas uniram-se momentaneamente em torno da CDEP e lutaram por um objetivo único: a escola pública e democrática.

Para este autor, dentro do movimento destacaram-se três grupos de intelectuais: o primeiro reunia nomes ligados a Anísio Teixeira, suas ideias eram embasadas pela filosofia liberal-pragmatista. O segundo congregava Roque Spencer Maciel de Barros, João Eduardo Villalobos, Laerte Ramos de Carvalho, entre outros, que se inspiravam na filosofia liberal idealista. Para esses dois grupos, a educação era um direito do homem, portanto, a escola pública deveria ser colocada acima da sociedade como um local de apaziguamento de conflitos sociais e como promotora da harmonia social. O terceiro grupo, vinculado a Florestan Fernandes, denominava-se socialista e procurava defender a escola pública como uma possibilidade de socializar a cultura.

Nesse sentido, intelectuais de diferentes tendências uniram-se pela luta em defesa da construção de um sistema de ensino público no país. Eles acreditavam que a educação estabelecida pelo viés público, contribuiria, com a classe popular no sentido de formar mão de obra para atender ao mercado de trabalho e as classes mais abastadas caberia à formação para ocupar os altos quadros liberais da nação.

As discussões permearam em torno do substitutivo do deputado Carlos Lacerda, o qual deveria garantir as Diretrizes e Bases da Educação, o ensino público e a liberdade de ensino. Mas, ao invés da defesa do ensino público, o projeto afirmava a prioridade da família na escolha do tipo de educação a ser ofertada aos filhos, defendendo os interesses da iniciativa privada. No que se refere à liberdade de ensino, o projeto defendia, sobretudo, os interesses confessionais e católicos e reclamava o financiamento do poder público para as escolas privadas. (BARROS, 1960).

Havia uma indignação dos intelectuais frente ao projeto que trouxe à tona novas atitudes dos defensores da escola pública, como a escrita do Manifesto dos

Educadores Mais Uma Vez Convocados de 1959, direcionado ao povo e ao governo, por meio do qual reivindicavam melhoria na educação do país.

Barros (1960, p. XXIII) afirmou ter sido o Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados de 1959 “[...] a primeira manifestação coletiva contra o projeto do Deputado Carlos Lacerda e essa razão bastaria, se outras não pudessem ser invocadas, para fazer do texto em questão uma peça histórica de importância básica na luta em Defesa da Escola Pública”.

O manifesto foi publicado pela primeira vez nas páginas do jornal O Estado de São Paulo e, simultaneamente, pelo “Diário do Congresso Nacional”. Em seguida, foi reproduzido pelo “Diário de Notícias” e pelo “Jornal do Comércio”, ambos do Rio de Janeiro, e, posteriormente, pela Revista de “Estudos Pedagógicos”, bem como pelo “Boletim do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo”.

O “Manifesto dos Educadores” de 1959, redigido pelo professor Fernando de Azevedo, contou com a assinatura de 189 personalidades, dentre as quais, muitos intelectuais e educadores que, incomodados com a direção à qual se encaminhavam as discussões e a elaboração do projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que tramitava no Congresso, resolveram se posicionar contra o referido projeto, por meio da imprensa.

Nesse sentido, os jornais e revistas, entre 1956 e 1964, funcionaram como cenário político, no qual os principais atores envolvidos com a questão educacional promoveram um debate intenso sobre os rumos que a educação nacional deveria tomar com o objetivo de promover o progresso do país.

Conforme prosseguiam no Congresso as discussões em torno do projeto do deputado Carlos Lacerda, progredia na sociedade o debate dos intelectuais sobre assuntos relacionados à importância da educação brasileira. Dentre esses intelectuais, destacamos Roque Spencer Maciel de Barros que atuou intensamente no desenvolvimento da Campanha em Defesa do Ensino Público. Sobre o advento da campanha naquele momento Barros (1960) pontuou que

Nunca uma campanha em prol da educação, em nossa terra, uniu tanto o povo como esta: não é crível que os representantes desse mesmo povo sejam insensíveis a ela. A campanha em Defesa da Escola Pública esta valendo por um plebiscito! Integrando-se nela o povo esta dizendo não ao Projeto de Diretrizes e Bases; esta ao mesmo tempo apontando ao Senado e ao Presidente da República as autênticas Bases e Diretrizes da Educação Nacional; esta

exigindo de seus representantes que realmente o representem, que não traíam o sagrado mandato que lhes foi conferido. Está fazendo ver os seus delegados no poder que estes não têm o direito de voltar-lhes as costas, que tem o dever de impedir que seja roubada a sua escola. (BARROS, 21/05/1960, O ESTADO DE SÃO PAULO).

Florestan Fernandes, membro honorário da campanha, pronunciou-se sobre a comoção geral da nação brasileira em favor da democratização do ensino, para ele, “[...] a campanha de Defesa da Escola pública, surgiu, praticamente, da indignação provocada em quase todos os círculos da sociedade”. (FERNANDES, 21/05/1960, p. 14, O ESTADO DE SÃO PAULO). As manifestações de repúdio contra o projeto de diretrizes e bases partiram espontaneamente de todos os meios responsáveis, dos mais modestos aos mais importantes. Sobre o objetivo da campanha o autor destacou:

Qualquer que seja o destino desse projeto [Substitutivo Lacerda] – e confiamos no espírito cívico dos representantes do povo ou governo: esperamos que ele também seja repudiado pelo Congresso e pelo Executivo – a Campanha em Defesa da Escola Pública continuará. Agora ela existe para defender a causa que nos impele a opor-nos ao referido projeto de lei. Amanhã, ela nos permitirá conclamar nossos homens públicos à atuação política e administrativa responsável, inclusive para exigirmos deles uma lei que corresponda à expectativa e às necessidades educacionais que se impõe inapelavelmente. No porvir, ela fará a educação uma preocupação essencial de todo brasileiro, iluminando nossas esperanças na direção de dias melhores, cheios de grandeza na libertação do homem e na afirmação do Brasil como artífice do aperfeiçoamento material e moral da civilização moderna. (FERNANDES, 21/05/1960, p. 14, O ESTADO DE SÃO PAULO).

O grande confronto estabeleceu-se entre os defensores das escolas privadas leigas e confessionais e os educadores progressistas que defendiam a escola pública, gratuita e laica, os quais previam que somente uma escola sob a supervisão do Estado haveria de assegurar as mesmas chances educativas para todos os brasileiros, e, portanto, o progresso do país.

Os privatistas agruparam-se em torno da Igreja Católica e defendiam a concepção religiosa e humanista do ensino, portanto, combateram o projeto Mariani e posicionaram-se a favor do substitutivo apresentado pelo deputado Carlos Lacerda. Nessa trincheira, ficaram os católicos que, sob a liderança da Associação de Educação Católica (AEC), organizaram a Campanha de Defesa da Liberdade de Ensino, em oposição à Campanha em Defesa da Escola Pública, desencadeada em

reação ao substitutivo de Carlos Lacerda. A Associação de Educação Católica mobilizou colégios católicos, círculos operários e a opinião pública conservadora. (CARVALHO, 2003).

Para ambos os grupos, as páginas dos jornais e revistas e outros meios de comunicações, além de constituírem instrumento de alto valor estratégico com vistas a formar a opinião pública, funcionaram como porta-voz, por meio do qual as matrizes antagônicas promoveram intensos confrontos de interesses e ideias (VILLALOBOS, 1969).

A voz privatista pôde ser ouvida pela “Tribuna da Imprensa”, do Rio de Janeiro, que contou com os artigos do católico Gustavo Corsão – este chegou a publicar no Jornal O Estado de São Paulo e, por meio da “Revista Vozes”, entre janeiro de 1957 e fevereiro de 1962, publicou cerca de 84 matérias relacionadas ao problema da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A mesma posição foi assumida pelo “Correio Paulistano”, por “A Tribuna de Santos” e, de certo modo, pela “Folha da Manhã” (Folha de São Paulo) que contou com a colaboração do escritor católico, Tristão de Ataíde, assim como pelo “Correio da Manhã” e “Jornal do Brasil”. Enquanto os defensores da escola pública, laica e gratuita recorreram à revista “Anhembi” que pôs em circulação, entre março de 1957 e setembro de 1961, cerca de 30 artigos, e ao jornal O Estado de São Paulo que, na verdade, colocou-se à frente do movimento, divulgando mais de 60 matérias sobre o assunto entre janeiro de 1957 e março de 1962, aos quais se atribui autoria a Florestan Fernandes, Laerte Ramos de Carvalho, Roque Spencer Maciel de Barros, entre outros liberais defensores da escola pública. (SAVIANI, 2008, p. 41).

Nesse sentido, a tática de Roque Spencer Maciel de Barros, de apresentar a escola pública como proposta de governo perante a opinião pública, tornando-a orientação oficial do Estado em relação ao processo de democratização, insere-se na estratégia do educador em esvaziar as propostas ideológicas divergentes e apresentar os defensores da escola privada como defensores dos grupos elitistas, contrários aos interesses da nação e do povo brasileiro.

Barros, ao participar da CDEP, posicionou-se contra as emendas do projeto estabelecido pelo deputado Carlos Lacerda, criticando a liberdade de ensino que, para ele, condenava a interferência estatal no setor da instrução, referenciada no substitutivo, bem como a atitude do Estado em financiar as escolas privadas.

Portanto, defendeu incansavelmente, por meio da imprensa jornalística, o direcionamento das verbas do governo exclusivamente para as escolas públicas.

O intelectual contribuiu significativamente com debates na área da educação, apontando a necessidade da construção de um sistema de ensino público e moderno, capaz de formar o homem, também moderno. Barros (1960) destacou a necessidade da expansão das condições de acesso à educação em todos os níveis de ensino ao defender a democratização da educação pública no país.

Barros, em seu artigo intitulado *Porque é Preciso Dizer Não ao Projeto de Diretrizes e Bases* (21/05/1960), publicado durante a Campanha da Escola Pública, afirma que o substitutivo “desvirtua” e “viola” a Constituição de 1946, a qual estabelece, em seu art. 167, que “[...] o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre a iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem”. (BRASIL, 1946). Para o autor, a lei estabelece claramente que a educação é primordialmente uma atribuição do Estado e que o particular não está proibido de dedicar-se à educação, mas que o faça sem a ajuda das verbas públicas.

Segundo Barros (1960), o Estado deveria oferecer educação para todos, absolutamente gratuita no grau elementar, gratuita em certos casos nos graus superiores; o particular poderia oferecer essa educação, naturalmente remunerada em todos os graus de ensino, desde que o fizesse sem ajuda financeira do Estado. Para ele, esse princípio deveria regular qualquer lei de diretrizes e bases, mas o substitutivo insistia em equiparar o Estado e o particular para ministrarem o ensino em todos os graus na forma da lei em vigor, e, portanto, dividia, entre ambos, o dever de executar a tarefa da educação.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação não era considerada, pelo intelectual, mais uma reforma pedagógica, e sim a legislação articuladora das ações nesse campo. Barros (06/02/1959, O ESTADO DE SÃO PAULO), ao discutir a importância da referida lei naquele momento, chegou a escrever:

A educação, nos tempos presentes não é mais a mera e vaga afirmação programática do romantismo político. Atualmente não se resolve o problema da instrução pública com a simples reestruturação dos princípios, altos e bem inspirados, dos grandes mestres do século XIX – [faz referência aos escritos de Tavares Bastos sobre a instrução no Império]. O aperfeiçoamento dos homens, fundamento do progresso moral e político das nações não dependem apenas de uma reforma da educação, pois o homem está vinculado aos pressupostos básicos das doutrinas pedagógicas

contemporâneas – às próprias condições de vida humana está integrada a dinâmica dos processos sociais. (BARROS, 06/02/1959, O ESTADO DE SÃO PAULO).

Barros (1959) ressaltou que, por esse motivo, não era compreensível que o Estado permanecesse alheio e indiferente ao problema da educação. Cabia-lhe, como obrigação primordial, criar e manter um sistema de ensino; competia-lhe zelar a fim de que se assegurassem os recursos indispensáveis à execução de um plano nacional de educação que era o instrumento, por excelência, do progresso econômico, social e político brasileiro.

Dessa forma, o erudito buscava combater a proposta do substitutivo sobre a questão da liberdade de ensino, destacando a “proibição” do Estado na manipulação do ensino nacional que, em seu artigo 6º, declarava: “[...] é assegurado o direito paterno de prover, com prioridade absoluta, a educação dos filhos; e dos particulares, de comunicarem a outros os seus conhecimentos, vedado ao Estado exercer ou, de qualquer modo, favorecer o monopólio do ensino”. (BRASIL, 1960, art. 6º).

Para o autor, em todos os artigos do substitutivo estava expressa a ideia contra o hipotético monopólio estatal dos assuntos educacionais, o que se transformou numa preocupação obstinada. E, portanto, a liberdade de ensino se transformou na liberdade de comerciar à custa do ensino. Desse modo, o substitutivo desprezava os grandes ensinamentos das tradições liberais, tornando-se um instrumento contra as ações do poder público no campo da educação, não somente de nível básico, mas de nível superior. Conforme aponta o jornal O Estado de São Paulo (18/12 /1958):

O substitutivo começa por enfraquecer e termina por matar o ensino secundário. Enfraquecendo-o reduzindo-o a quatro anos, o último dos quais terá caráter pré-universitário. Mata-o, a seguir, dispensando do respectivo certificado os jovens que pretendem matrícula em escola superior. Para esta matrícula bastará tão somente à aprovação em exame vestibular. O autor do substitutivo, que desconfia aliás com razão dos exames de fim de ano, e prefere entregar as promoções mais ao julgamento dos professores do que às provas finais, parece abrir exceção para os exames vestibulares. Será o retorno da Reforma Rivadávia de triste memória, a qual, por mecanismo idêntico, e conforme disse em 1915 a Comissão de Instrução Pública da Câmara “varreu como tufão o ensino secundário brasileiro”. (O ESTADO DE SÃO PAULO, 18/12/1958).

Em conformidade com o Jornal O Estado de São Paulo, Barros, ao discutir os problemas educacionais os quais o país vivenciava desde que se constituiu como nação, afirmou que não havia como continuar a confiar a responsabilidade de promover, por si, a educação dos filhos ou a organização de escolas que preparassem para gerações de amanhã, a uma população rarefeita, pobre e atrasada, não raro, hostil à escola e ao progresso, que flutuava entre as mais grosseiras superstições e fanatismo. “[...] A escola estatal, destinada a receber a todos sem qualquer discriminação de classe, raça política ou religião – a escola comum – eis o melhor instrumento de iniciação social e de cultura democrática”. (BARROS, 1960, p. 305).

Desse modo, Barros contribuiu para a educação por intermédio de sua intensa participação nos debates acerca do ensino nacional. Em busca de melhorias na área da educação, participou ativamente da Campanha em Defesa da Escola Pública. Esse movimento deu-lhe oportunidade de conhecer a fundo a educação brasileira, uma vez que se debruçou no estudo da situação do ensino em todo o país e, ao deslocar-se para realizar palestras e participar de reuniões públicas, vivenciou dificuldades no ensino, nas mais diversas regiões brasileiras, deixando-nos como legado riquíssimos materiais a respeito do tema.

Nas páginas seguintes, discutiremos a relação entre Estado e educação básica no discurso de Roque Spencer Maciel de Barros, com destaque para seu pensamento educacional, divulgado na imprensa jornalística.

2 AS DISCUSSÕES DE ROQUE SPENCER MACIEL DE BARROS ACERCA DO ESTADO E DA EDUCAÇÃO NA IMPRENSA

Esta seção discorre sobre o posicionamento teórico de Roque Spencer Maciel de Barros acerca da intervenção do Estado na educação brasileira, com base em seus escritos publicados na imprensa durante a Campanha em Defesa da Educação Pública, momento de grande efervescência nos debates da educação, pois em todo o território nacional educadores e intelectuais debateram a necessidade da organização de um sistema de ensino público no país, enquanto tramitava na Câmara Federal a Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024. (BRASIL, 1961).

Barros (1960) defendeu a necessidade da construção de um sistema nacional de ensino que fosse capaz de transformar o Brasil, num país que estivesse “ao nível do século”. Para o autor, “difundindo-se as luzes”, isto é, reorganizando-se a educação, seria possível melhorar as condições culturais, políticas e econômicas no país. Para tanto, enfatizou que era necessária a efetivação do “Estado educador” como órgão responsável pela instrução pública e pelo fortalecimento do currículo escolar em todos os níveis de ensino e como elemento primordial para a ampliação da oferta do processo educativo com qualidade a toda a população brasileira, inteiramente ofertado, financiado e supervisionado pelo Estado.

Ao analisar a história das ideias educacionais no Brasil e os debates em torno do ensino superior brasileiro¹⁰, o autor pensou a educação como elemento imprescindível para a construção da sociedade democrática, considerando que o fenômeno educativo preconizava a formação da consciência do homem, preservando aquilo que para ele era essencial: a liberdade; a ética; a autonomia; e a individualidade, necessárias para integrar a “moderna” sociedade brasileira.

2.1 A política educacional no Brasil no período de 1959 a 1964

¹⁰Este estudo está sistematizado em sua tese de livre docência, intitulada *A Ilustração Brasileira e a Idéia de Universidade*, publicada originalmente em 1959 e reeditada em 1986.

Diante do eminente desenvolvimento econômico brasileiro durante a década de 1950 e início de 1960, Barros (1960) defendeu a necessidade da construção de um sistema de ensino que formasse o cidadão, capaz de atender às exigências da sociedade “moderna”. Pois, ao analisar a situação do ensino brasileiro, o autor concluiu que o mesmo se mantinha distante das necessidades políticas e sociais do país e da efetivação das transformações econômicas que se queria alcançar, de acordo com a sociedade industrializada. As mudanças que se realizavam no âmbito de ensino eram pensadas, não com vistas à realidade educacional, mas de modo a perpetuar uma organização de ensino elitizada já posta.

Barros (10/11/1959, O ESTADO DE SÃO PAULO), embora demonstrasse uma preocupação maior com o ensino superior, pensava a educação em todos os seus níveis de ensino. Não traçou um projeto acabado de como deveria ser a educação básica de acordo com o pensamento liberal, necessário para compor seu projeto de sociedade, mas concebia a escola elementar como uma via indispensável ao homem civilizado e ao progresso. Sobre a necessidade de se organizar um sistema de ensino público no país, o intelectual enfatizou que:

[...] é preciso difundir as “luzes” por todas as classes sociais, espalhar o ensino primário, estabelecer o ensino secundário, criar o ensino técnico, especialmente o profissional e o agrícola. Mas, antes de tudo, é preciso reformar o ensino superior, torná-lo sólido e eficaz, porque sem ele será vã qualquer outra tarefa [...]. (BARROS, 1960, p.207).

Com base no excerto anterior, percebemos que Barros via a necessidade de melhorar o sistema educacional brasileiro em todos os níveis de ensino, mas concentrava maior importância no ensino superior. Para ele, a universidade era o único meio de formar a elite intelectual do país. Caberia à elite brasileira a tarefa de orientar o progresso econômico e formar o povo no seio da democracia. Sob essa ótica, a reestruturação da educação em todos os níveis de ensino era tida como um meio de superar o estágio de atraso em que a sociedade brasileira encontrava-se.

Maria José Garcia Werebe (1960, p. 374), assinante do “Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados”, ao fazer uma análise das condições da escola elementar naquele período, enfatizou que “[...] o ensino primário brasileiro, não obstante os progressos alcançados, no curso de nossa história, ainda apresenta deficiências muito graves, não estando em condições de representar o papel que lhe

cabe num país em desenvolvimento, como o nosso”. O atraso cultural do povo brasileiro era profundo, mesmo nas regiões de maior progresso. Segundo o censo de 1950, a porcentagem de analfabetos no país era de 52%, atingindo mais de 70% em algumas unidades da Federação. São Paulo, o Estado pioneiro, apresentava, nesse ano, um índice de analfabetismo correspondente a 35%.

Na perspectiva de Barros (1960), o atraso cultural estava diretamente relacionado à crise da universidade liberal que não conseguia conciliar as exigências legítimas da sociedade industrial com base no seu precário funcionamento, e por isso, não estava apta a formar uma elite pensante, preparada, competente e capaz não de traduzir as aspirações populares, mas de desenvolvê-la de incentivá-la. A universidade seria a base fundamental de todos os outros níveis de ensino, porque “[...] formaria o homem ilustrado, o erudito, e como um ‘foco de luz’ deveria realmente ilustrar o país, iluminá-lo pela ciência e pela cultura”. (BARROS, 1960, p. 9).

Assim, a educação primária, instrução por excelência popular, seria fruto do ensino superior, pois a universidade é quem faz a escola e a instrução de um povo seria um efeito da alta cultura de certas classes. Por cultura, Barros (1960) compreendia como o conjunto de conhecimentos adquiridos da instrução clássica do mais alto nível, nascido do talento, do saber e da virtude, o qual imprime o tom, as direções ao pensamento humano, patrimônio transmitido pelas universidades.

Vicente de Paula Lima (1957), titular da Pasta de Educação do Estado de São Paulo, em entrevista concedida ao Jornal O Estado de São Paulo, sete anos após a divulgação do censo de 1950, afirmou que:

A procura pela matrícula no curso primário aumentou muito, em números absolutos, porém não o suficiente para cobrir as deficiências existentes, pois de um lado o crescimento demográfico tem se processado num ritmo vertiginoso e, de outro a urbanização vem se acelerando nos últimos anos principalmente em algumas regiões do país, criando-se a necessidade e exigências cada vez maiores em relação à educação de base. (LIMA, 18/03/1957, p. 16, O ESTADO DE SÃO PAULO).

Sobre a ineficácia do ensino público brasileiro, Álvaro Vieira Pinto teceu algumas considerações. Para ele, o sistema educacional era injusto e não atendia a necessidades da população, isto é, “[...] os graus médios e primário de ensino ficavam reservados ao povo, e mesmo assim a pequena parcela das massas que

tinham sorte de consegui-los, pois, o mais provável era permanecerem no estado de analfabetismo”. (PINTO, 1986, p.84).

Na década de 1960, durante o debate em torno da tramitação do Projeto de Diretrizes e Bases da Educação, Florestan Fernandes (21/ 05/1960, p. 14, O ESTADO DE SÃO PAULO) evidenciou que, “[...] em matéria de educação, o país ainda se apresentava incapaz de atender as oportunidades educacionais a todos os indivíduos aptos a aproveitá-las, apontando neste sentido, que éramos um povo atrasado”.

Tendo em vista o alto índice de analfabetos no país, Barros (14/02/1960, O ESTADO DE SÃO PAULO) pontuou que era necessário o Estado investir na educação primária, pois;

[...] no Brasil cerca de 40% das crianças em idade escolar, não chegam se quer a entrar para a escola e quase a metade das que entram não vão além do primeiro ano de estudos. E convém igualmente lembrar que, se para cada 100 alunos no curso médio há apenas cerca de 7,2 no curso superior, para cada 100 alunos no curso primário há apenas cerca de 18 ou 19 no curso médio, número que se reduziria em pouco mais da metade se considerássemos toda a população que deveria estar cursando a escola primária. (BARROS, 14/02/1960, O ESTADO DE SÃO PAULO).

Segundo Barros (1960), o problema mais urgente da educação brasileira era a expansão da escola primária que não recebia atenção merecida nem dos poderes públicos, nem das instituições de ensino particular, apesar de a Constituição vigente afirmar que “a educação é direito de todos” e que “[...] o ensino dos sete aos quatorze anos de idade é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais”. (BRASIL, 1946).

Sendo assim, com base na Constituição, Barros (14/02/1960, O ESTADO DE SÃO PAULO) pontuou a necessidade de “[...] expandir as vagas na escola média¹¹,

¹¹ TABELA 2: ESTRUTURA DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO ANTERIOR A REFORMA DE 1971*

Nível	Duração	Faixa etária
Pré-escola	3 anos	De 4 a 6 anos
Escola primária	4 anos	De 7 A 10 ANOS
Ginásio	4 anos	De 11 a 14 anos
Colégio	3 anos	De 15 a 17 anos
Superior	Variável de acordo com o curso	Após os 18 anos

Após a Lei 5.692/71 a escola primária e o ginásio foram fundidos e denominados de ensino de 1º grau. O antigo colégio passou a ser chamado de ensino de 2º grau. O ensino obrigatório estendeu-se

que deveriam absorver pelo menos o primeiro ciclo, toda ou quase toda a população que termina a escola primária, mas na realidade não chega a atender o mínimo necessário”.

Por esse motivo, o investimento em educação elementar far-se-ia necessário, por consistir em uma etapa essencial da educação, dessa forma, o ensino primário e secundário deveriam ser expandidos às diversas localidades do país. Uma vez que a educação básica, como um todo, traria modificabilidade ao indivíduo, tanto interna quanto externamente, um fator imprescindível à sociedade brasileira, já que o progresso social dependeria de mudança de mentalidade.

O que torna a educação básica possível e necessária é o fato da “modificabilidade da humana”. O homem é um ser que se transforma. Não a modificação meramente exterior, crescimento ou decadência, que é própria do vivo em geral, mas a transformação “interior”, que faz dele um ser histórico. O modo de vida animal é hoje o mesmo que há milhares de anos, o do homem se transmuda permanentemente. O mundo animal é o “mundo da natureza” e o do homem é para além do universo natural há nele, portanto, um “desenvolvimento interior”, individual ou coletivamente, a vida humana é um “enriquecimento” em que cada momento do tempo contém mais do que havia nos momentos anteriores. (BARROS, 1960 p. 3).

Barros concebe a “modificabilidade” e o “desenvolvimento” como testemunhos da liberdade humana. Por liberdade, o autor entende a possibilidade de transcender e superar a condição natural e atingir o estágio de consciência, enquanto ser pensante, de forma consciente, em função da representação de alvos ou ideias que se apoiam em valores ou se preferem em avaliações.

Embora a condição natural seja um princípio da condição do homem, a educação teria o objetivo de criar um horizonte cultural, capaz de beneficiar o

por oito anos. As quatro primeiras séries continuaram a serem atendidas por um único professor, do qual não exigia-se formação em nível superior, apenas formação para o magistério em nível médio. As quatro séries finais do 1º e do 2º graus permaneceram divididas ministradas por diferentes professores, dos quais se exigia formação em ensino superior. Vide Tabela 3.

TABELA 3: ESTRUTURA DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO APÓS A REFORMA DA LEI 5.692/71*

Nível	Duração	Faixa etária
Pré-escola	3 anos	De 4 a 6 anos
1º grau obrigatório	8 anos	De 7 a 14 anos
2º grau	3 anos	De 15 a 17 anos
Ensino Superior	Variável de acordo com o curso	Após os 17 anos

*Fonte Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, Lei nº 5.540 de novembro de 1968 e Lei 5.692/71.

indivíduo com a liberdade. Nesse sentido, é a “[...] liberdade fundada na ação humana que possibilita e justifica a tarefa da educação como ação formadora do homem”. (BARROS, 10/01/1959, p. 26 A, O ESTADO DE SÃO PAULO). O autor concebia a educação elementar como um alargamento dos horizontes intelectuais dos indivíduos, como um ingresso na civilização, na cultura, e, conseqüentemente, como uma “chave” para o progresso do país. Portanto, ressaltou sua preocupação quanto à obrigatoriedade e à laicidade do ensino. Para Barros (1960, p 102), “[...] a preocupação com a obrigatoriedade do ensino é uma constante do pensamento liberal: educar-se é um direito e um dever, gratuidade e obrigatoriedade do ensino são as peças de um sistema que possibilite, harmonicamente, a efetivação daquele direito e o cumprimento deste dever”.

A instrução primária e obrigatória é um direito fundamental, que deve ser provido em conjunto com a família e o Estado, enquanto o indivíduo ainda não se encontra em direito de compreendê-lo – tem por fim obrigar os pais de família a compreenderem o dever que lhes corre, já pelos princípios naturais, já pela existência no seio da sociedade, de não privarem seus filhos do alimento do espírito, e de concorrerem por todos os meios para que a nova geração de um país possa ser útil a sua pátria. (BARROS, 1960, p. 102).

Diante desse cenário, a escola básica foi colocada como condição imprescindível à formação de cidadãos que fossem capazes de contribuir com o progresso político, social e econômico do país.

Florestan Fernandes (1960), ao participar da CDEP defendeu a necessidade da educação primária, pois a mesma apresentava a possibilidade de conduzir os indivíduos a uma formação consciente da realidade que se repercutiria e na fundamentação da democracia brasileira.

Outro defensor da escola primária naquele momento histórico foi Anísio Teixeira (1963), o qual enfatizou a importância do ensino primário no Brasil, destacando a relevância da formação cultural do indivíduo, sendo, por isso, necessária a ampliação ao seu acesso. Para Teixeira (1963), o ensino elementar era o fundamento e a base da educação de toda a nação, dela é que dependia o destino ulterior de toda a cultura de um povo moderno.

Durante o contexto da Campanha em Defesa da Escola Pública, a sociedade brasileira estava dividida entre elite, massa iletrada e uma nascente classe média

sem o menor prestígio social. O sistema educativo acompanhava essa estrutura. Conforme destaca Anísio Teixeira (1963):

Para a elite estava reservado um sistema de escolas superiores, predominantemente públicas, destinada a formação do quadro do governo e das profissões liberais, acompanhado de escolas secundárias, preparatória àquele ensino superior, de caráter predominantemente privado; para a nascente classe média, ainda desprovida de qualquer validade política, um sistema de escolas primárias e escolas normais e vocacionais. As massas iletradas constituíam a grande força de trabalho e produção agrícola sobre a qual assentava a nação em sua ainda vigorosa estrutura dual, de elite e de massa. (TEIXEIRA, 1963, p. 8).

Esse quadro começou a modificar-se, somente após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), e iniciou-se no país um acelerado processo de industrialização que mudou a estrutura da sociedade brasileira, refletindo, por sua vez, no sistema escolar.

Segundo Teixeira (1963), ao final da Segunda Guerra Mundial, a organização escolar era bastante confusa: a escola secundária possuía um currículo incrivelmente enciclopédico. Esse nível de ensino conduziria ao nível superior e à escola industrial, misto de escola artesanal e técnica, altamente dispendiosa e pretensiosa. O ensino superior mantinha a universidade pela simples agregação de escolas, sua organização administrativa continuava praticamente autônoma.

Anísio Teixeira (1963, p.12) afirmou que esse confuso sistema de escolas era aberto à iniciativa privada para mantê-la com plena validade oficial, mediante as simples formalidades burocráticas de concessão por ato governamental.

Com o processo de urbanização e industrialização, o sistema escolar com suas escolas primárias rudimentares de quatro e três séries, congestionadas em dois ou três turnos, e as escolas médias privadas sem recursos, nem mestres adequados e suas escolas superiores improvisadas e criadas antes para benefícios dos professores do que para os alunos se faziam insuficientes para garantir ensino com qualidade a ponto de atingir o progresso econômico e social o qual se pretendia alcançar na época. (WEREBE, 1960).

Na década de 1950, o número de analfabetos ultrapassava 50% da população em idade escolar entre sete a 14 anos de idade, isto é, de 12 milhões de crianças, menos da metade não frequentavam a escola ou mais precisamente

5.728.000 alunos. (MANIFESTO..., 1959). De acordo com o Manifesto dos Educadores mais uma vez Convocados (1959):

A organização do ensino é má, arcaica e, além de antiquada, deficiente a tantos respeito, todos o afirmam; que a educação primária, em dois, três ou quatro turnos, se reduzem a pouco mais do que nada; que não em números extremamente reduzidos as escolas técnicas e baixou o nível do ensino secundário ninguém o contesta; que se agravaram desmedidamente os problemas de edificações e instalações escolares, é outra afirmação que caiu no domínio comum e já não precisa por sua evidencia nem de pesquisa para pô-la à prova dos fatos nem do reforço de pareceres de autoridades na matéria. (MANIFESTO..., 1959, p. 3).

A extrema deficiência dos recursos e das instituições, o excesso de centralização e o desinteresse governamental, a falta do espírito público e democrático, a improvisação com decretos e portarias são, entre tantos outros fatores, os responsáveis pela situação em que se encontrava a educação pública no país. (WEREBE, 1960). Nesse sentido, percebemos que a educação na sociedade contava com uma insuficiência em suas condições de oferta e organização.

Ao longo da década de 1950, travaram-se intensas discussões sobre os valores da educação brasileira e os caminhos que a mesma deveria seguir para atender à formação de uma população que buscava enquadrar-se nas grandes cidades e se integrar nos meios de produção ofertados pelos grandes centros urbanos.

Intelectuais ligados a vários setores da sociedade e educadores debateram os problemas existentes no ensino e propuseram reformas para a organização de um sistema capaz de regulamentar todos os níveis de ensino no Brasil, desencadeando na promulgação da Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (BRASIL, 1961). O ensino brasileiro estaria passando por um período de readequação, de uma estrutura desmantelada para um novo caráter organizacional.

No entanto, de acordo com Barros (1960), o projeto aprovado pela Câmara Federal resguardou mais os interesses da escola particular do que os da escola pública.

Desse modo, a luta travada em defesa da escola pública, durante as décadas de 1950 e 1960 no país, bem como as discussões em torno da necessidade da intervenção estatal no âmbito da educação se deram pelo combate aos benefícios

que Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961) reservou à escola particular em detrimento da escola pública.

Lourenço Filho (1961, p. 250), professor e pesquisador emérito da Universidade do Brasil, escreveu em artigo publicado na “Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos”, em análise feita sobre as taxas de analfabetismo no Brasil na década de 1960, pontuando que,

Quando pretendemos conhecer a situação cultural de um país qualquer, começamos por indagar do número de pessoas que em determinados grupos, saibam ler e escrever. As taxas percentuais dão-nos indicadores sobre as quotas da população alfabetizada [...] as descrições por mais largos períodos das variações de alfabetização ou das inversas, de analfabetismo, encontra sua fonte natural nos censos demográficos gerais de cada país. Neste século, no Brasil, cinco dessas operações se realizaram, as três primeiras a intervalos de vinte anos, respectivamente em 1900, 1920 e 1940 e as demais, a partir dessa última, a prazos decenais, em 1950 e 1960. (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 250-251).

Para esse autor, no período anterior a 1950, os critérios para o levantamento dos dados estatísticos eram menos rigorosos, até esse período foi considerado alfabetizado todo aquele que simplesmente respondesse à pergunta: “sabe ler e escrever?”. Outras vezes, exigia-se que as pessoas traçassem seus nomes. Após o ano de 1950, só foram considerados alfabetizados pessoas capazes de ler e escrever um bilhete simples, conferindo-se maior rigor aos dados. (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 265).

Florestan Fernandes (06/02/1960, O ESTADO DE SÃO PAULO, p, 04), ao discutir sobre a insuficiência na organização do ensino e suas condições precárias de oferta, na ocasião da Campanha em Defesa da Escola Pública, afirmou:

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. No entanto, temos – pelo menos tínhamos até a Terceira República veremos o que acontecerá daqui por diante – algo de valor inestimável. Uma filosofia oficial não expressa, mas imperativa, laicista em sua natureza e laicizante em sua operatividade, no tocante aos assuntos de ensino. (FERNANDES, 06/02/1960, O ESTADO DE SÃO PAULO, p, 04).

Para esse autor, o Projeto de Diretrizes e Bases em discussão no Congresso encaminhava-se para a valorização dos interesses da Igreja Católica e da iniciativa privada, pondo em risco a laicidade e a democratização da educação.

Em conformidade com esse mesmo ponto de vista, Barros (19/06/1960, O ESTADO DE SÃO PAULO) afirmou que, “[...] ao invés de ser um instrumento a serviço da transformação do país, do progresso e da moralização do homem brasileiro, o projeto é na melhor das hipóteses, um retrato de nossa miséria em matéria de educação”. Para o autor, ao discutir o projeto na Câmara dos deputados, muito se debateu sobre ideias e valores e se ponderou sobre a filosofia que deveria orientar a lei fundamental da educação brasileira. Debateu-se a respeito da liberdade de ensino, protestou-se contra o “fantasma” de um monopólio estatal que não existia no país. E tudo isso para dar foro de legalidade à miséria do ensino brasileiro.

Na tabela a seguir observamos as deficiências no ensino brasileiro às quais o autor se referiu ao combater, diante da opinião pública, a aprovação do projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em discussão no Congresso que, de acordo com Barros (1960), ameaçava os preceitos, liberais, laicos e democráticos da Constituição; em seus escritos defendeu ideais que procuravam aparelhar a escola para as modernas condições de vida, tendo o Estado democrático como órgão responsável pela instrução pública. A Tabela 4 traz o crescimento demográfico e os números de matrículas registrados no ensino primário comum de 1940 a 1959.

TABELA 4: CRESCIMENTO DEMOGRÁFICO E DA MATRÍCULA NO ENSINO PRIMÁRIO COMUM DE 1940 A 1959*

Ano	População (em milhares)	Matrícula geral	Alunos por 1.000 habitantes
1940	41.236	3.068.269	70
1945	46.215	3.238.940	70
1946	47.313	3.415.854	72
1947	48.438	3.616.367	74
1948	49.590	3 913.171	76
1949	50.769	4.097.667	80
1950	51.976	4.352.043	83
1951	53.588	4.545.877	84
1952	55.248	4.713.449	85
1953	56.964	4.902.021	86
1954	58.727	5 256.685	90
1955	60.548	5.610.860	92
1956	62.425	6.094.180	96
1957	64.360	6.404.486	99
1958	66.355	6.803.156	104
1959	68.4 12	7.128.958	105

*Fonte: MARINHO, Heloísa. Crescimento demográfico e da matrícula no ensino primário comum de 1940 a 1959. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol. 38, nº 88, out./ dez., ano 1962.

Nos dados transcritos, verificamos que o índice de alunos matriculados por 1.000 habitantes apresentou crescimento constante, embora moderado, de 1940 a 1949. Naquele ano havia 70 alunos por 1.000 habitantes, ao passo que, em 1950, esse índice subiu para 85. Em 1959, veio a ascender a 105. O fluxo de alfabetização intensificou-se, em alguns períodos, contribuindo para a redução da taxa de analfabetismo na idade de 15 anos e mais. (MARINHO, 1962, p. 258).

Percebemos que, em números absolutos, a matrícula no ensino primário fundamental comum duplicou. Em números relativos, apresenta alcance progressivamente maior sobre a população total, considerando o aumento de 70 para 105 alunos por 1.000 habitantes. Para Anísio Teixeira (1999), o crescimento que se registrou entre 1940 a 1959 era insuficiente para atender à população com a

cultura básica. De acordo com o autor, o ensino primário continuava a organizar-se num processo puramente seletivo.

A expansão do ensino mostrou-se bastante contraditória, pois, se de um lado, cresceu a procura por escolas e oportunidades educacionais, por outro lado a estrutura escolar não sofreu mudanças substanciais ao ponto de oferecer, quantitativa e qualitativamente, o ensino de que a sociedade realmente precisava.

Sobre esse assunto, Werebe (1960, p. 374) pontuou que o aumento pela procura de escolas primárias, secundárias e até superiores pegou de surpresa os responsáveis pela educação; registrou-se uma crise no ensino primário, como a falta de vagas para os alunos que buscavam matrículas nesse nível de ensino; foram feitas adaptações para receber esse contingente de alunos, cada vez mais numerosos; improvisaram-se professores, sobrecarregaram-se as classes, multiplicaram-se turnos diários como forma de “reproduzir” os precários prédios escolares.

Dentro dos índices, podemos destacar o fluxo recorrente de alfabetização entre adolescentes e adultos, apontado pelo censo de 1960. Nesse período, houve um fortalecimento da ideia de combate ao analfabetismo no país com as primeiras experiências do método de alfabetização de Paulo Freire (1921-1997). Em todos os municípios brasileiros, entre as décadas de 1960 e 1970, estabeleceram-se “classes de ensino supletivo”, em horários vespertino e noturno, para pessoas que, a partir dos 14 anos, sem limite superior de idade, que assim quisessem, poderiam realizar suas matrículas. (LOURENÇO FILHO, 1961, p. 260). Conforme podemos observar na Tabela 5.

TABELA 5: CRESCIMENTO DEMOGRÁFICO E DE MATRÍCULA NO ENSINO PRIMÁRIO, FUNDAMENTAL COMUM E SUPLETIVO, ENSINO COMPLEMENTAR TOTAL DE ALUNOS E ÍNDICES POR 1.000 HABITANTES, DE 1945 A 1959*.

Anos	População em milhares	Ensino fundamental		Complementar Vocacional e pré-vocacional	Total de alunos ensino primário	Alunos por 1.000 habitantes
		Comum	Supletivo			
1945	46.215	3.238.940	138.562	54.560	3.432.062	74
1946	47.313	3.415.854	164.988	55.267	3.636.118	78
1947	48.438	3.616.367	659.606	56.800	4.332.773	89
1948	49.590	3.913.171	731.795	74.473	4.714.334	95
1949	50.769	4.097.667	667.720	79.509	4.844.896	97
1950	51.976	4.352.043	707.934	84.347	5.144.330	99
1951	53.588	4.545.877	737.892	87.080	5.370.848	100
1952	55.248	4.713.449	684.551	96.545	5.594.545	101
1957	56.964	4.902.021	662.327	102.832	5.667.180	99
1954	58.727	5.256.685	663.329	118.212	6.008.226	101
1955	60.548	5.610.860	520.169	124.716	6.225.859	103
1956	62.425	6.094.180	580.650	135.381	6.810.211	112
1957	64.360	6.404.486	456.497	140.358	7.001.341	108
1958	66.355	6.803.156	560.594	152.499	7.506.018	111
1959	68.412	7.128.958	484.498	170.280	7.783.836	110

*Fonte: Lourenço Filho, evolução das taxas de analfabetismo no Brasil de 1945 a 1959. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, V. 45, nº 100, p. 261.

Segundo dados apontados pela Revista de Estudos Pedagógicos (1961, p.260), passaram a funcionar mais de 10 mil classes de ensino supletivo em todo o país; somando-se àquelas já efetivas, a quantidade chegou a 12.084, número seis vezes maior que o até então existente. Custeado com 25% dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário, o movimento desenvolveu-se em proporções crescentes. Em 1951, o número de classes no ensino supletivo cresceu para 16.827, mantendo, depois, até 1959, média anual superior a 12 mil classes.

Desse modo, a “Campanha Nacional de Educação de Jovens e Adultos Analfabetos” contribuiu com o desenvolvimento do ensino complementar primário, na forma vocacional ou pré-vocacional. As classes do ensino supletivo e as do ensino complementar somaram em média mais de 800 mil alunos cada ano por 13

anos consecutivos. De 1947 a 1959, inscreveu-se, nessas duas séries (vocacional e pré-vocacional), cerca de 5,2 milhões de matrículas, esse total correspondeu a 1/8 de alunos de 15 anos ou mais, no censo realizado em 1960, ou a 12,5% desse conjunto.

Na Tabela 5, podemos observar que, no período de 1940 a 1949, o índice do alcance de matrículas por 1.000 habitantes foi de 81, ao passo que, no decênio seguinte, foi de 105, média anual de cada período, alcançando um percentual de 60,6%. Desse número total, 63% das salas de aulas que começaram a funcionar após a campanha de alfabetização estavam localizadas na área rural. Embora as pesquisas tenham apontado um crescimento significativo do número de matrículas registradas na área rural, o ensino no campo ficou aquém da expectativa de erradicação do analfabetismo. (COSTA, 1960), conforme podemos observar na Tabela 6, tendo em vista as regiões geográficas e as percentagens distribuídas por todo o país.

TABELA 6: MATRÍCULAS DE ACORDO COM CADA REGIÃO RURAL E URBANA PARA ALUNOS DE 7 A 14 ANOS DURANTE OS ANOS DE 1940 A 1959*

Regiões	Frequência urbana e suburbana	Frequência rural	Frequência total
Norte	88,8%	56,2%	71,5%
Nordeste	79,72	39,2%	54,4%
Leste	80,2%	48,7%	66,4%
Sul	82,1%	62,2%	72,1%
Centro-Oeste	80,2%	53,0%	71,8%

*Fonte: COSTA, Lucio. Matrículas de acordo com cada região rural e urbana para alunos de 7 a 14 anos durante os anos de 1940 a 1959. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, nº 80, p. 215, ano 1960.

De acordo com a Tabela 6, percebemos que as percentagens relativas às áreas urbanas e às rurais não se distanciaram muito entre si, de região para região. Somente o Norte se distingue pela alta percentagem de frequência escolar urbana (88,8%). O Sul apresenta 62,2%, seguido do Norte e do Centro-Oeste, enquanto o Nordeste apresenta 39,2%, seguido do Leste com 48,7%. Ao observarmos esses dados, concluímos que a região Sul reflete uma frequência total mais alta com relação às demais regiões, seguida pelas regiões Centro-Oeste e Norte. Além disso, a região Sul era referencia em termos de educação e política, atualmente se equipara as outras regiões do país nestes quesitos.

Percebemos que a expansão demográfica fez aumentar a demanda potencial da educação, porém o aumento pela procura de mais educação, por parte da população, era pouco expressivo, conforme observamos na Tabela 7, a qual registra os índices de números absolutos a expansão de matrículas do ensino médio, entre os anos de 1935 a 1970.

TABELA 7: EXPANSÃO DA MATRÍCULA GERAL DO ENSINO MÉDIO ENTRE 1935 E 1970*

Anos	Matrícula	Índices	
		Base 1935	Base 1940
1935	155.770	100	67
1940	260.202	167	100
1950	557.434	357	214
1960	1.177.427	755	452
1970	4.086.072	2.623	1.570

*Fonte: ABREU, Jayme. Expansão da matrícula geral do ensino Médio entre 1935 e 1970. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília v. 55, n. 121, p. 38 - 68, jan./mar. 1971.

Os dados mostram que, em 1935, o índice era de 67 alunos por 1.000 habitantes e que, em 1950, cresceu para 214. Portanto, o crescimento da matrícula na escola média se deu exponencialmente a partir de 1930, porém não o suficiente para abranger todos os alunos na idade escolar. Em 1970, por exemplo, a população escolarizável na faixa etária de dez a 19 anos, no montante de 21.665.724 habitantes, frequentavam o ensino médio somente 4.007. 475 alunos ou um percentual de 18,49%.

Podemos observar que o ensino básico comum só era compartilhado por uma pequena fração da sociedade brasileira, metade da população ficava de fora da escola elementar. Embora a educação brasileira tenha sofrido consideráveis avanços, continuava a ser um privilégio para poucos. Barros (1960) afirmou que o país não disponibilizava de um sistema educacional capaz de enfrentar seriamente as condições econômicas, políticas e sociais que se estabelecia no país naquele momento. Em sua perspectiva o advento da economia mecanizada e a civilização tecnológico-industrial exigiram que a educação se ajustasse às suas necessidades, porém a escassez de recursos, especialmente destinados à educação, somada à

indisponibilidade limitada de recursos materiais ou humanos, tem desviado as soluções que seriam desejáveis, construtivas e eficientes. Os avanços na área da educação eram notáveis, tornando-se perceptíveis até na escala de um ano para outro. Contudo, jamais alcançaram plena eficácia, prejudicando tanto o ritmo dentro do qual se processava a democratização do ensino quanto o alcance de seus efeitos quantitativos e qualitativos.

Para Barros (1960), a oferta da educação na sociedade não correspondia à efetivação da democracia na educação, uma vez que os aspectos sobre sua realidade mostravam-se pouco satisfatórios. Por isso ele afirmava que o Estado deveria investir e custear a construção e a manutenção dos estabelecimentos de ensino no país, que a insuficiência quantitativa e qualitativa das instituições de ensino era um problema que deveria ser solucionado pela intervenção do Estado em todos os níveis de ensino e na efetivação da organização de um sistema de educação eficaz. Esse tema foi amplamente discutido durante a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (BRASIL, 1961). Nas páginas que se seguem, discutiremos o ponto de vista de Roque Spencer Maciel de Barros acerca da intervenção estatal nos assuntos pedagógicos.

2.2 Roque Spencer Maciel de Barros e as teses fundamentais do projeto aprovado pela Câmara dos Deputados

Houve a aprovação do projeto nº 2.222 – C, em 22 de janeiro de 1960, pela Câmara dos Deputados e que foi elaborado em 1957 “[...] por uma subcomissão integrada pelos deputados Aderbal Jurema, Dirceu Cardoso, Lauro Monteiro da Cruz, Carlos Lacerda, San Tiago Dantas, Manuel de Almeida e Paulo Freire¹²” (BARROS, 1960, p. 523) e encaminhado pela Comissão de Educação e Cultura. O projeto em questão, que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, “[...] provocou uma forte reação dos defensores da escola pública, por entenderem que o

¹² Embora Paulo Freire tenha participado da Comissão de reelaboração do projeto nº 2.222-C suas intenções não eram favorecer a iniciativa privada, vários Deputados foram convidados para representarem seus respectivos partidos, Paulo Freire foi convidado para representar o partido PSP/MG do qual fazia parte. (BEISIEGEL, 2010).

projeto seguia as mesmas linhas do substitutivo Lacerda na sua intenção de favorecer as escolas particulares”. (CARVALHO, 2003, p. 78).

Barros (1960) levou a público sua insatisfação com a aprovação do projeto ao publicar, na imprensa, em 21 de maio de 1960, o artigo intitulado *Porque é preciso dizer não ao Projeto de Diretrizes e Bases*, por meio do qual registrou que,

Depois de protelar, por mais de dez anos, a aprovação do Projeto de Diretrizes e Bases, elaborado durante a gestão do Ministro Clemente Mariani, por uma comissão de educadores de reconhecida experiência e alto critério, a Câmara dos Deputados, sem maior discussão, votou em quatro minutos, um substitutivo da Comissão de Educação e Cultura que, conservando muito pouco do velho projeto original e consagrando as idéias básicas de um outro famigerado substitutivo – o do Deputado Carlos Lacerda – é hoje a maior ameaça a pesar sobre a educação nacional. Antes não tivesse a Câmara aprovado projeto algum, antes continuasse a sua indiferença pelo problema fundamental do destino da educação brasileira, pois não há dúvida de que esta estaria melhor servida sem qualquer documento legal do que o está com este. Mas é inútil lastimarmos; é inútil lamentar o que esses quatro minutos de irresponsabilidade estão custando em matéria de esforços os que sobrepõem os legítimos interesses nacionais e humanos às conveniências de momento. É preferível, antes, ver o que há de positivo nessa situação e reconhecer que o esdrúxulo projeto está servindo ao menos para trazer a praça pública um problema que interessa a todo o povo. (BARROS, 21/05/1960, O ESTADO DE SÃO PAULO).

Para justificar sua insatisfação com o projeto, Barros (1960) pontuou os artigos que, em sua perspectiva, favoreciam a escola particular em detrimento da pública, especialmente aqueles que tinham como objetivo equiparar a função do Estado à das escolas privadas, bem como os artigos que pretendiam canalizar as verbas estatais para os cofres particulares, tendo em vista mostrar, à opinião pública, a verdadeira intenção dos seus legisladores e chamá-los a participar da Campanha em Defesa da Escola Pública.

Com o mesmo objetivo, Antônio de Almeida Junior (27/05/1960, p. 32, O ESTADO DE SÃO PAULO) registrou sua insatisfação com o projeto. Para ele, a Câmara dos Deputados levou anos debatendo textos que deveriam regulamentar as Diretrizes e Bases da Educação, para, no final, decidir-se pelo pior. Em sua perspectiva, o projeto vencedor começava por ameaçar o princípio constitucional da gratuidade, já no capítulo referente ao ensino primário, “[...] pelo simples fato de atribuir à liderança administrativa da educação brasileira às instituições de caráter

privado, pondo em risco a própria generalização da escola elementar”. (ALMEIDA JÚNIOR, 27/05/1960, p. 32, O ESTADO DE SÃO PAULO). O ensino de grau primário, que era o que mais de perto interessava às classes populares, nunca importou aos institutos privados, e o projeto em questão, também não demonstrou o menor interesse por este nível de ensino.

Assim, os intelectuais envolvidos na Campanha em Defesa da Escola Pública se utilizaram de vários argumentos para sustentarem suas críticas ao texto aprovado pela Câmara. Porém os pontos mais debatidos pelos intelectuais diziam respeito aos artigos que tratavam do papel do Estado com relação ao direito à educação, à administração do sistema de ensino público e particular e ao financiamento do sistema educacional.

Roque Spencer Maciel de Barros (1960), militante da Campanha em Defesa da Escola Pública, foi além desses argumentos. Para o autor, as teses fundamentais do projeto que deveriam ser combatidas “[...] seriam a liberdade de ensino, o financiamento do poder da educação privada em virtude de motivos religiosos, a afirmação da escola ideológica e a garantia do direito da família”. (BARROS, 17/07/1960, O ESTADO DE SÃO PAULO). Para ele, esses temas abordados pelo projeto mereciam críticas mais contundentes, porque contrariavam a liberdade, a democrática e a Constituição Federal de 1946. (BRASIL, 1946).

De acordo com o autor, o projeto deveria garantir o ensino público, o trato indistinto das várias religiões e crenças religiosas e a liberdade de ensino. Porém não era o que estava consubstanciado no projeto, pois, em consonância com o Título II “do direito à educação”, artigo 2º, parágrafo único, a lei garantia que “[...] à família cabe escolher com prioridade o gênero de educação que deve dar a seus filhos”. (BRASIL, 1960). Barros, em artigo publicado em 07 de agosto de 1960, fez uma análise do referido artigo, pontuando que “[...] os legisladores e os defensores do texto aprovado pela Câmara dos Deputados, apresentavam-se como guardiões dos direitos da família”, contra as pretensas usurpações do Estado. (BARROS, 07/08/1960, O ESTADO DE SÃO PAULO). Além disso, os legisladores reforçaram suas atitudes, criando o dispositivo fixado no artigo 3º, inciso II, de acordo com o qual o direito à educação é assegurado:

II) pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da

sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam assegurados iguais oportunidades a todos. (BRASIL, 1960, Art. 3º, Inciso II).

Para Barros (1960), a intenção do projeto consistia em desobrigar o Estado de seu dever primordial de educar o povo, tratando-o com desconfiança, ao elaborar discursos sobre um falso monopólio de ensino estatal, exigindo-se dele os recursos para custear a educação dos menos favorecidos, mas negando-lhe a sua competência para educá-los diretamente.

Portanto, as disposições desses artigos revelaram claramente a intenção de opor família e Estado, como se fossem forças hostis, norteadas por princípios e propostas diferentes, deturpando, assim, o direito da família e contestando, a ela, o dever do Estado.

Esses dispositivos, que buscaram subordinar o direito do Estado, em matéria de educação, ao da família e que, ao mesmo tempo reconheceram a prioridade da Igreja Católica e a submissão da família a ela, consistiam em uma tática arquitetada pela Igreja que, não podendo atuar diretamente sobre o Estado democrático, moderno e laico, procurava insinuar-se no poder por intermédio da família. Isto é, a neutralidade do Estado em face das diferentes confissões religiosas, por sua vez, dava ampla liberdade às religiões em pé de igualdade, sem privilegiar qualquer uma delas, e isso consistia em motivo suficiente para desagradar a Igreja Católica que não aceitava deixar de ser a religião oficial do Estado.

Tendo em vista a intenção da Igreja Católica de buscar uma posição privilegiada de poder na sociedade por meio dos fundamentos do projeto de caráter antiliberal, antidemocrático e com profunda inspiração privatista, (BARROS, 07/08/1960, O ESTADO DE SÃO PAULO) Barros registrou que:

[...] o Estado democrático enquanto representante por excelência do direito e dos ideais comuns, a família não pode opor-se a ele, a não ser que trabalhe contra o direito, que se oponha as aspirações gerais, em uma palavra, a não ser que conspire contra a ordem democrática, a serviço do totalitarismo políticos ou religiosos. A “estatolária”, a que tanto se referem os documentos pontifícios e os adversários da educação pública nada tem a ver, portanto, com a afirmação da missão social, jurídica ou pedagógica do Estado democrático, voltado para a realização integral e livre da personalidade de todos os seus membros, ela poderia aplicar-se aos Estados autoritários, do mesmo modo que a expressão “eclesiocracia”, se aplicaria às religiões para as quais o indivíduo é

nada e a igreja é tudo. (BARROS, 07/08/1960, O ESTADO DE SÃO PAULO).

Para o autor, tanto a família quanto o Estado, enquanto entidades civis, tinham o dever de promover a educação, não com o objetivo de moldar a pessoa humana dentro dos moldes heterônomos, mas criar condições necessárias ao seu desenvolvimento autônomo da personalidade. Portanto, não era o Estado, nem a família nem a Igreja quem tinha direito a educação, mas o indivíduo enquanto projeto de pessoa que precisava necessariamente passar pelo processo educativo do mundo natural ao cosmo ético-jurídico, procedimento imprescindível para se atingir a liberdade.

Desse modo, Barros (1960) destacou que a melhor escola para se atingir o desenvolvimento do homem brasileiro era a escola pública, cujo ambiente era o mais liberal e democrático, o qual proporcionaria melhor compreensão do significado de justiça de igualdade e repúdio ao preconceito.

No caso brasileiro, especialmente, o importante não era sustentar o direito da família de escolher a educação dos filhos: é obrigá-la a interessar-se pelo assunto e forçá-la a dar-lhes alguma educação [...]. O pai o mais temeroso inimigo da criança, freqüentemente abusa, em desfavor desta, da sua autoridade. Por ignorância não reconhece as vantagens da educação; por interesse grosseiro prefere afastar da escola o filho, impelindo-o para a oficina, o balcão ou os trabalhos agrícola (BARROS, 07/08/1960, O ESTADO DE SÃO PAULO).

Portanto, o autor considerou que, antes de se sonhar em dar prioridade à família de escolher qual tipo de educação preferia ofertar aos seus filhos, o que seria ridículo num país de analfabetos, se não fossem as disfarçadas intenções comerciais e confessionais, seria preciso exigir, primeiramente, que a família não pusesse obstáculos à educação, mas que fosse favorável a ela. Por esse motivo, acreditava que;

O direito à educação deveria ser efetivado, “como se dizia no projeto de 1948” pela obrigação imposta pelo poder público aos pais ou responsáveis, de proporcioná-la por todos os meios ao seu alcance a todas as crianças e jovens sob sua responsabilidade, pela instituição de escolas públicas em todos os graus, que possam atender a toda a população em idade escolar, pela gratuidade do ensino, pela concessão de bolsas em escolas públicas aos mais capazes (BARROS, 07/08/1960, O ESTADO DE SÃO PAULO).

Com base nas afirmações do autor, compreendemos que sua preocupação ia além de informar a opinião pública sobre a intenção da Igreja Católica em obter lucros. Barros (1960) demonstrava preocupação com a necessidade de implantar a obrigatoriedade do ensino público como forma de combater o analfabetismo.

Em consonância com o ponto de vista apontado por Barros, Florestan Fernandes (06/02/1960, O ESTADO DE SÃO PAULO), ao analisar o dispositivo do texto aprovado sobre o direito da família, destacou que “[...] o propósito de infiltrar os direitos da família na educação dentro do projeto, vincula-o a uma ideologia política antiliberal antidemocrática [...]”, que no fundo era uma espécie de homenagem a valores básicos da Igreja Católica, dos quais compartilhavam muitos brasileiros.

Não obstante, Fernando de Azevedo (1960, p. 146), ao fazer uma análise do projeto em tramitação no Congresso, também o considerou antidemocrático, porque, em sua perspectiva, o projeto favorecia “[...] a discriminação econômica e social, a discriminação racial e religiosa que são abolidas na escola pública, e só a escola pública está em condições de abolir”. Para ele, a escola particular tendia a instalar o domínio de classes e de grupos – as classes mais abastadas e os grupos confessionais -, deixando de fora dos bancos escolares a maior parte da população que não tinha condições de arcar com os custos do ensino particular, destinado àqueles que podiam pagar. Para o autor, se o Estado subvencionasse esse tipo de ensino, estaria claramente favorecendo as camadas mais ricas da população.

Portanto, os defensores da escola pública combateram veementemente o projeto em tramitação no Congresso, por considerá-lo uma ameaça ao ensino público e democrático.

Ao combater o projeto, por considerá-lo nocivo à educação pública, Barros (1960) pontuou que o título III do projeto em questão, referente ao conceito de liberdade de ensino, merecia destaque por proibir o Estado de cumprir seu papel social. De acordo com o dispositivo:

Art. 4º - É assegurado a todos na forma da lei o direito de transmitir seus conhecimentos, não podendo o Estado favorecer o monopólio do ensino.

Art. 5º - São assegurados aos estabelecimentos de ensino públicos e particulares legalmente autorizados adequada representação nos conselhos estaduais de educação, e o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos neles realizados. (BRASIL, 1960).

Ao analisar o referido artigo, Barros (1960) concluiu que, embora o texto dedicasse um título inteiro à liberdade de ensino, não atendia às exigências liberais, porque não mencionava a liberdade de cátedra, garantida pelo inciso VII do art. 168 da Constituição Nacional de 18 de setembro de 1946. (BRASIL, 1946). Além disso, o projeto não mencionava nenhum dispositivo que resguardasse, para o Estado, o direito de cassar a licença das escolas inidôneas. Para ele, essa omissão, aliada à combinação do art. 5º com o art. 8º referente à “administração do ensino”, definitivamente “[...] concede as escolas particulares e confessionais o direito de abrir escolas sem ingerência do Estado, e mais ainda o direito de participar em pé de igualdade com o Estado, da administração da educação do país”. (BARROS, 03/07/1960, O ESTADO DE SÃO PAULO).

Para justificar sua reflexão acerca do conceito de liberdade de ensino, adotado pelo projeto aprovado pela Câmara dos Deputados, Barros (1960) realizou uma discussão referente ao fato de que a invocação de tal conceito era proveniente de uma conquista histórica que se iniciou no período imperial. Para ele, o esquema de ensino, que era composto apenas pelo Colégio D. Pedro II e pelos Colégios das Artes de São Paulo e Pernambuco, com poucas aulas preparatórias espalhadas pelas Províncias, era insuficiente, fraco e precário, portanto, não atendia, nem de longe, às necessidades da educação na época, a proporção dos alfabetizados era mínima e o contingente populacional de analfabeto era espantoso.

Sob essa ótica, foi com base na precariedade do ensino durante o período imperial que “[...] apareceram as primeiras reivindicações de liberdade de ensino compreendida, como no atual projeto de Diretrizes e Bases como faculdade de abrir escolas, com o mínimo de ingerência estatal”. (BARROS, 1960, p. 322). Para o autor, a maioria dos liberais e positivistas, durante o período imperial, inspirados pelos ideais da Revolução Francesa e sua oposição ao absolutismo, acreditavam que a criação de simples decretos para estabelecer a liberdade de ensino, bem como o estímulo de fundar escolas e faculdades e estabelecer a livre-concorrência entre elas, seria suficiente para resolver os problemas fundamentais do ensino no Brasil, referentes à sua qualidade e quantidade. Certos de que a iniciativa particular resolveria o problema pedagógico, tanto liberais quanto positivistas mais extremos chegavam a sustentar a tese da abstenção do Estado no domínio da educação.

Na perspectiva de Barros (1960), a necessidade de tornar real a formação do cidadão livre, levou pensadores liberais como Stuart Mill (1806-1873) em fins da

primeira metade do século XIX a reconciliar o liberalismo com a intervenção estatal em matéria pedagógica, e, “[...] em pouco tempo o pensamento liberal acabou por compreender que o problema da educação não podia ser tratado segundo o princípio da doutrina econômica da livre-concorrência.” (BARROS, 13/07/1960, O ESTADO DE SÃO PAULO). Portanto, o conceito de “liberdade de ensino” passou a refletir, a “liberdade de cátedra”, levando liberais brasileiros como Rui Barbosa (1849-1923) e Tavares Bastos (1839-1875) a defenderem a intervenção do Estado nos assuntos pedagógicos.

Assim, ao fazer um contraponto entre o conceito de liberdade de ensino, durante o império, e aquele abordado pelo projeto em questão, o autor pontuou que o mesmo, longe de ser unívoco, penderia ser tomado em diferentes acepções.

[...] liberais, positivistas e católicos não tinham a mesma concepção de liberdade de ensino – o que os unia era a ausência de uma lei em que se precisasse o sentido do conceito. Assim, enquanto para os liberais a liberdade se estendia as cátedras, para os católicos era apenas a liberdade da Igreja para fundar escolas católicas, finalmente, para os positivistas, de acordo com a lição de Comte era um elemento fundamental da “transição orgânica” e deveria servir ao livre jogo das opiniões, para facilitar a implantação da “doutrina definitiva” e a unificação final de todas as crenças pela “filosofia regeneradora”. (BARROS, 17/07/1960, O ESTADO DE SÃO PAULO).

O Projeto de Diretrizes e Bases, aprovado pela Câmara dos Deputados, tomava como concepção de liberdade de ensino “[...] a que concede a todos a faculdade indiscriminada de abrir escolas praticamente sem ingerência do Estado como se fosse a única ou a mais adequada ao ideal pedagógico liberal”. (BARROS, 17/07/1960, O ESTADO DE SÃO PAULO). Além disso, o projeto exigia, por parte do Estado, o abandono de sua função educadora, isto é, vedava ao Estado exercer ou, de qualquer forma, favorecer o “monopólio de ensino”, apresentando-se contra as ações do poder público no campo da educação.

Sob essa ótica, Barros (1960) afirmou que o projeto feria o artigo 167 da Constituição Federal (BRASIL, 1946), o qual garantia que “[...] o ensino dos diferentes ramos será ministrados pelos poderes públicos e é livre a iniciativa particular, respeitando as leis que o regulem”. Isto é, a Constituição, sem tolher a iniciativa particular, mas exigindo apenas a conformidade da lei, estabeleceu claramente que a educação era primordialmente uma atribuição do Estado e não o

contrário. No entanto, o projeto demitiu o Estado de seu dever primordial, estabelecido por lei, equiparou-o à iniciativa particular, e, além disso, conforme registrou o jornal O Estado de São Paulo em 24 de julho de 1960, “[...] os sindicatos das escolas particulares procuraram canalizar para os cofres privados as verbas públicas do Estado”.

Na ânsia de favorecer as escolas particulares e confessionais em detrimento da Nação e do Estado, os legisladores acabaram por confundir o sentido liberal e democrático da liberdade de ensino, com uma anacrônica alteração dessa liberdade, e, até certo ponto, negando-a, trazendo à tona uma experiência já vivida pelo país que se resultou completamente nefasta para o ensino.

O jornal O Estado de São Paulo, enquanto sujeito militante da Campanha em Defesa da Escola Pública e combatente oficial do projeto apresentado pela Comissão de Educação e Cultura, chegou a publicar vários artigos, posicionando-se contra a “suposta liberdade de ensino”, defendida pelo projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para o jornal.

O Estado democrático não pode transformar a educação num monopólio, mas não deve, também, cruzar os braços durante os abusos que se cometem sob a proteção de regulamentos defeituosos que vem transformando o ensino brasileiro numa simples e lucrativa máquina de fabricar certificados e diplomas de quase nenhum valor. (O ESTADO DE SÃO PAULO, 02/03/1960).

De acordo com o referido jornal, a liberdade de ensino, destacada pelo projeto, transformava-se na liberdade de comercializar, à custa do ensino, o qual insistia em desprezar os grandes ensinamentos das tradições liberais, apresentando, em segundo plano, instrumentos contra as ações do poder público no campo da educação.

Para Villalobos (1960, p. 178), o projeto aprovado pela Câmara Federal compreendia que o conceito de liberdade de ensino era simplesmente assegurar a todos o direito de educar. “[...] Omitindo, entretanto, a necessidade de se coibir nas escolas o tratamento desigual por razões ideológicas ou de preconceito, o que significava que não considerou relevante a questão da liberdade de ensino dentro da escola”. Dessa forma, ao impor ao Estado a proibição constante do artigo 4º, somando à omissão citada, o projeto revelava que deveria haver a liberdade de criar escolas, mas não deveria favorecer a expansão da rede de escolas públicas.

Além dessas questões, os defensores da escola pública dedicaram especial atenção ao título XII, que tratava “dos recursos para a educação”. Segundo Barros (1960), os artigos 93, 94 e 95 desse título completavam o quadro do favorecimento do ensino particular em detrimento ao papel do Estado, pois abria possibilidade de aplicação das verbas públicas na rede particular de ensino. Garantia legalmente que:

Art. 93 – Os recursos a que se refere o art. 169 da Constituição Federal serão aplicados preferencialmente na manutenção e no desenvolvimento do sistema público de ensino, de acordo com os planos estabelecidos pelo Conselho Federal e pelos conselhos estaduais de educação [...].

Art. 94 – A União proporcionará recursos a educandos que demonstrem necessidade e aptidão para estudo, sob duas modalidades:

- a) Bolsas gratuitas para o custeio total ou parcial dos estudos;
- b) Financiamento para reembolso dentro do prazo variável, nunca superior a quinze anos;

§ 1º Os recursos a serem concedidos sob a forma de bolsas de estudos, com observância do § 3º letra a, deste artigo poderão ser aplicados pelo candidato em estabelecimento de ensino de sua livre escolha.

Art. 95 – A União dispensará a sua cooperação financeira ao ensino sob a forma de:

- c) Financiamento a estabelecimentos mantidos pelos estados, municípios ou particulares, para a compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos. (BRASIL, 1960).

Ao analisar tais dispositivos, Barros (21/05/1960, O ESTADO DE SÃO PAULO) registrou que o projeto “[...] subvenciona, em larga escala, a escola-empresa de forma a tornar gratuito o seu lucro, substituindo o Estado em seu dever de educar, com o objetivo de enriquecer os seus donos”. Nessas condições, o Estado, enquanto expectador da educação privada, além de custear a escola pública, deveria garantir a receita da escola particular, a qual, sem qualquer ajuda dos poderes públicos, já eram empresas altamente lucrativas, pois suas prosperidades financeiras se revelavam pela ampliação de suas instalações e pelos novos prédios. Na perspectiva do projeto, o Estado deveria descuidar do seu dever de educar gratuitamente para fornecer mais recursos a uma escola que vendia por determinado preço a educação, o próprio texto de Diretrizes e Bases da Educação estabelecia as “regras do contrato” como um documento qualquer.

As bolsas a que se refeririam os dispositivos diziam respeito ao art. 169 da Constituição Federal (BRASIL, 1946), o qual garantia que a União aplicaria nunca menos que 10%, os Estados, os municípios e o Distrito Federal, nunca menos que 20% da renda resultante dos impostos na manutenção do desenvolvimento do ensino. (O ESTADO DE SÃO PAULO, 21/06/1960).

De acordo com o Barros (1960), os legisladores do projeto aprovado tanto se preocuparam em manipular as verbas e os recursos destinados à educação, desviando-as da escola pública para a escola privada que acabaram por diluir o próprio princípio constitucional da obrigatoriedade escolar.

Conforme definia o art. 168 da Constituição (BRASIL, 1946), “[...] o ensino primário oficial é obrigatório para todos; e o ensino ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta de recursos”. Embora o art. 27 do projeto apresentasse essas questões, o art. 30 levantava uma série de exceções consubstanciadas que anulava praticamente tal princípio constitucional, considerando que, para as crianças terem acesso a essa educação gratuita, os pais ou responsáveis deveriam comprovar estado de pobreza, insuficiência de escolas, matrícula encerrada, doença ou anomalia grave da criança. (BARROS, 05/02/1960, O ESTADO DE SÃO PAULO). Para Barros (1960), um sistema democrático de educação deveria repousar não apenas no direito, mas, sobretudo, no dever de frequência à escola. A obrigatoriedade escolar era a expressão jurídica desse dever e a gratuidade o meio capaz por excelência de torná-la efetiva.

De acordo com Barros (1960), em análise realizada no artigo intitulado *Religião e Educação* em 05 de junho de 1960, a exigência pela divisão dos recursos destinados à educação entre escola pública e escola particular em geral, tomado como um princípio do projeto de Diretrizes e Bases, deveria ser analisada com muito cuidado, considerando que a Igreja Católica defendia ser justo receber subsídios do Estado para favorecer as famílias com seu ensinamento doutrinário, fazendo, portanto, objeções ao ensino laico das escolas públicas.

Logo, tornava-se difícil compreender os motivos que levaram a Igreja Católica a tomar como aliados as escolas privadas leigas, afinal o ensino ministrado por essas escolas era laico, ou seja, “[...] se tal escola é “leiga” ela é tão “neutra” em matéria religiosa quanto à escola do Estado”. (BARROS, 05/06/1960, O ESTADO DE SÃO PAULO). Portanto, o autor enfatizou que não deveria o Estado conceder às escola privadas polpidos investimentos por meio de bolsas de estudos, o mais sensato

seria aplicar esses investimentos para ampliar a rede de escolas públicas, até porque as escolas do Estado conferiam maior seriedade e eficiência que as escolas privadas, portanto, permitir que o poder público desviasse verbas para favorecer o ensino particular era conceber desvirtuadas as suas funções e pensá-lo não como um agente do bem geral, mas como um instrumento de grupos ou facções.

Para completar sua reflexão e provar que o projeto em tramitação na Câmara dos Deputados favorecia as escolas particulares, Barros (1960) registrou que as escolas católicas não deveriam receber investimentos do Estado, porque o próprio “[...] Código de Direito Canônico proibia crianças católicas de freqüentarem escolas não católicas, e, estas por sua vez não poderiam ser abertas para não católicos ou se tornariam igualmente mistas”. Desse modo, os próprios fundamentos da escola católica eram contrários à Constituição Nacional (BRASIL, 1946) e às próprias tradições do catolicismo brasileiro.

O argumento utilizado pela Igreja Católica, para ter direito na partilha dos investimentos destinados à educação, dizia o seguinte: “[...] o cidadão paga impostos que devem ser revertidos em seu benefício. No setor da educação, o cidadão católico ficaria em desvantagem, por não permitir que seus filhos freqüentem escolas oficiais laicas”. (BARROS, 05/06/1960, O ESTADO DE SÃO PAULO). Por esse motivo, a Igreja Católica afirmava que uma parte desses impostos deveria ser destinada às escolas confessionais, por meio de financiamentos, empréstimos ou bolsas de estudos. Barros (1960) pontuou que tal argumento não tinha fundamentos legais, considerando que não era o Estado quem impedia cidadãos católicos de desfrutar dos benefícios da escola pública, era o católico que, por convicções íntimas que não interessavam à comunidade sociopolítica, que se recusava a servir-se de serviços que lhe eram oferecidos como para qualquer outro cidadão.

Para Florestan Fernandes (1960), a Igreja Católica buscava justificar seus direitos na partilha das verbas públicas, pautada em convicções ideológicas. Contudo se esqueceu de ponderar que a escola pública não tem por fundamento ideológico senão os ideais liberais e democráticos, afirmados pela Constituição. (BRASIL, 1946).

Sobre a questão ideológica da escola pública, Barros (31/07/1960, O ESTADO DE SÃO PAULO) destacou que “[...] não é possível falar de ideologia da escola pública, simplesmente porque esta como escola, não tem ideologias diferentes, tem

professores, diretores, inspetores e alunos no exercício da livre manifestação de pensamento“, ou seja, sujeitos que manifestam a plena liberdade de opiniões, assegurada pela Constituição (BRASIL, 1946), caracterizando, assim, a liberdade de cátedra.

Contrários à aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, os defensores da escola pública criaram a Comissão Estadual de Defesa da Escola Pública¹³, formada pelos professores Roque Spencer Maciel de Barros, Fernando Henrique Cardoso, Laerte Ramos de Carvalho e José de Arruda Penteadó, por meio da qual elaboraram uma série de emendas ao projeto aprovado, considerados, pelos educadores liberais, “mais nocivos aos interesses nacionais”. A redação do anteprojeto de representação ficou a cargo de Roque Spencer Maciel de Barros, que o redigiu e o publicou na imprensa, aclamando ao povo que cobrasse do governo mais compromisso para com a educação:

[...] a todos os brasileiros porventura empenhados na defesa dos cofres públicos e na solução de problemas da educação popular [...] para comparecerem à Reunião, sobretudo aqueles ligados aos órgãos estudantis, sindicais, operários e culturais que já vinham prestando apoio a Campanha em Defesa da Escola Pública, pois ninguém pode fugir à responsabilidade de cobrar do Governo e do Presidente da República o respeito pelas tradições educacionais republicanas. (BARROS, et al., 14/06/1960, p. 19, O ESTADO DE SÃO PAULO).

No início do texto, os defensores da escola pública começam por justificar o propósito de combater e criar emendas ao Projeto de Diretrizes e Bases da Educação, aprovado pela Câmara:

Combatemos o projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional por várias razões: 1º porque ele pretende inaugurar uma orientação contrária ao ensino público, sem precedentes em toda a nossa história republicana; 2º porque ele é antiliberal; 3º porque ele é antidemocrático, e não traduz, na conjuntura atual as exigências mais instantes do desenvolvimento econômico nem integra a escola

¹³A Comissão Estadual de Defesa da Escola Pública contou com o apoio das seguintes Associações: Associação dos Antigos Alunos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo; Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal do Estado de São Paulo (APENOESP); Associação dos Docentes do Ensino Industrial e Agrícola do Estado de São Paulo (IDEIA); Centro de Professorado Paulista (CPP); Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo; Sindicato dos Trabalhadores nas Construções Cíveis de São Paulo; União Brasileira de Escritores (Secção de São Paulo); União dos Professores Primários do Estado de São Paulo (UPPESP); União Estadual dos Estudantes de São Paulo; União Paulista dos Estudantes Secundários. (BARROS, 1960, p. 548).

no processo deste mesmo desenvolvimento. (BARROS, et al., 14/06/1960, p. 19, O ESTADO DE SÃO PAULO).

As referidas emendas foram enviadas ao Senado em julho de 1960, e, por meio delas, os intelectuais pediam a supressão do parágrafo único do artigo 2º, por considerá-lo sujeito a múltiplas interpretações; a substituição do artigo 3º, por dois motivos: em primeiro lugar, por ferir a exigência constitucional da obrigatoriedade e gratuidade de ensino e, em segundo lugar, por considerarem que somente o Estado tinha o direito e o dever de manter uma rede nacional de educação.

Segundo Florestan Fernandes (1960, p. 227), a conjunção dos artigos 2º e 3º do Título II, que tratava do direito à educação, “[...] estabelecia um liame de prerrogativas entre a família e o Estado”, contrariando a ordem legal instaurada pela Constituição (BRASIL, 1946), de acordo com a qual, cabia ao indivíduo o direito à educação e não ao Estado nem à Igreja.

No título III, sobre a “liberdade de ensino”, a Comissão Estadual em Defesa da Escola Pública sugeriu que o texto do art. 4º fosse substituído pelo seguinte:

Art. 4º é assegurado a todos, na forma da lei, o direito de transmitir seus conhecimentos, devendo o Estado, entretanto zelar pelo seu nível de ensino. Parágrafo único: é assegurada a liberdade de cátedra a todo o professor no exercício do magistério. (BARROS, et al., 07/07/1960, O ESTADO DE SÃO PAULO).

Os defensores da escola pública pediram a supressão da frase que dizia: o “Estado não poderia favorecer o monopólio de ensino” (BRASIL, 1960), adotada anteriormente pela Câmara Federal. (BRASIL, 1960). Solicitavam a supressão do art. 5º inteiro que dava legalidade aos estabelecimentos de ensino públicos e particulares a escolherem seus conselhos estaduais de educação. A Comissão Estadual de Defesa da Escola Pública temia que os Conselhos Estaduais de Educação, escolhidos pela escola particular, representassem a maioria, já que havia mais escolas privadas que estabelecimentos públicos.

Quanto ao título IV, pediam a substituição de todos os artigos do. 6º ao 10º, que tratavam “da administração do ensino”, defendendo que deveria ser adotado o espírito do projeto original de 1948. Já no artigo XII, que tratava da aplicação dos recursos à educação, a comissão defendia que seria melhor “[...] elaborar uma lei ordinária que regulamentasse o art. 169 da Constituição Federal que estipulasse o montante dos gastos públicos com o ensino, ou de acordo com o Plano nacional de

Educação”, mas que, antes disso, fosse realizado um levantamento objetivo das necessidades nacionais em assunto de instrução pública. (BARROS et al., 07/07/1960). Mas, de antemão, pediam a supressão dos art. 95 e 96 e propunham a substituição dos art. 93 e 94 pelos seguintes:

Art. 93 – Os Estados, os municípios e o Distrito Federal aplicarão os recursos a que se refere o art. 169 da Constituição Federal na manutenção do ensino público de acordo com os planos estabelecidos pelos respectivos poderes públicos;

Art. 94 – Os recursos que excederam aos limites mínimos estabelecidos pelo art. 169 da Constituição Federal poderão ser aplicados no auxílio às instituições particulares de ensino na forma e sob as condições a serem determinadas por lei especial (BARROS, et al., 07/07/1960, O ESTADO DE SÃO PAULO).

Os defensores da escola pública justificaram tais emendas, com o objetivo de adequar a aplicação dos recursos financeiros, tendo em vista a insuficiência das verbas orçamentárias, destinadas à educação pública e democrática, e sua inadequada distribuição.

Além dessas emendas, outras alterações foram enviadas pela Comissão Estadual de Defesa da Escola Pública à Câmara Federal, porém foram aquelas que trataram do papel do Estado referente à administração, manutenção e custeio da educação pública, ao direito da família, à escola ideológica e à liberdade de ensino, entendidos como os mais nocivos para o processo de instauração de uma república democrática que Barros mais combateu na imprensa periódica.

2.3 Roque Spencer Maciel de Barros e o Estado Educador

Durante a Campanha em Defesa da Escola Pública, Barros (1960) acreditava que a organização de um amplo sistema de ensino, capaz de formar mentalidades aptas a atender ao desenvolvimento da sociedade brasileira, deveria ser ofertado e fiscalizado pelo Estado. Para tanto, afirmou que cabia ao poder público manter escolas públicas e exercer uma fiscalização rigorosa na educação ofertada pelas escolas particulares que, muitas vezes, estavam mais interessadas, quando não no

lucro, na imposição de crenças intocáveis ao educando, desrespeitando sua autonomia e liberdade, fundamento de sua conduta ética.

Ao contrário dos cidadãos que representavam interesses particulares determinados, o papel do Estado era uma expressão genérica, produto da vontade da maioria, legítimo enquanto defensor dos interesses gerais, daí a concepção de Estado-educador.

Barros (17/07/1960, O ESTADO DE SÃO PAULO), em seu artigo *Análise dos Fundamentos do Projeto*, esclarece que a não interferência do Estado na educação apoiava-se nos discursos de Mirabeau e nos diferentes planos pedagógicos dos jacobinos que, nos tempos da Revolução Francesa, defendiam que o ideal, em matéria de ensino, era deixar as escolas entregues à iniciativa particular, unicamente submetida à lei de oferta e de procura, sem a menor ingerência do Estado.

De acordo com o autor, a concepção de um “Estado-gendarme”, encarregado exclusivamente de garantir a vigência das leis, sem interferir nos negócios dos cidadãos, bem como sua exclusão do domínio pedagógico justificavam-se pela ameaça do Estado absoluto, como o Leviatã de Hobbes, que acabaria por dispor de seus membros como simples súditos ao invés de cidadãos.

O intelectual esclarece que esse quadro histórico modificou-se após a democracia apoderar-se dos governos dos Estados e afugentar o absolutismo que oferecia perigo à liberdade. Desde então, compreendia-se a extensão indevida de se aderir princípio econômico à educação, e tal concepção de liberdade de ensino tornou-se secundária. O liberalismo não passou a negar a liberdade da iniciativa particular em assuntos pedagógicos, mas aconselhava a sua rigorosa fiscalização pelo Estado, pontuando que a essência da liberdade de ensino estaria na democratização do mesmo. (BARROS, 17/07, 1960, O ESTADO DE SÃO PAULO).

Anísio Teixeira (1963, p. 11) se opõe à organização escolar anterior à organização do Estado democrático, ao pontuar que:

A educação escolar anterior à organização do estado democrático moderno — que é o Estado dominado pela lei para todos e pelo conseqüente espírito de respeito ao interesse público e não ao privado — é uma educação para assegurar os privilégios dos grupos dominantes da sociedade. Por isto é que se faz predominantemente privada e, quando pública, limitada no seu acesso aos grupos sociais a que se destina. (TEIXEIRA, 1963, p.11).

Para esse autor, o sistema de educação democrático e moderno do qual precisamos é o sistema de escolas públicas, destinadas a oferecer oportunidades iguais ao indivíduo e ministrar educação para o que se costuma chamar de eficiência social, ou seja, o preparo para o exercício das suas funções sociais de cidadão, de trabalhador, conforme as suas aptidões e independente de suas origens sociais, e de consumidor inteligente dos bens materiais e espirituais da vida. Essa educação tem, pois, toda ela e, em todos os seus estádios, os objetivos que antes se dividiam pelos diferentes sistemas escolares: o de cultura geral; o da formação prática ou vocacional; o de formação profissional; e o de formação para o lazer.

Para justificar a intervenção do Estado na Educação, Barros (1960) apoia-se nos discursos intelectuais como Condorcet (1743- 1794), citando seu famoso *Informe Sobre Instrução Pública* no projeto *Talleyand-Périgor*, que, conforme destaca Barros (1960), o autor esboçou uma reação mais amistosa com relação ao papel do Estado em matéria pedagógica.

Além de Condorcet, Barros (1960) utiliza-se do discurso do filósofo Stuart Mill (1806-1873), que no final do século XIX defendia a intervenção do Estado em assuntos educacionais. Segundo Barros (1960), Mill acreditava que qualquer governo civilizado deveria oferecer ao povo que governa uma instrução de qualidade, pois a questão educacional não era daqueles casos nos quais o interesse do consumidor fosse garantia suficiente da bondade de mercadoria.

O autor enfatizou que a tarefa do Estado democrático deveria ser a progressiva efetivação de uma ordem que permitisse a plena realização da liberdade de todos os indivíduos enquanto fins em si mesmos, isto é, enquanto pessoas éticas. Desse modo, sem desprezar o esforço privado, naturalmente supletivo, ao Estado caberia, então, garantir a educação de todos, uma educação naturalmente democrática, inspirada na liberdade, já que o que se pretendia era precisamente a efetivação dos princípios de liberdade e de consciência. Nesse caso, “[...] o conceito de liberdade de pensamento, isto é, a liberdade de cátedra, para quem ensina; a independência de opinião, para quem aprende em todos os assuntos sujeitos a controvérsias”. (BARROS, 17/07/1960, O ESTADO DE SÃO PAULO). Para que esse conceito de liberdade de ensino ocorresse, caberia ao Estado zelar pela habilitação de quem ensinava, fiscalizar a educação ofertada pelas escolas particulares, para que as mesmas não se transformassem em fábricas de diplomas que estivessem interessadas unicamente no lucro.

Barros (09/03/1960, O ESTADO DE SÃO PAULO), em seu artigo intitulado *Universidades Livres*, publicado durante a Campanha em Defesa da Escola Pública, destacou que a liberdade de ensino concedia ao professor a liberdade de opinião, ou liberdade de ideologia, pois o Estado não perguntava se o professor era protestante, ateu ou católico, mas se era capaz de transmitir o conhecimento, e a Constituição Federal (BRASIL, 1946) assegura-lhe a liberdade de cátedra, essa conquista inapreciável da civilização moderna. Se o Estado exigisse atestado de ideologia ou certidão de batismo, não haveria mais liberdade de ensino, e as instituições escolares do Estado tornar-se-iam semelhantes às instituições privadas que se denominavam livres, mas que em suma compreendia uma escola “fechada”, sectária, rancorosa e fanática.

Em seu artigo, intitulado *Professor o Esquecido*, Barros (24/07/1960, O ESTADO DE SÃO PAULO) analisou as condições que o Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reservava aos professores. Para ele, o mesmo desfavorecia os profissionais da educação, deixando-os inteiramente à mercê dos donos das escolas privadas. Além disso, as cátedras das escolas superiores particulares poderiam ser permanentemente preenchidas “a títulos precários” por professores improvisados, isto é, o projeto instituiu o nivelamento do professor qualificado e do aventureiro do ensino.

De acordo com o autor, o projeto afirmava que “[...] todo o professor sem qualificação, desde que dócil, teria a obtenção rápida dos papéis para registro que o habilita a exercer magistério nos estabelecimentos de ensino médio” (BARROS, 24/07/1960, O ESTADO DE SÃO PAULO), contribuindo para desmoralizar uma profissão já não muito procurada pelos mais capazes em virtude das acanhadas perspectivas que oferecia.

Segundo Barros (24/07/1960, O ESTADO DE SÃO PAULO), “[...] o país precisa de professores qualificados e comprometidos com a profissão, mas não será facilitando o acesso de incompetentes à carreira que por um passe de mágica os obterá”, caberia ao poder público melhorar substancialmente os vencimentos dos professores e assegurar-lhes condições decentes de trabalho, impedindo, dessa forma, que fossem explorados pelos donos de escolas particulares, ávidos por lucros.

Nesse sentido, Barros enfatizou a importância de um sistema nacional de ensino no país, devidamente organizado, fiscalizado e financiado pelo Estado, o que

garantiria a liberdade do aluno e exigiria do professor condições rigorosas de habilitação para o exercício de sua própria liberdade, para o autor, esse era o verdadeiro conceito de liberdade de ensino.

Desse modo, a execução de um plano nacional de educação que privilegiasse a liberdade de pensamento era o instrumento por excelência do progresso econômico, social e político nacional há muito almejado.

Fernando Henrique Cardoso (1960) defendeu posição semelhante, em seu artigo intitulado *Educação Para o Desenvolvimento*, e destacou que a “educação não é um negócio”:

[...] nem a instrução mera técnica para permitir a prosperidade dos negócios, cabe ao Estado, nas sociedades capitalistas democráticas, financiar a expansão da rede escolar, cuidar da sua administração e das condições de ministração do ensino. Neste sentido, a escola democrática é a escola pública que visa estender o ensino a todos visando a extensão da instrução independente das vantagens econômicas que dela possam advir. (CARDOSO, 1960, p.172).

Para Cardoso (1960), a educação era um dever do Estado, não somente em nível primário, mas em todos os níveis de ensino como uma condição inerente ao desenvolvimento econômico. O autor enfatizava que o Brasil era um país subdesenvolvido, e, para vencer a estagnação econômica, era necessária a construção de um sistema de ensino que privilegiasse uma educação com bases técnicas, sólida e generalizada.

Semelhante postura observamos em Florestan Fernandes (1960), professor e militante da escola pública, o qual defendia que o Estado deveria assumir mais responsabilidade e ingerência com relação ao ensino público e, sobre a intervenção estatal na educação, chegou a escrever que, “[...] ao criar, manter e desenvolver um sistema próprio de ensino, o Estado persegue fins na democratização da cultura, na educação popular e no desenvolvimento da civilização que não podem ser alcançados pelo ensino privado”. (FERNANDES, 1960, p. 278). Esse autor acrescentava que:

Tanto na centralização quanto na descentralização do ensino precisamos ter a coragem de aceitar uma intervenção decidida e eficaz do Estado. Aí não há meio termo. Ou o estado democrático assume todas as responsabilidades educacionais e saímos do nosso atraso educacional ou pomos a educação a serviço da expansão da

ordem social democrática, do desenvolvimento econômico e do progresso cultural, ou acatamos as expectativas dos círculos reacionário das camadas conservadoras [...]. (FERNANDES, 1960, p.223).

De acordo com Fernandes (1960), a escola particular não estava interessada em ofertar educação de qualidade, muito menos em democratizá-la, estava mais focada na partilha dos recursos públicos que deveriam ser destinados unicamente à educação pública. As escolas privadas visavam ao lucro e só ofereciam a educação que se mostrava mais lucrativa. Como exemplo disso, temos as declarações de Diana Couto Pinto (1984), ao pontuar que, segundo o censo de 1950, somente 12% das matrículas no ensino primário iam para as escolas particulares, enquanto que, no ensino secundário, esse número chegava a 78%, no ensino médio, 67%, e, no superior, 45%. As matrículas estavam de acordo com o lucro gerado por esses níveis de ensino, portanto, o ensino primário, seguido do ensino superior, eram os menos rentáveis, despertando menos interesse dos particulares.

Diante do descaso das escolas particulares com relação à educação, Laerte Ramos de Carvalho (1960, p. 4) ressaltou:

O Estado não pode cruzar os braços, sem nada fazer no campo da educação [...] nas condições presentes, torna-se indispensável a intensificação de um programa de recuperação educacional em todos os setores da educação pública, pois dele depende o desenvolvimento econômico, o bem estar e a própria segurança nacional. (CARVALHO, 1960, p. 4).

De acordo com o autor, frente à ineficácia da educação, cabia ao Estado a obrigação de criar e manter o sistema de ensino e zelar pela provisão de recursos para que pudesse auxiliar o progresso econômico e ser a base da estabilidade política e social.

Para o jornal O Estado de São Paulo (14/02/1960), “[...] não é compreensível que o que o Estado permaneça alheio diante do problema da educação, pois não há planejamento que não inscreva a educação como fator básico do desenvolvimento econômico e da produtividade”.

Nesse sentido, os liberais passaram a defender a interferência do Estado na educação, porque a mesma não oferecia perigos à liberdade de mercado, aliás, auxiliava em sua expansão, uma vez que formava mão de obra qualificada para

atender ao mercado de trabalho. Marx e Engels (1986), ao escreverem sobre as relações do modo do modo de produção capitalista no século XIX, afirmaram:

[...] o homem para viver no mundo capitalista precisa vender sua força de trabalho, para suprir algumas necessidades básicas, ou seja, “[...] é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, uma condição material de toda a história” [...] (MARX; ENGELS, 1986, p. 39).

Para os liberais, a educação era defendida como um meio de ascensão social e de resolução de todos os problemas da sociedade, seria, por meio da educação democratizada e difundida, que se chegaria a eliminar a pobreza e o atraso econômico aos quais o país estava submetido. A concepção de um Estado organizador e fiscalizador dos serviços escolares não contrariava os princípios liberais. “[...] O Estado feriria estes princípios se transformasse a educação escolar num instrumento para fins políticos”. (BARROS, 24/07/1960, O ESTADO DE SÃO PAULO). A melhoria da educação refletiria na melhora das condições de vida, portanto, promover a educação era um dos objetivos do Estado liberal, lema profundamente defendido por intelectuais liberais no Brasil.

Júlio de Mesquita Filho, diretor geral do jornal O Estado de São Paulo, liberal de longa data, demonstrava preocupação com o nível cultural e educacional do povo e com a necessidade de construção de uma elite nacional, capaz de conduzir o Brasil aos seus elevados destinos. Para ele, o baixo nível cultural dos brasileiros, tanto das camadas populares, quanto das chamadas elites, as quais o erudito considerava inteiramente despreparadas para dirigir o país, precisava ser reestruturado imediatamente para atender às necessidades da sociedade brasileira. Conforme afirma em entrevista ao Jornal O Estado de São Paulo (1959):

A urgente necessidade de melhorar o sistema educacional brasileiro está na agenda de todos. Parte essencial desse esforço, esta dirigido à erradicação do analfabetismo. Mas também é fundamental melhorar a qualidade de ensino, a fim de que tanto o país como seus cidadãos tenham chances de progresso num mundo cada vez mais integrado. (MESQUITA FILHO, 15/06/1959, p 5, O ESTADO DE SÃO PAULO).

A intervenção estatal em assuntos pedagógicos representava um esforço moralizador ou educador por parte do Estado, o qual estabelecia uma ordem que

permitia a plena realização da liberdade de todos os indivíduos como fins em si mesmos. E, “[...] se a educação é o elemento fundamental dessa ordem, então deve ser fundamentalmente uma tarefa do Estado”, afirmava Barros. (17/07/1960, O ESTADO DE SÃO PAULO).

Em seu artigo *Porque é Preciso Dizer Não ao Projeto de Diretrizes Bases*, Barros (21/05/1960, O ESTADO DE SÃO PAULO) ressaltou: “[...] o Estado deve ofertar ao povo a educação que lhes é de direito, porque a Constituição (BRASIL, 1946) garante este direito”. Desse modo, se o direito à educação era assegurado pela obrigação do poder público, o Estado deveria ofertá-la sem contar com a educação que as escolas particulares oferecem. Conforme destacou o autor:

Se a Constituição Federal de 1946 garante a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino, o Estado não tem motivos para pagar estudos de alunos em escolas particulares, sob concessão de bolsas, se tem condições de oferecer-lhes ensino gratuitamente nas escolas oficiais. (BARROS, 21/05/1960, O ESTADO DE SÃO PAULO).

Na perspectiva do autor, o Estado não poderia abrir mão de seu dever de educar gratuitamente para fornecer mais recursos a uma escola que vendia por determinado preço a educação. Para ele, o problema da falta de instituições escolares poderia ser resolvido com o aumento de recursos para a expansão da rede oficial de ensino e, quanto ao problema com a insuficiência de professores, este seria resolvido com o investimento em melhores salários e na valorização do profissional da educação. Nesse sentido, a democratização da escola pública, sob a égide do Estado, era vista por ele como a garantia de se desenvolver mentalidades e de se reproduzir a alta cultura, formando o homem moderno, necessário para atuar na sociedade industrializada.

Para compreendermos a importância que o intelectual dava à educação pública para o desenvolvimento do país, buscaremos, nas páginas seguintes, discutir seu ponto de vista sobre educação e desenvolvimento e a necessidade da construção de um sistema de ensino público no país.

3 EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO: A NECESSIDADE DA CONSTRUÇÃO DE UM SISTEMA DE ENSINO PÚBLICO NO PAÍS

O homem é antes de tudo, o produto de sua educação - e só esta pode fazer o homem brasileiro um representante digno da humanidade, dessa humanidade una e solidária que é, ao mesmo tempo, o fundamento e os objetivos supremos da tarefa ecumênica da ilustração brasileira. (BARROS, 1960, p. 192).

Nesta seção discutimos a posição teórica de Roque Spencer Maciel de Barros acerca da necessidade de se construir um sistema de ensino público no país que fosse capaz de instruir nos homens a liberdade de consciência e, conseqüentemente, o desenvolvimento ético da personalidade, conceitos indispensáveis para se aprimorar o indivíduo e torná-lo apto para contribuir com o desenvolvimento econômico e social, conforme destacou o autor:

O segredo da prosperidade social e econômica dos povos está no respeito à dignidade do homem, à sua personalidade, e onde se sufoca a consciência não há lugar para a dignidade humana, para o desenvolvimento ético da personalidade. A liberdade de consciência, é, pois, como a chave de todo o sistema: enquanto puro direito é o seu fundamento teórico, enquanto realidade, o seu objetivo prático. (BARROS, 1960, p. 100).

Para o autor, “[...] um plano democrático nacional de educação deveria encerrar as questões de natureza complexa que demandem soluções à altura da conjuntura histórica brasileira”. (BARROS, 30/01/1960, O ESTADO DE SÃO PAULO). Naquele momento, com o desenvolvimento da máquina e da indústria, Barros (1960) acreditava que a educação pública deveria passar por um balanço de modo a criar um sistema de ensino à altura das necessidades modernas do país que fora fortemente alavancado pelo investimento do capital nacional e do internacional, gerando um desenvolvimento econômico acelerado em todos os setores da sociedade, promovido pelo “plano de metas”, programa governamental do presidente da República, Juscelino Kubistchek (governo-1956-1961), marcado prioritariamente por um projeto de desenvolvimentismo econômico e de infraestrutura básica para o Brasil. (BENEVIDES, 1976).

A candidatura de Juscelino Kubitscheck ficou conhecida por suas realizações econômicas, sua política de governo pautou-se na pretensão de impulsionar o progresso econômico e estrutural brasileiro de “[...] 50 anos de ascensão econômica, em 5 de governo”. (DREIFUSS, 1981, p.35). Para tanto, sua “plataforma política” contava com 30 metas setoriais, divididas em seis grandes áreas (energia, transporte, alimentação, indústria de base, educação e construção de Brasília). Essas metas orientavam a configuração dos projetos de infraestrutura no Brasil, balizados por grandes investimentos privados, de origem interna e externa, destinados ao desenvolvimento nacional¹⁴.

No âmbito econômico, o país passava por um processo de crescimento acelerado, pela chegada de grandes empresas multinacionais, atraídas pelas facilidades fiscais e pela infraestrutura garantidas pelo governo de Juscelino Kubitscheck. O processo de industrialização, conseqüentemente, aumentou a quantidade de empregos e a variedade de vagas ofertadas. As empresas multinacionais, por exemplo, ofertavam altos cargos em vários postos de trabalhos, visados, sobretudo, pela classe média, que buscava uma forma de manter ou conquistar uma posição respeitável na sociedade. Nesse sentido, a educação passou a ser vista como uma via de acesso a esses cargos, pois formava os indivíduos de acordo com as exigências que o mercado de trabalho requisitava. Conforme enfatizou Florestan Fernandes (1975):

[...] o interesse da classe média pelo ensino formal localiza-se concentradamente na década de 50. É na década de 50 que a competição por status leva a classe média a enfrentar a sua insegurança concorrendo maciçamente pelas oportunidades do ensino médio e superior. É que a carreira técnica, os empregos de alta qualificação e os cargos de direção começam a condicionar os mecanismos de mobilidade social vertical que exigiam conhecimentos técnicos. Portanto, a competição pelas oportunidades educacionais se associa a preservação de status e a transmissão de status para seus filhos, a continuidade, portanto, da participação das

¹⁴O desenvolvimento econômico, social e político do Brasil, simbolizado na industrialização acelerada, foi resultado de uma seqüência de rompimentos políticos e econômicos internos e externos. Grosso modo ocorreram entre a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e o Golpe de Estado de 1964. Tais como as crises da cafeicultura, o aparecimento de reivindicações de operários e setores sociais médios, a crise do capitalismo mundial iniciada pela queda da Bolsa de Valores de Nova York em 1929, a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a substituição da hegemonia política e econômica da Inglaterra, da França e da Alemanha pelos Estados Unidos da América (EUA) e o aparecimento da União Soviética (URSS), da China e de Cuba como nações socialistas (IANNI, 1971, p. 8).

classes médias nas estruturas do poder. (FERNANDES, 1975, p. 51)¹⁵.

De acordo com esse autor, a procura por vagas nas escolas oficiais aumentara consideravelmente, nos polos mais populosos e desenvolvidos economicamente. Portanto, a educação transformou-se em um instrumento do desenvolvimento social e o ponto de partida para o desenvolvimento econômico.

Fernandes (1978) pontuou que, além do processo de industrialização, ocorreram vários fatos marcantes que provocaram uma euforia em todos os âmbitos sociais como o início da construção de Brasília, na segunda metade da década de 1950, a conquista da primeira copa mundial de futebol, em 1958, na Suécia. Tais acontecimentos provocaram, nos brasileiros, uma sensação de instabilidade e renovação.

[...] a década de 50 aparece como uma década fecunda, de renovação e de esperanças. O governo de Juscelino soube irradiar uma certa euforia. Há quem diga que foi um período de estabilidade política, coisa que decididamente não foi. Mas tenha sido ou não um período de instabilidade política, o fato é que constitui um período de profunda fermentação. (FERNANDES 1978, p. 47).

A euforia que se manifestava na sociedade era sentida nos meios educacionais paulistas. Dessa forma, o progresso econômico que ocorreu no governo Kubitscheck pôs a educação em “[...] foco de atenção na sociedade e no governo, não apenas por estar sendo discutida no Congresso a sua Legislação, mas também por ser considerada naquele momento, um elemento importante para o desenvolvimento da sociedade brasileira” (MÉLO, 2009, p. 101). Dentro do próprio governo institucionalizou-se como órgão oficial do Ministério da Educação o Instituto de Estudos Brasileiros (ISEB)¹⁶ que desenvolveu intensa divulgação do ideário do nacionalismo desenvolvimentista.

Segundo Cardoso (1978, p. 203), “[...] o discurso Juscelinista não deixou margem a dúvidas quanto à forma pela qual deveria dar-se a relação entre o Estado e a iniciativa particular”. Sua formulação e sua ação política pautavam-se por uma interferência bastante ampla do Estado nos assuntos econômicos, mas sempre

¹⁵ Entrevista publicada na Revista Trans/Form/Ação, vol. 2, p. 5-86, 1975.

¹⁶ O Iseb nasceu por decreto do presidente da República Café Filho (governo- 1954-1955) em 14 de julho de 1955, como um curso permanente de altos estudos políticos e sociais, de nível pós-universitário o instituto estava diretamente subordinado ao Ministério da Educação e Cultura e, para a realização de seus fins gozava de autonomia administrativa e plena liberdade de pesquisa de opinião e de Cátedra (ABREU, 2007, p. 411).

dentro do mais rigoroso respeito ao papel fundamental que se entendia caber ao setor privado da economia.

Juscelino Kubitschek não pretendia que o Estado assumisse todo o setor econômico, não era o intervencionismo que ele pretendia instaurar, mas não pretendia ficar alheio às dificuldades pelas quais passava a economia, nem se omitir. O governo desenvolvimentista buscou garantir que se manteria vigilante na política de criar, como pioneiro, as condições de expansão na indústria privada, base do desenvolvimento econômico. Por outro lado, com relação à educação básica:

[...] Juscelino oscilou entre polos conflitantes e congruentes. Ora clamava por recursos privados para a educação, batendo na velha tecla de que o Estado não poderia assumir sozinho, os encargos da universalização do ensino básico [tema amplamente debatido no momento]. Ora inadvertidamente, dizia-se disposto a conceder auxílio financeiro federal para instituições particulares que pudessem colaborar com o ensino público na tarefa de distribuição de serviços educacionais. (CARDOSO, 1978, p. 86).

A meta setorial que falava da educação na política de Juscelino Kubitschek atrelava o problema do ensino às necessidades de institucionalização de uma “educação para o desenvolvimento”. Isto é, para o incentivo ao ensino técnico-profissionalizante. Para atender à política desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek, não só o ensino médio deveria cuidar da profissionalização, mas até mesmo o ensino primário teria de se obrigar a educar para o trabalho.

Cumprir articular o nosso sistema educacional com o desenvolvimento, a partir da escola elementar, onde o cidadão de aptidões comuns deve ser preparado para que atinja a produtividade requerida pela moderna sociedade industrial, e o elemento mais apto deve ser descoberto e cultivado, para que, encaminhado a outros níveis de ensino, possa servir aos superiores interesses da nossa cultura. (KUBITSCHEK DE OLIVEIRA, 1959, p. 26, MENSAGEM AO CONGRESSO).

O espírito do desenvolvimentismo colocou a escola sob os desígnios do mercado, deu ênfase à necessidade de se articular o ensino ao desenvolvimento econômico, porém a gestão de Kubitschek não conseguiu ultrapassar a quantia de 6,10% de recursos destinados à educação, portanto, ao final do governo de Juscelino Kubitschek, o país manteve a metade de sua população sem o domínio do conhecimento básico de leitura e escrita. (CARDOSO, 1978).

Jânio Quadros assumiu a presidência da República em 1961, recebendo de seu antecessor um sistema de ensino elitista e antidemocrático, no qual “[...] apenas 23% dos alunos que ingressavam no curso primário chegavam ao quarto ano, e somente 3,5% cursavam o último ano do curso médio”. (CARVALHO, 2003, p. 76). Jânio Quadros permaneceu apenas sete meses como presidente da República. Empossado em 31 de janeiro de 1961, renunciou em 25 de agosto desse mesmo ano. Sobre esse acontecimento, Caio Navarro de Toledo (1998) declara:

No dia 25 de agosto de 1961, Jânio Quadros resignava sem ao menos completar sete meses na Presidência da República. Na Carta-renúncia, autêntica paródia e pastiche da carta testamento de Getúlio Vargas, como observam diversos autores – Quadros não formulou uma única razão convincente para explicar e justificar o seu teatral gesto. (TOLEDO, 1988, p. 7).

Nesse pouco tempo de gestão, Quadros contribuiu com a expansão de escolas técnicas e profissionais, objetivando conter a expansão das universidades. Sobre o analfabetismo, lançou uma série de promessas políticas, que obviamente não se efetivaram.

Com a renúncia de Jânio Quadros (governo-1961-1961), João Goulart (governo-1961-1964) assumiu a Presidência da República. Sua gestão foi marcada pelas discussões sobre a reforma educacional e pelo fortalecimento do combate ao analfabetismo, portanto, a expansão do ensino primário foi fixada como prioridade em seu governo com a eclosão de campanhas de combate ao analfabetismo, não somente de pessoas em idade escolar, mas também de jovens e adultos.

A educação escolar, portanto, foi foco de acaloradas discussões, realizadas por intelectuais e educadores que debateram a necessidade de se construir um sistema de ensino público nesse período, tendo-se em vista a importância da educação para o desenvolvimento econômico e social que se estabeleceu no país. Tais discussões permearam a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional 4.024 (BRASIL, 1961) que tramitava no Congresso desde 1948.

Nesse período, Barros defendeu a necessidade de adequar a política educacional às necessidades do desenvolvimento econômico do país, sugeriu modificações na educação, com o objetivo de vincular o ensino à formação do cidadão.

A reforma que se colocava nesse momento, para atender ao desenvolvimento econômico, consistia em tornar mais prático o ensino, fugindo do academicismo, aproximando a escola da realidade nacional, no sentido de que ela viesse a formar o tipo de homem exigido pela transformação econômica.

Nesse sentido, compreendemos que a educação buscou atender às necessidades da sociedade, adaptando-se às exigências de cada período, transmitindo aos indivíduos valores, direitos, deveres e a cultura acumulada historicamente, conforme cada indivíduo necessitasse para viver em sociedade, isto é, em determinado contexto ao qual era direcionada. Sendo assim, a organização do sistema de ensino buscou estruturar-se conforme os interesses das camadas representantes do poder. Desse modo, ainda que os objetivos do sistema de ensino buscassem atender aos interesses mais gerais da sociedade, as diretrizes assumidas pela educação eram elaboradas por representantes das camadas mais favorecidas socialmente.

O crescimento econômico consolidou a substituição de importações por um progressivo e gradual processo de industrialização interno. Tal desenvolvimento industrial criou uma demanda de especialistas, formando um mercado de trabalho potencial, portanto, tornou-se necessário se dispor de uma oferta no âmbito educacional que respondesse adequadamente a essa demanda. Sobre esse assunto, Cardoso (1978) destacou:

Intelectuais envolvidos com questões educacionais buscavam solucionar dois problemas; primeiro, elevar a qualificação técnica do trabalho, com o intuito de elevar, também o desenvolvimento; segundo, resolver a questão social geradora de tensões graves como a falta de escolas qualificadas, numa sociedade em que o crescimento da população atinge níveis altíssimos e em que a oferta de empregos, embora se alargue muito com o processo do desenvolvimento, a exigência da crescente qualificação para o preenchimento das ofertas de empregos se fazia cada vez mais necessário. (CARDOSO, 1978, p. 221).

As transformações, introduzidas nas relações de produção, e a concentração, cada vez mais ampla de população em centros urbanos, conforme demonstra a Tabela 8, tornaram fundamentais novos requerimentos de qualificação para o trabalho; do mesmo modo, far-se-ia importante oferecer instruções básicas à população, pela necessidade do consumo que essa produção requeria.

TABELA 8: DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO BRASILEIRA PELAS DIFERENTES ZONAS (URBANA, SUBURBANA E RURAL)*

Distribuição da População Brasileira						
Especificação	1940		1950		1960	
Total	41.326.315	%	51.994.397	%	70.992.343	%
Suburbana/Urbana	12.880.182	31	18.782.891	36	32.004.817	45
Rural	28.356.133	69	33.161.506	64	38.987.526	55

*Fonte: Instituto Nacional de Estatística, Anuário Estatístico do Brasil, ano XIII, 1952, p. 28: ano XVII, 1956, p. 47: v. 32, 1971, p. 44.

Os dados mostram que, em 1940, dos 41.326.315 habitantes, 31% pertenciam à zona suburbana/urbana e 69%, à zona rural, em 1950 a população brasileira aumentou para 51.944.397 habitantes, dos quais, 36% ocupavam a zona suburbana/urbana e 64%, a rural, já, em 1960, a população do país passou a ser de 70.992.343, sendo que 45% estavam na zona suburbana/urbana e 55 %, na zona rural. Portanto, as exigências do novo modo de produção e de consumo ocasionaram modificações profundas na forma de se conceber a educação, uma vez que o crescimento da população nos grandes centros urbanos agravou o problema do analfabetismo pelo fato de a participação desse novo ambiente exigir, pelo menos, as técnicas de leitura e escrita. (RIBEIRO, 2003).

Observavam-se no país duas visões distintas sobre a construção do sistema educacional brasileiro. A primeira defendia que o Estado deveria ofertar educação gratuitamente a toda a população brasileira. Essa tendência estava fortemente ligada à bandeira do nacionalismo desenvolvimentista, que atribuía ao Estado a tarefa de planejar o desenvolvimento econômico interno, liberando o país da dependência externa.

A segunda visão, ligada à Igreja Católica, defendia a iniciativa privada, contrapondo-se à intervenção do Estado tanto na economia quanto na educação, taxando sua interferência no fenômeno educativo como monopólio estatal de ensino. As duas tendências travaram um forte debate nesse período, por ocasião das discussões do Projeto da Primeira Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional que se encontrava em tramitação no Congresso, conforme discutimos na seção 2.1.

Os católicos defensores da privatização do ensino, pertencentes à cúpula eclesiástica, eram representantes das antigas camadas sociais, isto é, eram homens conservadores, pertencentes a altos cargos políticos, que não atuavam somente nesse cenário, mas na ocupação de púlpitos socialmente valorizados na imprensa, no Estado, nas instituições de ensino e no círculo da cultura, defensores de uma ordem estabelecida e que não aceitavam mudanças. (GRAMSCI, 2000, p. 26). Esses intelectuais, ao defenderem a escola particular, representavam o núcleo detentor da cultura e da reprodução e manutenção das classes sociais mais ricas da sociedade brasileira e ao mesmo tempo o setor mais organizado a favor da luta anticomunista.

Por outro lado, os representantes da escola pública, sob a égide do Estado, denotavam a nova camada social. Não formavam um bloco hegemônico pelas divergências de pensamento de seus integrantes, o que não chegava a ser um problema para constituírem unidade. Esse grupo era formado por intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 2000), que buscavam a articulação da política educacional ao desenvolvimento econômico.

Nesse sentido, a política do nacional desenvolvimentismo trouxe teses que focavam a educação como instrumento para o desenvolvimento social e econômico. Marcas que se fixaram na história da educação brasileira, passando a ser pensadas por intelectuais e educadores como porta de acesso ao desenvolvimento social, adaptando-se às necessidades do trabalho e da indústria.

A educação deveria atender aos problemas políticos, sociais e econômicos da sociedade, seguindo a proposta de um amplo e abrangente sistema nacional de ensino público que abarcasse toda a população, desde a formação para o trabalho até a dos grandes intelectuais pelo ensino universitário, ou seja, um sistema que ofertasse uma instrução integral e de forma socializada. De acordo com Barros (1959, p. 11), “[...] um país é o que a educação o faz ser, e, no Brasil é indiscutível o êxito de tal idéia: espera-se que da reforma do ensino e do aperfeiçoamento da instrução surja uma mentalidade nova, integrada nas exigências do tempo”. Para que o país cumprisse o seu destino, era preciso, por assim dizer, superar seu “atraso cultural” e acelerar sua marcha para alcançar a parte mais progressiva da humanidade.

A focalização da precariedade do ensino brasileiro e do atraso cultural, que assolava a grande massa populacional em todas as idades, far-se-ia emergente

pelas mudanças da sociedade brasileira no pós-guerra, houve um processo de aceleração das transformações da infraestrutura, pela crescente migração do campo para a cidade, expansão urbana, processo de industrialização, radicalização das lutas políticas e ideológicas e, conseqüentemente, falência dos mecanismos tradicionais da dominação política, fatores alarmantes do ponto de vista de Barros (1960), que propôs um projeto de educação, inteiramente ofertado pelo Estado capaz de incutir, no homem brasileiro, a liberdade de consciência, que seria o baluarte para o desenvolvimento social, político, econômico e cultural. Questões essas que serão discutidas nas páginas que se seguem.

3.1 A escola pública como fator básico para o desenvolvimento

A necessidade da construção de um sistema de ensino, capaz de contribuir para a democratização de oportunidades políticas e como fator da dinamização da cultura levou Barros (1960) a investigar e defender o papel da escola pública no Brasil, inteiramente custeada e fiscalizada pelo Estado. Essas ideias foram fortemente defendidas na sociedade durante a Campanha em Defesa da Escola Pública, pois não estavam desvinculadas do contexto social, político e econômico da época.

Na década de 1950, o tema desenvolvimento passou a fazer parte da fronteira do debate econômico, e alguns dos mais brilhantes economistas desse período passaram a discutir o assunto. Mas não foi apenas na Europa e nos Estados Unidos, centro do capitalismo mundial, que a questão do desenvolvimento foi amplamente discutida. Pela primeira vez, a América Latina ousava refletir sobre sua condição econômica, construindo uma teoria especialmente voltada para o tratamento histórico e analítico dos problemas. (EARP; PRADO, 2007).

No território brasileiro, experimentava-se um período democrático, com o crescimento da participação da sociedade civil na cena política, agitado pelo Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), que conduzia a política das massas, e pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB), que coordenava as lutas operárias e camponesas.

Napolitano (2007), ao refletir esse contexto histórico do ponto de vista cultural, assim o qualificou:

A década de 1950 pode ser compreendida como uma conjuntura de encontros de várias temporalidades históricas, na qual um Brasil arcaico provinciano e tradicional passou a ser confrontado pelo impacto da modernização capitalista trazendo um novo ciclo de industrialização e urbanização, sobretudo após 1956, com a posse de JK. (NAPOLITANO, 2007, p. 587-588).

Para esse autor, o processo de modernização pelo qual passava o país trouxe mudanças demográficas e socioculturais que fizeram surgir novas representações de “povo” e de “nação”, arquitetadas pelas elites políticas e culturais, com o objetivo de estabelecer não apenas novos canais de comunicação com as massas, mas também de incorporá-las como parte de um novo projeto de país, subdivididas e dirigidas politicamente.

O ISEB teve importante participação nesse processo, à medida que buscou elaborar discursos políticos que defendiam que o Estado deveria ser a expressão do conjunto do povo brasileiro na direção do desenvolvimento econômico. Na perspectiva dos intelectuais que aglutinavam o ISEB, “[...] o desenvolvimento não traria a degradação sociocultural; ao contrário, seria a afirmação de um ser nacional nos seus projetos e futuro”. (NAPOLITANO, 2007, p. 589). A ideia central da cultura engajada que o compunha consistia em fortalecer o desenvolvimento e a consciência do povo brasileiro, para superar o arcaísmo cultural, econômico e político.

A intervenção estatal, no âmbito econômico, buscou estabelecer um programa geral, capaz de atrair a iniciativa privada em larga escala para se estabelecer no cenário brasileiro. Segundo Cardoso (1978, p. 219), “[...] a ênfase no processo de desenvolvimento, trouxe, por consequência, uma necessidade de adequação do sistema educacional aos seus propósitos”. Para a autora, a perspectiva geral, assumida pela política nacional desenvolvimentista, arquitetada pelo ISEB e desenvolvida durante a administração de Juscelino Kubitschek, era ampliar o sistema educacional do país e colocá-lo a serviço do desenvolvimento.

Em mensagem enviada ao Congresso Nacional, Juscelino Kubitschek (1959) registrou que o maior problema enfrentado pelo sistema de ensino brasileiro era a sua completa desvinculação entre os níveis de ensino, voltado, em todos os graus,

para a formação acadêmica, esquecendo-se dos problemas práticos que o povo brasileiro precisava enfrentar. Para ele, as escolas formavam uma elite que nem sempre considerava como tarefa sua o aprimoramento das técnicas de exploração dos recursos naturais. Portanto, pontuou:

[...] Cumpre articular o nosso sistema de ensino educacional com o progresso econômico, a partir da escola elementar, onde o cidadão de aptidões comuns deve ser preparado para atingir a produtividade requerida pela moderna sociedade industrial (KUBITSCHEK DE OLIVEIRA, 1959, p. 426).

Juscelino Kubitschek (1959), em seu plano de governo, deixou bem claro o lugar que a educação deveria ocupar no desenvolvimento do país. Em sua perspectiva, a escola era o instrumento social, capaz de empregar conhecimentos científicos e técnicos para atender à demanda do processo de industrialização. Mas, de todos os níveis de ensino, JK demonstrou maior preocupação com o ensino médio.

Em consonância com a orientação que se traçou procurou a administração lançar um programa intensivo de inovações no campo do ensino médio, do qual se destacaram os seguintes pontos: a) a ampliação da rede escolar oficial e particular, com o emprego de um bilhão e quatrocentos milhões de cruzeiros, sendo que só para o ensino industrial se destinaram duzentos e sessenta milhões de cruzeiros; b) manutenção dessa rede escolar, com cerca de três bilhões de cruzeiros; c) aperfeiçoamento de professores de diversos níveis; d) extensão da escola primária a seis anos de estudos, em cooperação com as unidades federativas e a dotação de cem milhões de cruzeiros; e) concessão de bolsas a estudantes destinados a Escolas de Engenharia e classificados em vestibular. (KUBITSCHEK DE OLIVEIRA, 1959, p. 430).

Para o então presidente da República, a marcha da industrialização e da tecnologia era a difusão do ensino médio técnico, convenientemente aparelhado e reestruturado em seus métodos, fugindo do academicismo e aproximando a escola das necessidades sociais do país, isto é, formando, em curto prazo, indivíduos para desempenhar tarefa que lhes incumbia o desenvolvimento.

Segundo Cardoso (1975, p. 220), “[...] o ciclo industrial, em que o país ingressava decisivamente, criava aspectos novos à vida brasileira, portanto, para atender os quadros do desenvolvimento, exigiam-se números consideráveis de técnicos e cientistas formados”. Sob essa ótica, o desenvolvimento industrial criou a

necessidade de uma demanda de especialistas da qual a escola brasileira não dispunha.

Convém destacarmos que, nesse contexto, a Campanha em Defesa da Escola Pública encontrava-se bastante acentuada, marcando a disputa entre escola pública e escola particular, marcada por dois grupos opostos de intelectuais: aqueles que defendiam os interesses da escola democrática e os que salvaguardavam os interesses das escolas particulares, conforme destacamos anteriormente. Roque Spencer Maciel de Barros (1960), enquanto militante do movimento, defendeu a importância da democratização da escola pública por considerá-la a única instituição capaz de atender às exigências do desenvolvimento.

Não só do desenvolvimento econômico, mas, e, principalmente do desenvolvimento moral, que integra todo e qualquer homem, independentemente da fortuna ou da crença numa humanidade só, que aceita as divergências de opiniões como um bem, como uma força indestrutível e profunda, indispensável à performance humana. (BARROS, 18/03/1960, O ESTADO DE SÃO PAULO).

Para o autor, a escola pública era a instituição "[...] mais capacitada para instruir o homem moderno, pois a mesma é o seio da democracia esclarecida, cujo ambiente por si só é composto por sua neutralidade ideológica" (BARROS, 14/02/1960, O ESTADO DE SÃO PAULO). Enquanto instituição neutra, Barros (1960) acreditava que a escola pública era a única capaz de realizar o ideal da verdadeira e legítima liberdade de ensino, que se fundamentava na liberdade de consciência, de opinião e de crítica.

A liberdade de consciência é uma ideia central do liberalismo, sem ela não seria possível uma organização jurídica legítima da sociedade que assinalam pela instrução, pela indústria, pelo trabalho, pela riqueza e pela civilização. A razão moderna, a ciência, a teologia, condenando suas pretensões de eternizar-se num mundo que há muito se superou: todos os nossos penosos esforços em pôr de acordo a teologia com a iniciação científica, exigida pela razão moderna, não dão outro resultado senão o de transformar o nosso sistema de educação em um vasto campo de batalha, em que cada golpe que recebe a escola pública, faz sangrar o sistema inteiro dos nossos preceitos morais. (BARROS, 1960, p. 125-126).

A liberdade de consciência, nesse sentido, era a luz do povo esclarecido que funcionava como uma afirmação do direito natural e como necessidade prática do homem moderno. Assim, a luta pela liberdade de consciência defendia a

necessidade do ensino obrigatório como um direito natural do homem, porque “[...] ao contrário do que se opõem certos espíritos menos progressistas o ensino livre e obrigatório não se opõe, mas, ao contrário, encontram-se perfeitamente e caminham para o mesmo fim”. (BARROS, 1960, p. 101-102).

Na perspectiva do autor, mais do que um direito natural, a instrução era um direito fundamental que deveria ser provido pela família ou pelo Estado, enquanto o indivíduo não se encontrasse ainda em condições de compreendê-lo. Para ele,

A instrução primária obrigatória tem por fim obrigar os pais de família a compreenderem o dever que lhes corre já pelos princípios naturais, já pela sua existência no seio da sociedade de não privarem os filhos do alimento do espírito, e de concorrerem por todos os meios para que a nova geração de um país possa ser útil a sua pátria. (BARROS, 1960, p. 102).

Sob essa ótica, o autor defendia a obrigatoriedade do ensino embasado pelo pensamento liberal, tendo em vista a promoção do desenvolvimento social, político e econômico. Considerava que a preocupação com a obrigatoriedade do ensino era uma constante do pensamento liberal: “[...] educar-se é um direito e um dever, gratuidade e obrigatoriedade do ensino são peças de um sistema que possibilite harmonicamente, a efetivação daquele direito e o cumprimento deste dever”. (BARROS, p. 103). Sendo assim, a obrigatoriedade ou a gratuidade do ensino, consideradas separadamente, não bastariam, era necessário oferecer o ensino gratuito como meio de elevação e progresso do país.

Para isso, Barros (1960) defendeu que somente a escola pública seria capaz de promover o progresso econômico, por tratar-se de uma instituição que, ao contrário da escola particular, existia exatamente para todos, era uma fonte de comunhão, um centro de aprendizagem e de respeito pelas crenças alheias precisamente porque era aberta para todos.

Na escola pública não há ricos nem pobres, católicos, protestantes ou ateus, pretos, brancos ou amarelos, filhos de ou filhos de aristocráticas famílias tradicionais: nelas há apenas seres humanos pessoas ou projetos de pessoas. Ela é uma forma de conagração social, um campo onde podem atenuar as divergências, preparando o caminho para uma sociedade mais justa e humana. (BARROS, 14/02/1960, O ESTADO DE SÃO PAULO).

Para o autor, a escola particular, por outro lado, era um ambiente onde se acentuavam as diferenças econômico-sociais, dirigia-se sempre a uma clientela selecionada, fosse pela fortuna ou pelas crenças. Portanto, a escola particular não era uma força de coesão, mas de desagregação, não trabalhava por uma ordem humana democrática, mais justa mais ética, mas era um empreendimento de conservação do *status quo*.

Para mudar o *status quo* social, Barros (1960) enfatizou que, especialmente num país em pleno desenvolvimento econômico como o Brasil, ao qual não restavam dúvidas de que era preciso formar uma juventude irmanada num ideal comum de luta contra a injustiça, o privilégio, a miséria e a incompetência. Não podia a escola ser um organismo esclerosado, um instrumento de conservação das posições, a serviço das castas ou de confissões, “[...] pelo contrário, deveria ser um ambiente que conduzisse à liberdade e a autonomia do indivíduo, que o guiasse ao desenvolvimento humano e ao aprimoramento pessoal”. (BARROS, 14/02/1960, O ESTADO DE SÃO PAULO).

Na perspectiva do autor, a educação deveria atuar como um fator dinamizador de um projeto de reconstrução e modernização nacional. À medida que o processo de industrialização e desenvolvimento se faziam incipientes, era necessário democratizar a educação para elevar o país “ao nível do século”. Para ele, a educação pública deveria ser reestruturada para o progresso científico e técnico, o trabalho produtivo e o desenvolvimento econômico.

Paschoal Lemme (1960), enquanto militante da Campanha em Defesa da Escola Pública, também demonstrou preocupação em articular a escola ao desenvolvimento econômico. Para esse autor, a educação e o ensino eram fenômenos de caráter histórico que variavam de acordo com a época e com o tipo de sociedade. Ele considerava que a própria educação escolar era relativamente um produto tardio na história, porque se dependia do estágio do desenvolvimento de cada comunidade e não o contrário.

[...] a escola por si só, não cria desenvolvimento; escola profissional não cria indústrias, a Universidade não promove por si mesma as condições para a pesquisa e para a criação científica em nível superior. [...] Uma região quando começa a entrar no processo de desenvolvimento, econômico conforme vivenciamos na história mais recente de nosso país, passa a exigir a escola ou o ensino de melhor qualidade e mais diversificado, o que, por sua vez, vem reforçar e consolidar o desenvolvimento. (LEMME, 1960).

Na perspectiva de Lemme (1960), o desenvolvimento industrial que se acentuava no país passou a exigir a produção de mão de obra especializada, de nível técnico e superior e que atendesse aos estágios do desenvolvimento, especialmente nas regiões mais industrializadas do país, portanto, a democratização da educação deveria reforçar e consolidar o desenvolvimento econômico.

Ao refletir sobre a importância da educação para o desenvolvimento econômico, Fernando de Azevedo (1960, p. 149) registrou que, para reverter “[...] o trágico retardamento do desenvolvimento econômico brasileiro, é importante formar técnicos altamente especializados”. Para isso, era necessário criar uma sólida e eficiente rede de escolas públicas e democráticas; aparelhar autênticas universidades com recursos superiores, isolados em recursos materiais e humanos de alta valia; e, finalmente, integrar o sistema educacional num programa político que atendesse aos reclamos mais profundos da nacionalidade. (AZEVEDO, 1960).

De acordo com o jornal O Estado de São Paulo (06/02/1960), não havia como planejar o desenvolvimento econômico sem conceber a educação enquanto fator básico do desenvolvimento e da produtividade. O progresso industrial, como expressão da produção, exigia automatização e conhecimento para elevação do elemento humano numa escala cada vez mais imprescindível. O jornal considerou que o processo de industrialização, com toda a sua implicação política, econômica e social, não poderia permanecer desarticulado do processo educativo. O jornal defendia que, para superar a condição de país subdesenvolvido, era necessário sistematizar uma verdadeira política no campo da educação, em todos os níveis de ensino, que abrangesse toda a população em idade escolar, criando melhores condições e oportunidades a todos os indivíduos, independentemente de cor, raça ou classe social.

A democratização da escola pública, sob essa ótica, deveria atenuar os inconvenientes decorrentes das desigualdades dos níveis de vida existentes nas diversas regiões do país e entre as classes sociais. Portanto, a defesa intransigente dos interesses da escola democrática constituía a solução mais indicada para o problema da educação nacional, a formação de um sistema de ensino que fosse capaz de vencer as barreiras do subdesenvolvimento.

Cardoso (1960, p. 166), defensor da escola pública, também se propôs a refletir sobre as condições de subdesenvolvimento do país. Afirmou que à “[...]”

consciência de situação de miséria e de dependência econômica segue-se a vontade de transformação da realidade”. Em sua perspectiva, para se romper com as barreiras do subdesenvolvimento e fazer florescer a moderna civilização industrial, era preciso modificar a antiga ordem social e sobrepor uma nova forma de sociedade, na qual a economia industrial permitiria que os fluxos das rendas percorressem os grupos cada vez mais amplos da população. Para isso, enfatizou que seria preciso criar

Um sistema de ensino, consentâneo com esse propósito, precisa basear-se numa escola capaz de fornecer os meios necessários para que cada um possa colocar-se na vida da comunidade como um elemento ativo na sua construção e transformação, em lugar de uma escola que forneça conhecimentos ociosos para a transformação da realidade, embora preciosos para o desenvolvimento da cultura pelos povos privilegiados. Em vez de uma educação pseudo-humanística através do ensino das matérias que os programas oficiais propõem para a mocidade brasileira, precisamos de um ensino de base técnica, ao lado de uma educação inspirada por uma concepção de homem e da sociedade impregnada de valores realmente humanísticos que a civilização pôde elaborar no transcórre na aventura humana na história, a começar pela convicção de que a sociedade e homem, enquanto seres culturais, são produtos da própria atividade humana (CARDOSO, 1960, p. 167).

Com base nas afirmações do autor, a educação para o desenvolvimento deveria ter estrutura de base técnica, sólida e generalizada. Sua organização deveria abranger todos os níveis de ensino, com conhecimentos úteis para o progresso, educação inteiramente ofertada e supervisionada pelo Estado.

Diante de tais reflexões, compreendemos que a ideia de um projeto sustentado pela vontade interferente do governo, frente às condições econômicas a sua volta, objetivando a ruptura do *status quo*, foi uma bandeira levantada pelos intelectuais do ISEB que buscavam solucionar o atraso econômico, elaborando uma política desenvolvimentista com forte presença da máquina estatal. Semelhante bandeira levantaram os intelectuais defensores da escola pública que pensaram soluções para estabelecerem o desenvolvimento do país, pontuando a necessidade da democratização da escola pública enquanto a única instituição capaz de auxiliar tal processo. Acreditavam que a educação era um fator importante para a transformação social, à medida que qualquer projeto de reconstrução nacional

necessitava de uma força de trabalho qualificada, proveniente da formação técnica e universitária, amplamente amparada pelo campo das diversas ciências.

Convém considerarmos que, para além de atingir o pleno desenvolvimento econômico, Roque Spencer Maciel de Barros demonstrou, em sua produção intelectual, preocupação com o aprimoramento do indivíduo, como um fator necessário para a vida em sociedade. Sendo assim, nas páginas seguintes, buscamos discutir sua preocupação em educar o povo.

3.2 A educação como aprimoramento do indivíduo para a vida em sociedade

Das últimas quatro leis criadas sobre educação em nosso país, Roque Spencer Maciel de Barros participou intensamente de três delas: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), Lei da Reforma Universitária de nº 5.540/68 (BRASIL, 1968) e Lei do Ensino do Segundo Grau 5.692/71 (BRASIL, 1971). Não participou da lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), porque, no período de tramitação da mesma, já havia se aposentando e se afastado dos serviços públicos (CARVALHO, 2003). Ao participar da criação das referidas leis, o intelectual colocou-se a serviço dos interesses da maioria, procurando garantir os direitos de todos, defendendo a necessidade da construção de um sistema de ensino público, leigo e de qualidade, que fosse capaz de promover a transformação social, política, econômica e cultural do homem brasileiro.

Segundo Barros (1960), as reformas no ensino deveriam servir para criar um modelo educacional que rompesse com o ensino elitista e clericalista, em que o dinheiro das verbas públicas estivesse voltado para atender às necessidades dos indivíduos que realmente necessitavam do auxílio governamental para ter acesso à educação. Pois, em sua perspectiva, o processo educativo era agenciador de uma consciência moral que encaminharia o indivíduo a desenvolver suas potencialidades e integrar a legítima sociedade. Para ele,

[...] é aquela que é produto da vontade geral, que traduz o interesse comum, que não pode contrariar o destino ético do homem, onde cada um deve ser livre na medida que obedecesse a si mesmo

enquanto ser exclusivamente ético, e, neste caso a autonomia de uma consciência individual, fundada na lei racional, coincidiria perfeitamente com a autonomia de consciência de todos. (BARROS, 1960, p. 71).

De acordo com o autor, a Revolução Industrial, a marcha ascensional das massas e o socialismo que se acentuou ao final Segunda Guerra Mundial (1939-1945) desencadearam uma nova forma de se pensar a sociedade do ponto de vista social, político, intelectual e econômico que insistia em promover a igualdade e a coletividade do indivíduo, sufocando a liberdade de consciência e as liberdades delas derivadas, patrimônio fundamental do liberalismo, que, para ele, consistia na melhor forma de organização social.

Diante desse contexto, Barros (1960), preocupado com a organização e o funcionamento da sociedade, defendeu a ideia de que a educação era um elemento, por excelência, social e que contribuía para a efetivação da sociedade democrática, sendo, assim, um direito de todos os cidadãos, com a ideia de que se deve oportunizar a todos os indivíduos a qualificação para o trabalho. A escola pública era vista como um elemento que poderia diminuir as diferenças sociais, já que ofereceria oportunidades iguais para que todos ingressassem no processo de mudança e modernização social.

Ao refletir sobre a função da educação na sociedade, Barros (1960) se inspirou nas produções intelectuais de Jan Amós Comenius (1592-1670), Jean Jacques Rousseau (1712-1778) e Immanuel Kant (1724-1804), entre outros. Embasando-se nesses teóricos, sistematizou uma proposta de educação fundada nos princípios liberais e que julgava ser necessária para a formação do cidadão brasileiro.

Para Barros (1960), a preocupação com a consciência pedagógica, do ponto de vista coletivo, foi um fenômeno que evoluiu ao longo da história da humanidade. Em seu artigo intitulado *Pedagogia Antiga e Pedagogia Moderna*¹⁷, publicado em 21 de fevereiro de 1960, fez uma análise da pedagogia antiga e um exame da pedagogia moderna, pontuando que houvera uma evolução no pensamento pedagógico, pois no mundo antigo a criança era desvalorizada e vista como um adulto plenamente desenvolvido e integrado na “Paidéia”.

¹⁷Este artigo foi publicado novamente na obra *Ensaio Sobre Educação* em 1973, p. 163-171.

Na sociedade helenística, por exemplo, a pedagogia antiga era um instrumento destinado a realizar, na escola, um ideal de homem e de cultura, sem se preocupar com a consciência dos meios que deveria concretizar. Nesse sentido, o pensamento pedagógico antigo, norteadado pelo seu ideal humano, limitou-se à arte da técnica, não se debruçando na ciência. Foi somente a partir da época renascentista que a ciência passou a assumir importância significativa no domínio dos problemas educativos. (BARROS, 21/02/1960, p. 81, O ESTADO DE SÃO PAULO).

Segundo o autor, a consciência pedagógica evoluiu na modernidade, com a obra do educador Comenius que formulou um ideal pedagógico ético-religioso, em que o educador “[...] procura decifrar a natureza do educando por meio de procedimentos científicos, a fim de adequar a natureza ao ideal moral e garantir a efetividade deste pelo respeito às leis da realidade humana”. (BARROS, 21/02/1960, p. 81, O ESTADO DE SÃO PAULO). Com Comenius, apareceram respostas às preocupações epistemológicas e ético-religiosas que, desde a segunda metade do século XV, vinham configurando uma nova concepção de mundo. Mas, para o autor, foi somente com Rousseau que a pedagogia atingiu maturidade, pois

[...] sua teoria da educação é o mais belo esforço para ordenar, num conjunto coerente, a ética e a psicologia. [...] Sem ser um psicólogo, o genebrino introduz uma noção fundamental na psicologia: a de “maturação”. Não basta estabelecer a ordem lógica de dependência entre as operações do espírito, é preciso compreender que as funções psíquicas, as “faculdades” na linguagem do tempo tem uma data de aparecimento – e é preciso regular por ela o processo educativo. É preciso conhecer o homem da natureza que não é senão a natureza do homem, na sua realidade acompanhar o desenvolvimento do seu espírito, se pretendermos que a educação não seja vã. (BARROS, 21/02/1960, p. 81, O ESTADO DE SÃO PAULO).

Segundo o autor, ao lado da psicologia, Rousseau esboçou uma nova ética: a da autonomia, que era a própria insistência no ativismo do educando, isto é, a partir da idade da razão, o indivíduo não haveria de aprender ciência, mas inventá-la. Essa ética autonômica se fundamentava na marcha do espírito humano, mas seria somente por meio desta que aquela se revelaria. Assim, a doutrina pedagógica moderna se afirmava filha de Rousseau, pelo seu reconhecimento do valor e da

especificidade da infância. (BARROS, 21/02/1960, p. 81, O ESTADO DE SÃO PAULO).

Barros (1960) destacou que, a partir da época do renascimento com Rabelais, Comenius, Bacon, Descartes, Galileu e Rousseau, a pedagogia moderna foi aos poucos estabelecendo suas bases, pautadas na ciência, e, portanto, assim como a pedagogia antiga, a pedagogia moderna concebia a educação como um meio para formar um ideal de homem, de mundo e de cultura. A diferença entre as duas era que a pedagogia moderna tinha suas bases pautadas na *episteme* – ciência, enquanto que a pedagogia antiga limitava-se à *arte* e à *tecné*.

Norteadado pelo pensamento desses autores, Barros (1960), enfatizou a necessidade da construção de um sistema de ensino público no Brasil que fosse capaz de “difundir as luzes”, superar o atraso cultural e levar o país ao pleno desenvolvimento econômico. Para ele, a consciência pedagógica que se estruturou no Brasil acompanhou “[...] os homens que levaram a nação a abolir a religião do Estado, a emancipar os escravos e a proclamar a República”. (BARROS, 1960, p. XVII), mas não conseguiram que o povo fizesse suas essas preocupações, o que é compreensível, considerando-se a situação do país na época em que viveram e atuaram. No entanto, durante a Campanha em Defesa da Escola Pública, ao defender a necessidade da construção de um sistema nacional de ensino, Barros (1960) pontuou que as condições naquele momento eram outras:

[...] o país se industrializa, o povo se liberta das injunções do caudilhismo que asfixiava as manifestações de sua vontade e reclama, cada vez com mais força, a efetivação de seus direitos. Transformando-nos, apesar de todas as adversidades, numa democracia, não numa democracia nominal, apregoada apenas pelos dirigentes do país, mas numa democracia de fato, só possível quando o povo se torna consciente de suas necessidades e de seus direitos. (BARROS, 1960, p. XVII).

Por esse motivo, o autor destacou que a luta que se travava em defesa da escola pública era um verdadeiro divisor de águas na história pedagógica da nação, propiciando o choque inevitável entre duas mentalidades existentes no país. Uma mentalidade arcaica e desatualizada, abaixo da civilização moderna e o Brasil novo que se procurava atualizar, pondo-se em nível das exigências do século. Para a primeira mentalidade, a educação era um instrumento por excelência conservador das posições adquiridas desde o período imperial, caracterizando-se como um

privilégio para poucos, por meio da qual as relações entre os homens eram concebidas por meio da subordinação, da dependência e da obediência passiva de uns em relação aos outros. (BARROS, 1960). Portanto, essa linha de pensamento caracterizava um Brasil discriminatório, cheio de privilégios e contra o qual o pensamento liberal lutava desde os tempos do império.

A segunda mentalidade descrevia um Brasil novo, para o qual a educação era um instrumento renovador uma arma a serviço do progresso, um elemento primordial na luta que se travou contra a estagnação e o subdesenvolvimento, contra a miséria e contra a injustiça, sob a inspiração dos ideais éticos e jurídicos que vem tomando forma na evolução da civilização moderna. (BARROS, 1960, p. XVIII).

Para o autor, enquanto uma mentalidade estava voltada para o passado, a outra procurava edificar o futuro, “[...] buscando ouvir as reivindicações do homem moderno, os ideais de uma perfeita igualdade democrática juridicamente definida como a condição do exercício da liberdade por meio do qual se compromete a ideia de um mundo moral”. (BARROS, 1960, p. XVIII).

Acerca da divergência de mentalidade no Brasil, Florestan Fernandes (1960, p. 225) destacou que, em semelhante cenário, a educação seria uma medida inicial de higiene, para livrar o homem das ligações com um passado destituído de sentido no presente, pois a “[...] educação constitui o único meio eficaz de que dispomos para regenerar o caráter básico dos brasileiros ajustando-o a uma ordem moral na qual, a lei consagra a igualdade do cidadão”. (FERNANDES, 1960, p.226). Para esse autor, o impacto da industrialização e do crescimento urbano levou os indivíduos a emergirem como sujeitos na vida social. Essa participação era incipiente e se desenvolvia numa sociedade coordenada pelo autoritarismo que se esbarrava na inexperiência democrática. Portanto, não era possível esperar que a emergência de uma consciência crítica e autônoma decorresse diretamente da transformação social e econômica, era preciso uma formação de consciências pela democratização da educação.

De acordo com esse mesmo ponto de vista, Barros (1960), embasado pelo pensamento de Rousseau, defendeu uma educação que, além de dotar o indivíduo com ferramentas necessárias para a leitura e a escrita, fosse capaz de fazê-lo desenvolver valores humanos, os quais, acreditava, apenas o processo educativo

era capaz de aprimorar, tais como “[...]a liberdade de consciência, a autonomia, a razão e a ética” (BARROS, 1960, p. 110). Conforme destacou o autor:

A educação é um processo humano que cria a moral e o direito, porque revela ao homem a dimensão de sua liberdade, de sua razão e de sua consciência, e ao revelá-las, descobre-lhe sua essência ética, e neste caso a autonomia de uma consciência individual. (BARROS, 1960, p. 112).

Para o intelectual, o segredo da prosperidade econômica e cultural dos povos estava no respeito à dignidade do homem, à sua personalidade, à sua liberdade de consciência. Para ele, na sociedade em que a liberdade de consciência fosse sufocada, não haveria lugar para a dignidade humana, para o desenvolvimento ético da personalidade. Portanto, “[...] a liberdade de consciência aparece, pois como a chave de todo o sistema: enquanto direito do homem é o seu fundamento teórico, enquanto realidade é o seu objetivo prático”. (BARROS, 1960, p. 100).

O Brasil moderno, na perspectiva de Barros (1960), ansiava pela progressiva igualdade da liberdade entre os homens, pela superação pacífica dos conflitos de valores característico do nosso tempo. Para esse novo país, a escola não poderia ser mais pensada como um “luxo”, um gozo do qual estaria excluída metade da população, pois a educação era um direito de todos os cidadãos, garantido pela Constituição Federal (BRASIL, 1946), e, por ser um direito, deveria ser ofertada pelo Estado democrático, porque somente este atenderia às necessidades educativas de todos. Portanto, defendeu que uma reforma na educação brasileira traria influências modificadoras na própria sociedade, podendo estabelecer uma relação entre educação e transformação social. Nesse sentido, concebia a construção de um sistema de ensino público como fator indispensável para a promoção social do país.

Embasado teoricamente pelas ideias de Immanuel Kant, Barros (11/10/1959, O ESTADO DE SÃO PAULO) pensou a educação como processo de humanização e aprimoramento do indivíduo que seria necessário para compor uma sociedade verdadeiramente livre. Para isso, o intelectual defendeu que não restava “[...] senão optar pela idéia de uma educação universal, em que tudo ou pelo menos os elementos de tudo no essencial, seja ensinado a todos, tendo como finalidade a plena autonomia do homem”. (BARROS, 11/10/1959, O ESTADO DE SÃO PAULO). Assim, a educação escolar, em sua perspectiva, era necessária para a

conscientização, emancipação e liberdade dos indivíduos no meio social. Conforme destacou:

Não se procura explicar o estado do ensino como reflexo da situação geral do país, mas, ao contrário, esta como consequência daquele: são as ideias, acredita-se que movem o mundo e a escola é por excelência, a instituição que as organiza e desenvolve. (BARROS, 1960, p. 10).

Sua maior preocupação se concentrava na necessidade da reforma moral e na mudança de mentalidade, porque seria o passo mais importante para o desenvolvimento estrutural da sociedade, pois cada indivíduo seria formado de acordo com as aptidões deste. Para o autor, era a partir do fenômeno educativo que o homem se diferenciava dos outros animais, para ele, a educação, modificava e transformava os homens, não a transformação meramente exterior, mas a interior que faria do indivíduo um ser histórico e livre. Barros pontuou que:

Todo animal é uma máquina engenhosa, a quem a natureza deu sentidos para recompor-se a si mesma, para sentir-se e garantir-se até certo ponto de tudo o que tende a destruí-la ou desarranjá-la. Percebo as mesmas coisas na máquina humana, com a diferença de que a natureza sozinha faz tudo na operação do animal, enquanto ao homem, cabe á educação a transformação de suas qualidades, e assim, conduzir-lhe a condição de agente livre. (BARROS, 21/02/1960, O ESTADO DE SÃO PAULO).

Na perspectiva do autor, a liberdade separaria os homens dos animais, para ele, “[...] a natureza ordena a todo animal e este obedece. O homem por outro lado experimenta a mesma impressão, mas se reconhece livre para aquiescer ou para resistir, porque o homem é a sua liberdade”. (BARROS, 21/02/1960, O ESTADO DE SÃO PAULO). Embora a liberdade fosse a essência constituinte do indivíduo, ela não se manifestaria de forma imediata e absoluta, era necessário que tal transformação se efetuassem para modificar verdadeiramente o homem em homem. Tal transformação ocorreria por meio da educação, que, por sua vez, seria como um processo de humanização pacífica.

Dessa forma, era a partir da consciência de ser livre que se revelaria a espiritualidade da alma humana, processo que ocorreria por meio da instrução. De acordo com o autor, “[...] a instrução esclarece o espírito, e, para que o homem seja perfeito é mister que a educação abra sua mente”. (BARROS, 21/02/1960, O

ESTADO DE SÃO PAULO, p. 19). Sob essa ótica, era a educação quem tornaria o indivíduo capaz de fazer suas próprias escolhas, conforme destacou:

A educação cria condições para uma escolha lúcida e autônoma, desperta o gosto estético e forma o cidadão autêntico para ser um homem capaz de decidir por si, na plenitude de sua liberdade, sem qualquer temor de assumir as responsabilidades de suas opções livres. (BARROS, 21/02/1960, O ESTADO DE SÃO PAULO, p. 19).

Assim, Barros (1960) concebia a educação como um fenômeno de desvelamento para a formação humana, pois modificaria e transformaria o homem, levando-o a superar sua condição natural e a adquirir a consciência de fazer suas próprias escolhas. Por isso, procurou utilizar-se do fenômeno educativo como um meio de promover as transformações que a sociedade brasileira necessitava naquele momento, empenhando-se num projeto de modernização do país, o qual deveria necessariamente se iniciar pela criação de um sistema de ensino público, laico e gratuito em todos os níveis de ensino, que, em sua perspectiva, era algo fundamental para a manutenção da democracia e da autonomia intelectual, do pensamento crítico e, em especial, da liberdade.

Os objetivos da educação, sejam o da educação básica, sejam da educação superior, pondo de parte a especificidade de cada grau, podem ser considerados de uma perspectiva genérica, de conteúdo ético, relacionada com a sacralidade da pessoa humana, sua dignidade (seja qual for o fundamento que se estabeleça para a ética), com a situação particular, histórica, com suas exigências e peculiaridades. (BARROS, 1960, p. 14).

A educação, nessa perspectiva, era vista como o fenômeno responsável pela solução de todos os problemas do país, tanto aqueles de ordem política e social, quanto os de ordem econômica e cultural, daí a necessidade de se educar o povo. Barros (1960) acreditava que a educação do homem moderno, ofertada pelo Estado e orientada pelos princípios liberais, seria a condição para a manutenção da democracia que, por sua vez, constituir-se-ia na liberdade de mercado, na movimentação capitalista e, conseqüentemente, no desenvolvimento político e econômico a que se pretendia chegar.

Para isso, Barros (1960) se posicionou a favor da escola pública, gratuita e laica durante as discussões que ocorreram na sociedade com relação à promulgação da primeira LDBEN (BRASIL, 1961), na década de 1950 e nos anos iniciais de 1960. Contribuiu significativamente por meio da imprensa ao apontar a necessidade de reformas no âmbito educacional, propondo um projeto de ensino público, ofertado pelo Estado e pautado nos moldes liberais, capaz de formar o homem livre e autônomo para atuar na sociedade moderna.

Assim, tendo em vista o projeto de sociedade a ser construído, Barros (1960) se preocupou com a educação em todo o seu conjunto, desde a educação popular à formação das elites. Para justificar sua preocupação com a formação do cidadão brasileiro em todos os níveis, Barros (1960) enfatizou:

O ideal “ilustrado” não nasce de uma reivindicação popular, antes procura criá-la. E, para que isso se torne possível, exige-se antes de tudo, uma elite preparada e competente capaz não de traduzir as aspirações populares, mas de desenvolvê-las. Não se esquece de forma alguma, o papel fundamental da instrução primária, a instrução por excelência popular, mas compreende-se claramente que esta, sozinha, desamparada de uma instrução superior de alto nível, de pouco serviria. (BARROS, 1960, p.14-15).

Na perspectiva do autor, a instrução popular de um país só seria sólida e eficaz se estivesse em sintonia com o ensino superior que era, por excelência, a fonte do ensino primário, portanto, era a universidade que fazia a escola elementar. Desse modo, “[...] o esforço para transformar o país, para liberalizá-lo, para mudar-lhe as ideias e a consciência, está no processo educativo”. (BARROS, 1960, p. 108). Daí a necessidade de se ofertar a educação a toda a população em idade escolar, pois a educação levaria o homem a superar seu estágio natural ou perceber-se enquanto indivíduo livre e autônomo.

O autor defendeu que o ideal era que todos os indivíduos tivessem uma escolaridade mínima de oito anos e, além disso, fossem capazes de realizarem estudos médios de segundo ciclo. Aos mais capazes, defendeu que deveriam cursar o ensino superior, cabendo ao Estado procurar um “crescimento equilibrado” entre todos os níveis de ensino para atender às mudanças estruturais da sociedade.

Sendo assim, Barros (1960) afirmou que, à escola pública, não caberia formar o cristão, o súdito nem o soldado, a verdadeira educação deveria formar pessoas

morais, livres e autênticas. Para isso, era necessária uma atmosfera cultural em que houvesse liberdade, responsabilidade e respeito humano, princípios fundamentais que deveriam orientar os objetivos de um projeto de educação pública e democrática e que fosse capaz de educar tanto as massas populares quanto a elite dirigente do país rumo ao desenvolvimento econômico. Desse modo, a escola pública, laica, gratuita e neutra seria o baluarte de modernização social. Suas discussões em favor da escola pública por meio da imprensa foram essenciais para levar a público o conhecimento dessa causa.

CONCLUSÕES

Nosso propósito neste trabalho de pesquisa foi discutir o posicionamento teórico do intelectual Roque Spencer Maciel de Barros acerca das discussões em torno da Campanha em Defesa da Escola Pública, amplamente debatida na imprensa periódica, durante o contexto de tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4.024/1961) (BRASIL, 1961).

Quando escolhemos estudar os embates teóricos, protagonizados por Barros em defesa da escola pública, tínhamos consciência de que não apreenderíamos toda a sua verdade, mas pelo menos poderíamos levantar alguns dados importantes sobre o fato, contextualizar suas propostas e ações, que, sem dúvida, foram condicionadas pelo momento histórico em que viveu, não obstante seu esforço de consistência teórica e de homem público.

Durante o percurso da pesquisa, tivemos o cuidado de evitarmos cair na atitude de veneração ou de rotularmos nosso “objeto de estudo”, procuramos problematizar a postura teórica desse autor nos embates protagonizados por meio da imprensa periódica, durante o movimento da Campanha em Defesa da Escola Pública, tendo em vista trazer a lume suas ações empreendidas para defender a importância da escola pública e combater o monopólio da escola particular e confessional em seu momento histórico. Este estudo se ocupou das ideias e ações de Barros como homem público, buscando desvelar sua preocupação com a democratização do ensino público, que em sua perspectiva deveria atender ao desenvolvimento da indústria e a manutenção da sociedade capitalista durante o movimento.

A Campanha em Defesa da Escola Pública foi estudada nesta dissertação, privilegiando sempre os embates protagonizados por Roque Spencer Maciel de Barros, embora se entrelacem, ao longo do trabalho, um debate historiográfico que dialoga com a produção acadêmica já existente, bem como o estudo da memória histórica, construída por participantes do movimento.

Esse exercício de dialogar com a produção existente se fez necessário pelo fato de o tema já ter sido elaborado por outros trabalhos, até com certa insistência. Portanto, o ineditismo desta pesquisa não está no fato de abordarmos a Campanha em Defesa da Escola Pública, mas de termos privilegiado o posicionamento teórico

de Roque Spencer Maciel de Barros, de forma mais aprofundada, durante sua participação na campanha, e pela abordagem metodológica aqui privilegiada.

Embora a Campanha em Defesa da Escola Pública apareça em outras produções acadêmicas, a atuação específica de Barros acerca de sua defesa em prol da escola pública não era focada de maneira privilegiada. Na produção pesquisada, aparece ora como um apêndice nas análises, indicado como um dos vários participantes da campanha, ora como um sujeito histórico do movimento, mas privilegiando outras questões que defendeu em outros momentos de sua vida.

A memória que outros participantes construíram sobre o movimento foi trabalhada como um exercício necessário desta pesquisa, visando avaliar o processo de construção dessas visões e coadunar uma nova interpretação histórica. Conscientes de que a história é por excelência um fenômeno que conta e reconta seu processo, mais do que criar polêmicas, o estudo historiográfico aqui desenvolvido teve como objetivo contribuir com o avanço do conhecimento histórico acerca da luta pela consolidação de uma lei que regulamentasse e organizasse a escola pública no Brasil.

A tramitação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961) durou 13 anos. No entanto a Campanha em Defesa da Escola Pública foi um movimento que surgiu durante o período de 1959 a 1961, momentos finais da aprovação da referida lei, proveniente da insatisfação de intelectuais, estudantes, professores e sindicatos, pelo fato do projeto aprovado pela Câmara dos Deputados privilegiar à escola particular e agir com descaso com a escola pública, decidiram reunir suas forças em defesa de um único ideal: a democratização da educação.

Portanto, constatamos que a campanha foi um importante movimento que se iniciou em meio aos mais altos grupos da *intelligentsia* brasileira, mas que se desenvolveu no seio da sociedade civil e, ao ser analisada com os componentes históricos de seu tempo, possibilitou compreendermos a forma como seus participantes concebiam o lugar e o papel da escola pública na sociedade brasileira da época.

O movimento mobilizou vários intelectuais que romperam os muros da universidade e assumiram um papel de destaque na vida política e cultural brasileira, como Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso e Roque Spencer Maciel

de Barros, que, embora tivessem diferentes projetos de país, uniram-se em torno do movimento para defender a escola pública e universal.

Barros se aliou ao grupo de defensores do ensino público, posicionando-se a favor de melhores condições democráticas de acesso à educação, sobretudo, nas diversas regiões que não possuíam suficiente quantidade de instituições para atender à população em idade escolar. Para ele, a democratização da escola pública era um meio de se superar os altos índices de analfabetos e elevar o país ao mais elevado grau de desenvolvimento econômico.

Assim, empenhado em defender a escola democrática durante a Campanha em Defesa da Escola Pública, Barros combateu o que denominou de “teses fundamentais do projeto”, aprovadas pela Câmara Federal, por considerá-las as mais nocivas à educação brasileira. O autor levou a público sua insatisfação com a aprovação do projeto a fim de esclarecê-lo acerca das verdadeiras intenções de seus legisladores, que, em sua opinião, consistiam em favorecer as escolas particulares e confessionais em detrimento da escola pública.

Para o intelectual, o projeto deturpou princípios como a liberdade de ensino, que foi interpretada como um meio de se abrir escolas particulares sem a fiscalização do Estado e, conseqüentemente, de condenar a interferência estatal no setor da instrução, portanto, a liberdade de ensino, apregoada pelo projeto, não era condizente com a liberdade de consciência e de opinião conforme explicitava o pensamento liberal e democrático em que se fundamentava a Constituição Federal vigente. (BRASIL, 1946).

Para Barros, o que caracterizava a liberdade de ensino não era o direito de abrir escolas de forma indiscriminada, sem a ingerência do Estado, mas a existência, em toda e qualquer escola, da liberdade de cátedra, de opinião, de expressão e pensamento, fundadas, em última análise, na liberdade de consciência. Para ele, a “verdadeira liberdade de ensino”, amplamente difundida pela escola pública, serviria para formar mentalidades que possibilitariam o indivíduo a se perceber livre, autônomo e ético, valores indispensáveis para compor a sociedade moderna.

Em sua perspectiva, a educação escolar era necessária para a conscientização humana para a vida em sociedade, pois o processo educativo era o meio mais eficaz de aprimoramento do indivíduo, diferenciando-o dos outros animais, afastando-o de sua condição natural.

O autor acreditava que o Estado democrático deveria ser o órgão responsável pela conscientização do homem brasileiro, defendendo que sua tarefa deveria ser a progressiva efetivação de uma ordem que, por meio do processo educativo, permitisse a plena realização da liberdade de todos os indivíduos como fins em si mesmos, isto é, enquanto pessoas éticas, como primeira condição para que o indivíduo passasse da “animalidade para a humanidade”.

Portanto, caberia ao Estado ser uma instituição comum de todas as consciências e detentor da tarefa de instruir na sociedade uma ordem que permitisse a efetivação do princípio da liberdade de consciência, constituindo-se num Estado educador. Seria função da escola, inteiramente ofertada e supervisionada pelo Estado, transformar a mentalidade do homem para ajustá-lo à ordem social democrática e a suas possibilidades de desenvolvimento.

Além da liberdade de ensino, Barros combateu os dispositivos do projeto que pretendiam desviar as verbas públicas para os cofres das escolas particulares, as quais seriam destinadas para a compra, construção e reforma de prédios escolares e para a aquisição de instalações e equipamentos pedagógicos. Na perspectiva do autor, essa pretensão dos legisladores beneficiaria somente as escolas particulares, deixando mais ricos os donos de escolas privadas que já possuíam recursos em abundância e as escolas públicas seriam abandonadas à própria sorte.

A ideia de o Estado subvencionar financeiramente as escolas privadas era, do ponto de vista do autor, antiliberal, antidemocrática e anticonstitucional, porque o Estado estaria subsidiando instituições que representavam ideologias sectárias e apresentavam perigo à democracia do país. À medida que o poder público fosse fomentando a inserção da juventude em escolas sectariamente orientadas, o país estaria cada vez mais perto de destruir a nação democrática, para construir um aglomerado de “subnações” fechadas e hostis em que não haveria liberdade de expressão, de consciência e a tão sonhada autonomia do indivíduo. O Estado democrático não deveria subvencionar escolas que faziam discriminação religiosa, filosófica ou política, distinção de raça, classe social, cor, fé ou religião, porque estaria trabalhando conscientemente pela destruição da ordem liberal e democrática que lhe competiria preservar e aperfeiçoar.

Além disso, o intelectual se contrapôs ao dispositivo do projeto que defendia que era direito da família escolher com prioridade o gênero de educação que deveria dar aos seus filhos, pois, ao consagrar a família como pessoa jurídica, a critério

exclusivo da qual se processariam todos os atos educativos, o projeto impossibilitaria qualquer integração harmoniosa entre a família e o Estado. Isso permitiria que grupos particulares, arrogando-se a representação da família, assumissem orientações morais e políticas da educação pública, impondo suas convicções intolerantes e anacrônicas, como normas gerais na formação das gerações ascendentes. Portanto, Barros considerou esse dispositivo uma jogada política, arquitetada pela Igreja Católica, para insinuar-se no poder por intermédio da família, já que nunca se conformara em ser destituída da religião oficial do Estado.

Barros pontuou, em diversos momentos, durante a Campanha em Defesa da Escola Pública, que era incoerente sustentar o direito da família de escolher o tipo de educação que queria ofertar aos seus filhos, pois, num país de analfabetos como o Brasil, a decisão mais lúcida e acertada seria obrigar as famílias brasileiras a proporcionar educação aos seus filhos ou jovens sob sua responsabilidade, por todos os meios ao seu alcance, por meio de instituições públicas de todos os graus que pudessem atender a toda a população em idade escolar.

No entanto, o Projeto de Diretrizes e Bases da Educação revelou o propósito da família e do Estado como se se tratassem de forças hostis, norteadas por princípios e propósitos divergentes entre si. O projeto, em nome dos direitos da família, contestou ou subordinou esta aos direitos do Estado, ao mesmo tempo em que reconheceu a prioridade da Igreja e a subordinação da família ao clericalismo, camuflado pelo discurso da liberdade de ensino.

Para Barros, o projeto pretendia equiparar a função do particular à do Estado, acabando por diminuir a função do poder público e alargar a função privatista, contrariando a Constituição Federal. (BRASIL, 1946). No entanto ele acreditava que, para defender o direito do aluno, o Estado deveria não só organizar um amplo sistema de ensino para atender à educação de todos, mas fiscalizar com rigor a educação dada pelos particulares.

Desse modo, concluímos que Barros não se opunha ao ensino particular, desde que os donos das escolas privadas arcassem com a educação que se propuseram a oferecer. Ele se opôs à partilha das verbas públicas com as escolas privadas, porque o orçamento do ensino já era insuficiente para a construção de escolas públicas gratuitas, em todos os graus, para atender a todos aqueles que não tinham recursos para ter acesso à educação, como mandava a Constituição Federal. (BRASIL, 1946).

Sendo assim, o autor defendeu a escola pública por considerá-la a única instituição capaz de atender a toda a população em idade escolar, indiferente de cor, raça, classe social, fé e religião, porque, em sua perspectiva, a escola pública era neutra e, por isso, uma fonte de comunhão e de respeito às crenças alheias, ambiente único e propício para se realizar a “verdadeira liberdade de ensino”, a qual deveria formar mentalidades que atendessem ao desenvolvimento econômico e social do país. Barros atribuiu fundamental importância à escola pública por considerá-la um meio de formação integral do indivíduo para a vida em sociedade. Em sua perspectiva, a educação ofertada pela escola pública possuía importante função social, pois sua “neutralidade ideológica” contribuiria para elevar o país ao nível do desenvolvimento econômico almejado, se estabelecendo, assim como o baluarte da modernização social. Ao contrário da escola particular, que se dirigia a uma clientela selecionada tanto pela riqueza quanto pela crença, que, além de transformar a liberdade de ensino numa oportunidade de isolar os indivíduos em grupos diferentes, queria transformar numa espécie de caridade a educação que era um direito básico do homem “moderno”.

Na perspectiva de Barros a escola pública era neutra ideologicamente, porque não tinha fundamentos ideológicos senão os ideais liberais e democráticos afirmados pela Constituição (BRASIL, 1946), isto é, pouco importava para a escola pública que o cidadão fosse ateu ou católico, como pouco lhe importaria que fosse Kantiano, spinozista, hegeliano, marxista, positivista, fenomenologista ou existencialista, pouco lhe importaria, também que fosse trabalhista, udenista ou pessedista, a escola pública não seria veículo de ideologias ou religiões, seus valores educativos se fundamentavam em um sistema aberto de verdades humanas não absolutas e como tal modificáveis historicamente de acordo com a evolução das sociedades humanas, o progresso do conhecimento e a obtenção progressiva de melhores condições de vida para um número cada vez maior de pessoas. Portanto, a escola pública era neutra, porque não considerava transmitir uma ou todas as divisões ideológicas existentes entre os homens em todos os setores da vida e da cultura, considerava o que era de mais importante o conhecimento científico.

Desse modo, o autor destacou que era somente a escola pública que deveria ser melhorada, ampliada e amparada pelas verbas do poder público para atender ao desenvolvimento, por isso era incoerente desviar verbas do orçamento do ensino público para financiar escolas particulares, cujo primeiro objetivo era o lucro e a

formação de um ensino de classe e, em alguns casos de casta, por meio do dinheiro arrecadado pelo povo brasileiro que certamente seria excluído das escolas que este, à custa do seu sacrifício diário, deveria construir e manter. Uma vez que o projeto de lei teve o cuidado prévio de retirar do poder público toda a possibilidade legal de aferir no rendimento escolar ou obter qualquer reembolso.

Para o autor, o projeto também teve o cuidado de não instituir o ensino primário como gratuito e obrigatório, além de não definir suas diretrizes pedagógicas, limitando-se a generalidades sem nenhum significado prático, não se dispondo a excluir o analfabetismo da metade da população brasileira. Esse projeto não alterava a estrutura colonial do ensino técnico industrial, nem organizava o ensino superior de maneira a habilitá-lo a prover tanto as necessidades de um ensino modernizado quanto as tarefas que lhe cabiam no desenvolvimento material do país.

Barros classificou o projeto como ideologicamente retrógrado e tecnologicamente inepto. Ideologicamente retrógrado, porque, no momento em que as concepções liberais de educação se aperfeiçoavam para poder competir, vitoriosamente, nas condições políticas do mundo atual, retroagia a posições antiliberais em matéria de ensino. E tecnologicamente inepto, porque, além de apresentar-se como amálgama confuso de normas gerais e regulamentos particulares, bem como violar, reintegrar ou suprimir mandamentos constitucionais e ignorar conquistas modernas de pedagogia, consagrava formas de ensino, demonstradas obsoletas pela própria experiência brasileira, eliminando a possibilidade de uma planificação racional dos recursos e objetivos nacionais em matéria de educação, medida indispensável para a superação do subdesenvolvimento cultural do povo brasileiro.

Barros foi um homem de seu tempo que se engajou nos movimentos político-educacionais para defender a necessidade da construção de um sistema de ensino público no Brasil que assegurasse a verdadeira liberdade de ensino, que, em sua perspectiva, formaria a consciência do indivíduo, levando-o a contribuir com o desenvolvimento econômico do país, e, nesse embate, utilizou-se amplamente da imprensa periódica para (in) formar a opinião pública acerca da importância de se lutar por essa causa, durante um período marcado por mudanças na produção sob os auspícios do capitalismo e na luta pela modernização social.

As transformações que se processaram no Brasil, durante meados do século XX, em especial, nos grandes centros urbanos, tais como a alfabetização, o aumento dos bens de consumo e os novos postos de trabalho, impulsionaram o consumo de jornais, transformando-o num hábito para um grande número de pessoas que buscavam, em suas páginas, opiniões e informação sobre questões econômicas, sociais, políticas, educacionais e culturais da sociedade brasileira. Por sua importância e abrangência, a imprensa tornou-se naquela época o baluarte da luta travada por intelectuais acerca dos rumos que a educação brasileira deveria tomar.

Por tratar dos acontecimentos do dia a dia, os escritos jornalísticos assumem características imediata e fugaz que têm como objetivo provocar nos leitores a tomada de posições acerca de situações políticas, normas e leis que geralmente se encontram em pauta na sociedade.

Não obstante, o jornal o Estado de São Paulo era um importante formador de opinião naquele Brasil de meados do século XX, por sua importante trajetória histórica e, desde os tempos em que circulava como “A Província de São Paulo”, o mesmo participou de diversos movimentos partidários em outras campanhas que não apenas as relacionadas à educação. Sua importância se refletia no número de exemplares em circulação diária, que ficava entre o primeiro e o segundo lugar dos periódicos mais lidos no país. (CAPELATO; PRADO, 1980).

O jornal postulava-se como intérprete da opinião pública e defensor dos princípios liberais e democráticos, justificando, assim, suas posições assumidas como ditadas pela vontade popular. Uma vez que seu projeto de sociedade representava uma significativa fração da elite brasileira, que deveria funcionar como a “luz dos olhos de um povo”. (LARIZZATTI, 1999), que ganhava vulto maior pela importância da atuação desse jornal como sujeito histórico da nação. Enquanto defensor da “vontade coletiva”, dos “legítimos interesses da educação” e dos “princípios liberais e democráticos”, o jornal alertava o leitor sobre os abusos do poder, as arbitrariedades dos governos autoritários e as decisões tomadas por eles que pudessem ferir os ideais de liberdade e de consciência da nação. A voz do jornal era, em muitos casos, oposicionista-conservadora e, em outros casos, modernista.

Desse modo, a cobertura diária que o jornal ofertou à Campanha em Defesa da Escola Pública e à defesa da importância de se construir um sistema de ensino

público no país, no final da década de 1950 e início de 1960, não deve ser compreendida como novidade histórica. Afinal, na longa história desse periódico, a educação foi objeto constante de preocupação e análise e refletia seu interesse pela questão educacional.

Embora o movimento tenha sido noticiado em outros jornais, recebeu em O Estado de São Paulo cobertura à altura do tratamento que esse jornal atribuiu historicamente à causa da escola pública, registrando, em suas páginas, desde os primeiros anos da república no Brasil até meados da década de 1960, com oscilações temáticas e submetidas a diferentes contextos históricos, sua luta em defesa de um ensino público, obrigatório e gratuito, bem como do conceito de universidade enquanto importante instituição ilustrada no cenário educacional. Essa, entre outras questões, levou seus articulistas, editorialistas e colaboradores ligados à academia a chamarem o Estado para assumir suas responsabilidades no âmbito educacional.

Ao cobrir a Campanha em Defesa da Escola Pública em seus editoriais, o periódico deixava sempre claro que não se tratava de um tema qualquer, mas um instrumento na construção de uma democracia liberal, recorrendo sempre ao histórico de sua atuação política em torno da liberdade de direitos e de expressão, dando legitimidade ao seu discurso.

Assim, o registro do jornal O Estado de São Paulo sobre os principais acontecimentos em torno da Campanha em Defesa da Escola Pública, bem como sua participação nos debates políticos em torno dela, aliada ao seu envolvimento partidário em outras questões sociais, transformaram o jornal paulistano em importante fonte documental para este estudo. Em sua militância, o jornal funcionou como um veículo divulgador das ideias, organização e mobilização de estudantes, trabalhadores e intelectuais, como foi o caso de Roque Spencer Maciel de Barros, que, embora almejassem diferentes ideais de homem e de mundo, lutaram em defesa de uma causa comum: um projeto de educação que fosse inteiramente financiado e supervisionado pelo Estado e que fosse capaz de atender a toda a população.

Ao acompanharmos as posições teóricas de Roque Spencer Maciel de Barros acerca dos rumos que o Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional deveria tomar durante os anos de 1959 a 1961, com o objetivo de favorecer a escola pública em detrimento da escola particular, bem como a importância que o jornal O

Estado de São Paulo deu ao desenrolar dos acontecimentos em torno da Campanha em Defesa da Escola Pública, concluímos que o retrato da vida cotidiana e das questões que foram importantes aos personagens de uma época ficou traduzido em suas páginas.

Enfocamos, nesta pesquisa, uma questão, dentre tantas outras que foram relevantes aos homens que viveram em meados do século XX, mas que refletem, nos acontecimentos atuais, a luta em torno da educação que se distingue por seus contextos históricos, mas os objetivos são quase os mesmos: a necessidade de maiores investimentos no âmbito educacional, melhores salários aos profissionais da educação, melhores condições de trabalho, valorização do profissional da educação e constante descaso das autoridades e da população para com a educação.

Ao destacarmos a luta de Roque Spencer Maciel de Barros nas páginas do jornal O Estado de São Paulo, periódico de maior circulação em âmbito nacional, compreendemos que o autor extrapolou os muros da instituição escolar e colocou a sociedade em contato com questões de extremo interesse para toda a população nacional, no entanto sua preocupação não estava centrada na garantia de ofertar educação para toda a sociedade, assim como fez transparecer em seu discurso aparentemente “progressista” durante a CDEP, sua preocupação estava centrada em garantir a formação de profissionais liberais para atender aos autos postos da sociedade brasileira e fazer perpetuar a sociedade capitalista.

FONTES

BARROS, Roque Spencer Maciel de. O estado educador. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 10 de Jan. 1959.

_____. Ainda a liberdade de ensino. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 11 jan., 1959.

_____. Universidades Livres. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 9 mar., 1959. Literatura e Arte.

_____. Ainda a universidade “livre”. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 20 jan., 1959.

_____. A ideia de universidade. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 15 fev., 1959.

_____. Latim, Liberdade e monopólio. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 01 mar., 1959, Notas e Informações, p. 3.

_____. Nova reforma ou nova política da educação. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 21 jun., 1959.

_____. Positivismo e Educação I. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 04 out., 1959.

_____. Positivismo e Educação II. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 11 out., 1959, 7º Caderno.

_____. Positivismo e Educação III. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 25 out., 1959. 7º Caderno.

_____. Ensino e democracia. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 19 jul., 1959. 6º Caderno.

_____. O projeto de diretrizes e bases da educação. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 7 nov., 1959.

_____. Condilac e a Pedagogia. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 14 nov., 1959. Suplemento Literário.

_____. As Faculdades do Império e a renovação intelectual. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 09 fev., 1959.

_____. Da escola pública e da escola particular. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 14 fev., 1960.

_____. Pedagogia antiga e pedagogia moderna. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 21, fev., 1960, 6º caderno, p 81.

_____. Diretrizes e Bases da Educação: religião e educação. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 05 jun., 1960. 6º Caderno.

_____. Lei e realidade. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 19 jun., 1960.

_____. Diretrizes e Bases da Educação: professor o esquecido. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 24 jul., 1960.

_____. Diretrizes e Bases da Educação: grau profissional e grau científico. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 12 jul., 1960.

_____. Porque é preciso dizer não ao projeto de diretrizes e bases. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 21 maio, 1960.

_____. Prudência e objetividade. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 03, out., 1960. p. 03.

_____. Diretrizes e Bases da Educação: lei e realidade. **O Estado de São Paulo**, 19 jun., 1960.

_____. Diretrizes e Bases da Educação: liberdade de ensino I. **O Estado de São Paulo**, 26 jun., 1960.

_____. Liberdade de ensino II. **O Estado de São Paulo**, 03 Jul., 1960.

_____. Diretrizes e Bases da Educação: liberdade de ensino III. **O Estado de São Paulo**, 17 jul., 1960. 8º Caderno.

_____. Diretrizes e Bases da Educação: escola e ideologia. **O Estado de São Paulo**, 31 jul., 1960.

_____. Diretrizes e Bases da Educação: em conclusão. **O Estado de São Paulo**, 14 ago., 1960.

_____. Diretrizes e Bases da Educação: O direito da família. **O Estado de São Paulo**, 07 ago., 1960, 6º Caderno.

_____. et al., Trabalho feito para uso da campanha de defesa da escola pública. **O Estado de São Paulo**. 12, jun., 1960, p. 20.

_____.; CARVALHO, Laerte Ramos de; VILLALOBOS, João Eduardo Rodrigues; et al., Roteiro para a defesa da escola pública. In: **O Estado de São Paulo**. São Paulo. 14 jun., 1960, p. 19.

_____. Diretrizes e Bases: pedida ao presidente a oposição ao veto. **O Estado de São Paulo**. 19, dez., 1961, secção geral, p. 16.

_____. Salvador de Mendonça. **O Estado de São Paulo**. 03, jun., 1961, Suplemento Literário, p. 03.

_____. Diretrizes e Bases da Educação Nacional: uma confissão. **O Estado de São Paulo**. 26, mar. 1961.

_____. O positivismo e a antiga escola militar. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 22 abr., 1961.

_____. As emendas do Senador Mem de Sá. **O Estado de São Paulo**, 18 jun. 1961.

_____. Agora é só veto. **O Estado de São Paulo**, 13 ago. 1961.

Obras de Roque Spencer Maciel de Barros

BARROS, Roque Spencer Maciel de. **A ilustração brasileira e a ideia de universidade**. São Paulo: Boletim da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, Nº 241, 1959, Reeditado em 1986, Convívio – Edusp. Apresentação. Antonio Paim.

_____. (Org.). **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960.

_____. **Meditações sobre Rousseau**. Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo, São Paulo: s/e, 1963.

_____. **Evolução do Pensamento de Pereira Barreto**. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1967.

_____. **Ensaio Sobre a Educação**. São Paulo. Editorial Grijalbo LTDA. 1971 a.

_____. **Introdução à filosofia liberal**. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1971 b.

_____. **A significação educativa do romantismo brasileiro**: Gonçalves de Magalhães. São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1973.

_____. **Obras filosóficas de Luís Pereira Barreto**. (Tomo I). São Paulo: Grijalbo-Edusp, 1976.

_____. **Gorbachevismo**– hipóteses e conjecturas. São Paulo: Convívio, 1988.

_____. **O fenômeno totalitário**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1990. .

_____. **Estudos Liberais**. São Paulo. T. A. Queiroz, 1992

_____. **Razão e Racionalidade**: ensaios de filosofia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

BARROS, Roque Spencer Maciel de. **Estudos Brasileiros**: temas e autores. Londrina: Ed. da UEL, 1997.

_____. **O significado do liberalismo atual**: uma controvérsia brasileira. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1998.

Artigos Publicados em Livros

BARROS, Roque Spencer Maciel de. Ilustração brasileira revisitada. In: MONARCHA, Carlos. (Org). **História da educação brasileira**: Formação do Campo. Ijuí: Unijuí, 1998, p. 1-27.

_____. Fundamentos da educação. In: MENESES, João Gualberto de Carvalho et al. **Educação básica: Políticas, legislação e gestão – leituras**. 2ª Edição, São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004, p. 3-15.

Artigos Publicados em Revistas

BARROS, R. S. M de. Liberdade de ensino. In **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. nº. 79, jun./set., 1960, pp. 16-33.

_____. Algumas considerações sobre as diretrizes e bases da educação. In: **Revista de Engenharia**. nº 222, maio, 1961, pp. 584-590.

_____. Diretrizes e bases da educação. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Vol. 34, jun./ set., nº 83, 1961.

_____. Em torno de Comenius. In: **Pesquisa e Planejamentos**. nº 5, jun., 1992, pp 137-152.

_____. Meditações sobre Rousseau. In: **Pesquisa e Planejamento**. nº 6, dez., 1963, pp. 7-100.

_____. Vida religiosa e a questão religiosa. In: HOLANDA, S.B. de. (Org.). **História geral da civilização brasileira**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971, vol. IV, Tomo II, pp. 317-365.

_____. Evolução do Pensamento de Luís Pereira Barreto. Resumo de tese de doutoramento. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, vol. 2, jun., 1975, p.110.

_____. Izócrates e a filosofia. In: **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, vol. 2, jun., 1976, pp. 181-183.

_____. Elementos para a elaboração de uma teoria do totalitarismo. **Revista Brasileira de Filosofia**, nº 132, out./dez. 1983, pp 351-385.

_____. O gorbachevismo: reforma real ou reforma verbal? In: **Convivium**. São Paulo. Vol. 31, nº 4, ano, 27, jul./ago. 1988, pp. 296-302.

Artigos do jornal O Estado de São Paulo

AINDA a escola pública. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 14 fev.1960.

CÂMARA: aprovado o projeto de diretrizes e bases; debates sobre a reforma tributária. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 13 dez., 1961. p. 04.

DA LIBERDADE de ensino. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 06 fev.,1960, p. 03.

DIRETRIZES E BASES: memorial contra o veto ao presidente. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 28 jan., 1961. p. 30.

DIRETRIZES E BASES: pedida ao presidente a oposição de veto. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 19 dez., 1961, p. 17.

EM DEFESA da escola pública. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 02 mar., 1960.

ENCERRADO ontem o debate sobre a educação no país. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 04 set., 1959, p. 09.

ESTADINHO, a história pitoresca de um pequeno jornal, **O Estado de São Paulo**. São Paulo, n. 65, p. 60, Suplemento do Centenário, 20 mar., 1976.

ESTADO lança acervo completo hoje na internet. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, p. 24 A, Suplemento Vida, 24 maio, 2012.

MANIFESTA-SE a associação brasileira de educação sobre o ensino público: a abe defende o diretor do instituto nacional de estudos pedagogicos de críticas que lhes foram feitas na câmara federal. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 27 jan., 1957, p. 22.

MANIFESTO dos educadores democratas em defesa do ensino público – mais uma vez convocados: Manifesto ao povo e ao governo. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 01 de jul., 1959. p. 08.

Referências

ABREU, Alzira Alves de. Instituto Superior de Estudos e Pesquisas (Iseb). In: FERREIRA, Jorge; REIS, Daniel Aarão. (Orgs.). **Nacionalismo e reformismo radical 1945-1964**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, p. 409-432.

ABREU, Jayme. Expansão da matrícula geral do ensino Médio entre 1935 e 1970. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília v. 55, n. 121, p. 38 - 68, jan./mar. 1971.

ALMEIDA JÚNIOR, Antônio de. A escola pública e a escola particular. In: **O Estado de São Paulo**, 27/05/1960, p. 32, O ESTADO DE SÃO PAULO).

ALMEIDA Junior, Antônio de. A escola pública e a escola particular. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 27 maio, 1960, p. 32.

AZANHA, José Pires. **Roque Spencer Maciel de Barros, defensor da escola pública**. Jornal da USP, São Paulo, ano XV, nº 478, 28 de jan./04 de jul. 1999.

AZEVEDO, Fernando de. O projeto em acusação. . In: BARROS, Roque Spencer Maciel (Org.). **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora S.A, 1960. p. 145-153.

BARROS, Gilda Naécia Maciel. O fenômeno totalitário e o mundo antigo. In: **ANAIS: 2º Encontro Nacional de Professores e Pesquisadores da Filosofia Brasileira**. Londrina: Ed. CEFIL/UEL, 1991, pp. 56-73.

BARROS, Roque Spencer Maciel de Barros. Paulo Maciel de Barros. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 27 out. 1988.

BENEVIDES, Maria Victória de Mesquita. **O governo Kubitschek**: desenvolvimento econômico e estabilidade política 1956-1961. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

BENTO, Flávio; SANCHES, Samyra Haydêe Dall Farra Napolini. A ilustração brasileira e a atuação dos bacharéis. In: **ANAIS do XVII Congresso Nacional da CONPEDI**. Brasília-DF, nov. 2008.

BONTEMPI JÚNIOR, Bruno. Em defesa dos “legítimos interesses”: o ensino secundário no discurso educacional do jornal O Estado de São Paulo (1946-1957). **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 12, p. 121-158, jul./dez., 2006.

BRASIL (1948). Projeto de Lei sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional elaborado em 1948 por uma comissão de especialistas e por iniciativa do então Ministro da educação, Dr. Clemente Mariani. In: BARROS, Roque Spencer Maciel (Org.). **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960. p. 479 - 503. (BRASIL, 1960 a).

_____. (1959). Substitutivo ao Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apresentado à Câmara dos Deputados pelo Dep. Carlos Lacerda a 15 de janeiro de 1959. In: BARROS, Roque Spencer Maciel (Org.). **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960. p. 504 - 522. (BRASIL, 1960 b).

_____. Presidência da República. **Reforma universitária**: relatório do grupo de trabalho criado pelo decreto n. 62937/68. Brasília: Presidência da República, 1968.

_____. **Instituto Nacional de Estatística, Anuário Estatístico do Brasil**, ano XIII, 1952, p. 28; ano XVII, 1956, p. 47; v. 32, 1971, p. 44.

_____. **Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1.

_____. Constituição Federal de 1934. In: POLETTI, Ronaldo. (Org.). **Constituições Brasileiras**. 3ª ed. Brasília: Coleção Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012.

_____. Constituição Federal de 1937. In: POLETTI, Ronaldo. (Org.). **Constituições Brasileiras**. 3ª ed. Brasília: Coleção Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012.

_____. Constituição Federal de 1946. In: POLETTI, Ronaldo. (Org.). **Constituições Brasileiras**. 3ª ed. Brasília: Coleção Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012.

_____.1961. **LEI N. 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961**. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529>. Acesso em: 12 jan. 2016.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **Educação negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea**. São Paulo Cortez, 1991.

CANTONI, Wilson. Manifesto. In: BARROS, Roque Spencer Maciel (Org.). **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960, p. 196-200.

_____. Querem a liberdade da escola porque não a querem na escola. In: **O Estado de São Paulo**. 20 fev. 1960.

CAPANEMA, Gustavo. **[Entrevista]** Sobre a tramitação do Projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 12 JUL. 1957, p. 28.

[Entrevista] Florestan Fernandes: sobre o trabalho teórico. **Trans/form/ação (Revista de Filosofia)**. Assis, SP: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis, 1975, p. 5 - 86.

CAPELATO, Maria Helena; PRADO, Maria Lígia. **O bravo matutino: imprensa e ideologia no jornal (O Estado de São Paulo)**. São Paulo, 1980.

CARDOSO, Fernando Henrique. Educação para o desenvolvimento. In: BARROS, Roque Spencer Maciel de. (Org.). **Diretrizes e bases da educação nacional**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora S.A, 1960, pp. 166-176.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. **Ideologia do desenvolvimento Brasil: JK- JQ**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

CARVALHO, Carlos Henrique de; INÁCIO FILHO, Geraldo Debates educacionais na imprensa: republicanos e católicos no Triângulo Mineiro – MG (1892-1931). In: SCHELBAUER, Anaete Regina; RAÚJO, José Carlos Souza. (Orgs) **História da educação pela imprensa**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007, pp. 53-84.

CARVALHO, João do Prado Ferraz de. A prevalência de uma das dimensões de pessoa humana e a questão do totalitarismo. In: ANAIS: **2º Encontro Nacional de Professores e Pesquisadores da Filosofia Brasileira**. Londrina: Ed. CEFIL/UEL, 1991, p. 78-110.

_____. **A campanha de defesa da escola pública em São Paulo (1960-1961)**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Tese de Doutorado em Educação), 2003.

COELHO, Humberto Schubert. A ideia do homem como totalidade em Roque Spencer Maciel de Barros. **Revista da UFAJF**. Juiz de Fora, 2007.

COSTA, Amilton. **A luta pela reforma universitária: Florestan Fernandes - 1964-1969.** Maringá: UEM, 2005.

COSTA, Lucio. Matrículas de acordo com cada região rural e urbana para alunos de 7 a 14 anos durante os anos de 1940 a 1959. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, nº 80, p. 215, 1960.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento cultural no Brasil.** Rio de Janeiro, 1983.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais.** São Paulo: Autores Associados, 1988.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. **História da Educação do Negro e outras histórias.** In: ROMÃO, Jeruse (Org.) Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005, p. 49-64.

DREIFUSS, René Armand. **1964: a conquista do estado- ação política, poder e golpe de classe.** Petrópolis RJ: Vozes, 1981.

EARP, Fábio Sá; PRADO, Luiz Carlos Delorme. Celso Furtado. In: FERREIRA, Jorge; REIS, Daniel Aarão. (Orgs.). **Nacionalismo e reformismo radical 1945-1964.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, p. 377- 408.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1997.

FERNANDES, Florestan. Os escritores e a escola pública. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 4º ano, n. 158, Suplemento Literário, 21 nov. 1959.

_____. A posição dos escritores. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, n. 03, Suplemento Literário, 05 dez. 1959.

_____. Em defesa da escola pública II. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, Suplemento Literário, 6 fev. 1960.p. 04.

_____. A democratização do Ensino. In: BARROS, Roque Spencer Maciel (Org.). **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960. p.154 - 165.

_____. Objetivos da campanha em defesa da escola pública. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 21 maio, 1960.p. 14.

_____. Análise crítica ao projeto de lei sobre diretrizes e bases da educação nacional. In: BARROS, Roque Spencer Maciel (Org.). **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960. p. 217-306.

_____. [Entrevista] Florestan Fernandes: sobre o trabalho teórico. **Trans/form/ação (Revista de Filosofia)**. Assis, SP: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis, 1975, p. 5 - 86.

_____. **A condição do sociólogo**. São Paulo: HUCITEC, 1978.

FERREIRA, Oliveiros S. Morre o professor Roque Spencer Maciel de Barros. **O Estado de São Paulo**, São Paulo 09 maio, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 2004.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação**. São Paulo Cortez. - 2ª edição. (coleção Magistério 2º grau. Serie formação do professor), 1994.

_____. **Filosofia e historia da educação brasileira: da colônia ao governo Lula**. 2ª Edição, Barueri, SP: Manole, 2009.

GRAMSCI, Antonio. **intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: civilização brasileira, 2000.

HEY, Ana Paula; CATANI, Afrânio Mendes. O projeto educacional brasileiro no regime militar: uma educação de classe sócial. In: ROSSI, Ednéia; RODRIGES, Elaine; NEVES, Fatima Maria. (Orgs.) **Fundamentos históricos da educação no Brasil**. Maringá: EDUEM, 2005, p. 121-135.

HILSDORF, Maria Lúcia. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Thomson Learning Edições, 2006.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

BAIA HORTA. José Silvério. Plano Nacional de Educação: da tecnocracia a participação democrática. In: CURY, Carlos Roberto Jamil (Org.). **Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação**. São Paulo: Editora do Brasil, 1997, 137-207.

KUBITSCCHK DE OLIVEIRA, Juscelino. Mensagem ao Congresso Nacional. **Imprensa Nacional**, Rio, 1958.

_____. Mensagem ao Congresso Nacional. **Imprensa Nacional**, Rio, 1959.

_____. Mensagem ao Congresso Nacional. **Imprensa Nacional**, Rio, 1960.

LARA, Tiago Adão. Minha leitura parcial de o fenômeno totalitário. In: **ANAIS 2º Encontro Nacional de Professores e Pesquisadores da Filosofia Brasileira**. Londrina: Ed. CEFIL/UDEL, 1997, p. 56- 60.

LARIZZATTI, Dóris Sathler de Souza. **A luz dos olhos de um povo: os projetos de educação do jornal O Estado de São Paulo, 1920-1934**. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

LEMME, Paschoal. Educação e desenvolvimento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 34, nº 80, p. 8-16, out./dez. 1960.

LIMA, Michele Fernandes. **Roque Spencer Maciel de Barros: pensamento e intervenção na reforma universitária de 1968**, dissertação de mestrado, Maringá, UEM, 2005.

LIMA, Vicente de Paula. O problema do analfabetismo no Brasil. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 15 mar. 1957, p. 16.

LOMBARDI, José Claudinei. História e historiografia da educação: atentando para as fontes. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel.M. (Orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 141 - 176.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. A educação e os estudos pedagógicos no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.35, n.82, p.249-263, abr./jun. 1961.

_____. Evolução das taxas de analfabetismo no Brasil de 1945 a 1959. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, vol. 45, nº 100, pp. 249-271, out./dez, 1965.

MARTINS, Ana Luiza; LUCA, Tania Regina de. **História da imprensa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2011.

MACEDO, Ubiratan de. Roque Spencer Maciel de Barros, ou uma visão liberal trágica do homem. **Revista Brasileira de Filosofia**, São Paulo, v. XLIV, fac,p.148-159, 186. abr./ mai./jun., 1997.

MACHADO, Maria Cristina Gomes; MÉLO, Cristiane Silva. Rui Barbosa e a questão do Ensino Secundário no Diário de Notícias (1889). **ActaScientiarum Human and Social Sciences**, v. 29, n. 2, p. 183 - 193, 2007 a.

_____. Estado e educação em preto e branco: a atuação de Rui Barbosa no Diário de Notícias (1889) In: SCHELBAUER, Analete Regina; ARAÚJO, José Carlos Souza. (Orgs) **História da educação pela imprensa**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007 b, pp. 31-52.

MARIANI, Clemente. [carta]. 13 jan. 1947, São Paulo, [para] Fernando de Azevedo. 4f f. trata-se de um convite a Fernando de Azevedo para ser o Relator Geral da Comissão para a elaboração do Projeto de Diretrizes e Bases da Educação nacional organizada por Clemente Mariani. In: Arquivo Fernando de Azevedo, cx, 10.

_____.Exposição de Motivos - A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 02 nov. 1948. p. 05.

MARINHO, Heloísa. Crescimento demográfico e da matrícula no ensino primário comum de 1940 a 1959. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, vol. 38, nº 88, out./ dez., ano 1962.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. 8. ed. Tradução: Reginaldo Santana. São Paulo: Difel, 1982.

_____. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. 10. Ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MÉLO, Cristiane Silva.; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Rui Barbosa: Estado e Educação na imprensa em 1889. **Revista HISTEDBR On-line**, nº 25, p. 106 - 121, mar., 2007 a.

_____. MACHADO, Maria Cristina Gomes. Educação, Estado e Sociedade no discurso jornalístico de Rui Barbosa (1889). **Publicatio UEPG**. Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Lingüística, Letras e Artes, v. 15, n. 2, p. 41 - 51, dez., 2007b.

_____. **Estado e educação pela imprensa: o debate de Florestan Fernandes ante a lei de diretrizes e bases da educação nacional (1959-1961)**. Maringá, Universidade Estadual de Maringá (dissertação de Mestrado em educação), 2009.

MESQUITA FILHO, Júlio. Por uma universidade voltada para o futuro. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, p. 5, 14 jun. 1959. Entrevista concedida a Heladio Cesar Antuna.

MESQUITA, Ruy de. Morre Roque Spencer Maciel de Barros. **Jornal O Estado de São Paulo**, São Paulo, 9 mai. 1999.

NAPOLITANO, Marcos. Forjando a revolução, remodelando o mercado: arte engajada no Brasil (1956-1968). In: FERREIRA, Jorge; REIS, Daniel Aarão. (Orgs.). **Nacionalismo e reformismo radical 1945-1964**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, p. 585-617.

NASCIMENTO, Milton Meira. **Opinião pública e revolução**. EDUSP: São Paulo, 1989.

ORSO, Paulino José. **Liberalismo, neoliberalismo e educação**: Roque Spencer Maciel de Barros, um ideólogo da burguesia brasileira. Campinas São Paulo, Universidade de Estadual de Campinas (tese de doutorado em História, Filosofia e Educação), 2003.

_____. O curso de pedagogia, a história da disciplina de historia da educação brasileira. In: SCHELBAUER, Analete Regina. LOMBARDI, José Claudinei, MACHADO, Maria Cristina Gomes. (Orgs). **Educação em debate**: perspectivas, abordagens e historiografia. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.p. 145-162.

_____. A criação da Universidade e o projeto burguês da educação no Brasil. In: ORSO, Paulino José (Org.). **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007 a.

_____. A reforma universitária dos anos de 1960. In: ORSO, Paulino José (Org.). **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007b, p. 63-86.

PAIM, Antonio. **História das ideias filosóficas no Brasil**. 3ª edição, São Paulo Convívio, 1984.

_____. Apresentação. In: BARROS, R. S. M. de. **A Ilustração Brasileira e a Ideia de Universidade**. São Paulo: Convívio: Editora da USP, 1986.

_____. **História do liberalismo brasileiro**. São Paulo: Mandarim, 1988.

_____. **O relativo atraso brasileiro e sua difícil superação**. São Paulo: Editora SENAC, 2000.

_____. **A filosofia brasileira contemporânea: estudos complementares à História das Idéias Filosóficas no Brasil**. Vol. VII. 2ª Edição, Brasília, 2007.

PALMA FILHO, João Cardoso. A Educação Brasileira no Período 1960-2000: de JK a FHC. In: PALMA FILHO, João Cardoso. (Org.). **Pedagogia Cidadã- Cadernos de Formação –História da Educação**. 3ª. Ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP- Santa Clara Editora, 2005, p.75-100.

PAIVA, Vani. **História da Educação Popular no Brasil – Educação popular e Educação de Adultos**. 6ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PEREIRA, Rosilene de Oliveira. **Liberalismo trágico em Roque Spencer Maciel de Barros**. Juiz de Fora, Universidade Federal de Juiz de Fora (Dissertação de Mestrado em Filosofia), 1993.

PINTO, Álvaro Vieira. **A questão da universidade**. Rio de Janeiro: Ed. Universitária /UNE, 1962.

PINTO, Diana Couto, Evolução do Ensino Superior na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In TUBINO, Manoel José Gomes. (Org.) **A universidade ontem e hoje**. São Paulo: Lisboa, 1984.

PROTA, Leonardo. Liberalismo trágico em Roque Spencer Maciel de Barros. **Revista Brasileira de Filosofia**, São Paulo, v. XLII, fac. 178, p. 216-217, abr./mai./jun. 1995. Resenha Bibliográfica.

RODRIGUES, Elaine. **A (re) invenção da educação no Paraná: apropriação do discurso democrático (1980-1990)**. Maringá: Eduem, 2012.

SANTOS, Eder Fernando dos. **O ensino superior no Brasil e os “Acordos MEC/USAID”**: o intervencionismo norte-americano na educação brasileira. Maringá: UEM, 2005

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**. 5ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (Orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas: Autores Associados, 2004 a. p. 3 - 12.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHELBAUER, Anaete Regina. Entre anúncios e artigos: registro do método de ensino intuitivo do jornal A Província de São Paulo (1875-1889). In: SCHELBAUER, Anaete Regina; ARAÚJO, José Carlos Souza. (Orgs.). **História da educação pela imprensa**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007, p. 7-30.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro. Editora: Lamparina, 2007.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: RÉMOND, René. **Por uma história política**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: 2003, p, 231-270.

SKIDMORE, Thomas Elliot. **Brasil: de Getúlio a Castello (1930-64)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1975.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da imprensa no Brasil**. São Paulo: Intercom; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

SOUZA, Alan Rodrigues de. **O conselho federal de educação e o governo militar: uma intervenção estratégica na educação brasileira**. Maringá, Universidade Estadual de Maringá (dissertação de Mestrado - educação) 2009.

TEIXEIRA, Anísio. A escola secundária em transformação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, vol. 44, nº. 100, jan./mar, 1963.

_____. **Educação não é privilégio**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999 a.

_____. **Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999 b.

TOLEDO, Caio Navarro de. **O governo Goulart e o golpe de 64**. 9ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

VILLALOBOS, João Eduardo Rodrigues. **Diretrizes e Bases da Educação: Ensino e Liberdade**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora; Editora da Universidade de São Paulo, 1969.

VIZENTINI, Paulo Gilberto Fagundes. **Os liberais e a crise da República Velha**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

ZACANARO, Antonio Frederico; LARA, Tiago Adão. Comentários sobre o texto “o homem e a totalidade em Roque Spencer. In: ANAIS **2º Encontro Nacional de Professores e Pesquisadores da Filosofia Brasileira**. Londrina: Ed. CEFIL/UDEL, 1997.p. 45-55.

WEREBE, Maria José Guaraciaba. O projeto e o ensino primário. In: BARROS, Roque Spencer Maciel (Org.). **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960, p. 374-389.