

PODER POLÍTICO E EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA LEI N.º 4024/1961*

Alexandre Tavares do Nascimento Lira
alexandreira@click21.com.br

1. O debate educacional

O objetivo deste artigo é discutir as bases da Lei n.º 4024 em 20 de dezembro de 1961, que consolidou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que diz respeito ao debate político no Estado e na sociedade civil. O objeto nos remete ao final da ditadura do Estado Novo e ao início do processo de redemocratização da sociedade brasileira com o governo do presidente Dutra.

O marco inicial desse processo foi a elaboração de um projeto de diretrizes e bases para a educação nacional por iniciativa do Ministro Clemente Mariani. O anteprojeto de lei, resultado do trabalho de uma comissão dirigida pelo professor Lourenço Filho, foi apresentado à Câmara dos Deputados em novembro de 1948. Em linhas gerais, o anteprojeto apresentado por Clemente Mariani esteve sintonizado com o espírito da Constituição de 1946, na medida em que propôs a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário e previu a gratuidade da escola pública em vários níveis. Desta forma, o anteprojeto incluiu a educação como um dever do Estado, além de proclamar que os princípios democráticos de liberdade e solidariedade eram norteadores da função educativa.

* O presente trabalho foi realizado com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq - Brasil.

Entretanto os primeiros impasses decorreram da interpretação da Constituição de 1946, pois o projeto previu a descentralização da administração do ensino e a possibilidade da adaptação das diretrizes nacionais às realidades regionais. Esta questão serviu para o arquivamento do projeto pela Comissão Mista de Leis Complementares. O deputado Capanema se opôs a descentralização afirmando que a competência da União em relação à diretrizes e bases ultrapassava o campo das idéias, abrangendo a administração e o controle do ensino pelo Governo Federal.

Contudo este impasse foi apenas o início de um longo debate, marcado por vários avanços e retrocessos. Em 1951 a Câmara dos Deputados solicitou a exumação do projeto. Sob a alegação de extravio, este foi reconstituído com o auxílio do trabalho de várias subcomissões. Após um longo período de debates se anexaram vários pareceres e projetos. Em 1956 já se contavam quatorze documentos.

A grande reviravolta nas discussões ocorreu na proposição de um novo substitutivo pelo Deputado Carlos Lacerda em 26 de novembro de 1958, deslocando o eixo dos debates para o ponto da “liberdade de ensino”. O substitutivo apresentado propôs o direito da família na escolha da educação para a prole e a liberdade dos particulares em transmitir seu conhecimento. Neste sentido caberia ao Estado a função de financiar a iniciativa privada no ensino de diferentes graus com verbas públicas, em igualdade de condições com a rede oficial. A prioridade à escola privada se colocou na reivindicação do caráter supletivo da ação do Estado, estritamente onde houvesse deficiências que a iniciativa privada não se propusesse a resolver.

Após uma longa e tortuosa tramitação e intenso debate político que envolveu praticamente todos os setores da sociedade, o texto final representou uma vitória dos setores privatistas, pois lhes garantiu as condições de fomento público para a sua atividade econômica, expressão política nas instâncias de formação de

opinião e participação nos canais de decisão. A pressão da opinião pública, entretanto evitou aberrações do substitutivo Lacerda: foi preservado o direito do poder público de inspecionar os estabelecimentos de ensino particular, para efeito de reconhecimento e, no que se refere ao ensino superior, a possibilidade de suspender o seu reconhecimento, se constatada a infração na lei. Entretanto a Lei de Diretrizes e Bases, promulgada em dezembro de 1961, embora tivesse sido objeto de intenso debate, acabou representando uma vitória das forças conservadoras, ao possibilitar que recursos públicos fossem destinados às escolas particulares, viabilizando o processo de intensificação da privatização do ensino nas décadas posteriores.

Este período histórico trouxe a organização do empresariado ligado a educação e modificações na sua atuação, processo fundamental para que o texto final da lei tivesse uma predominância privatista, consolidando as diretrizes na educação brasileira: uma legislação rígida feita de cima para baixo, indiferente às desigualdades sociais e sem a menor preocupação de resolvê-las, com currículos de conteúdo classista afastados da realidade, uma burocracia ministerial rotineira e um forte lobby dos proprietários de estabelecimentos de ensino junto aos órgãos decisórios.

Contudo este foi um período em que a necessidade e a importância da escola pública foram amplamente debatidas, tendo em vista a construção da democracia e o desenvolvimento econômico e social.

Recolocar este debate na ordem do dia é fundamental, considerando o processo de sucateamento atual dos sistemas públicos de ensino, manifesto na precariedade das redes municipais e estaduais de ensino, baixos salários dos profissionais de educação, o avanço do predomínio privado, entre inúmeros problemas que tem origem na forma como o Estado vem tratando a questão nas últimas décadas. Os fundamentos de grande parte dos problemas educacionais atuais estão nas heranças Lei n.º 4024/1961.

Segundo os cruciais dispositivos do projeto sancionado, o Estado pôde restringir recursos para ampliação da rede pública e gratuita, marginalizando grande parte da população, concedendo recursos à escola particular. Neste sentido a legislação deu a sua quota parte para a reprodução do analfabetismo, as profundas diferenças sociais e a miséria, provocada pelo subdesenvolvimento na educação pública. A restrição da autonomia do Estado pelo setor da burguesia ligado ao ensino em particular, veio a favorecer o conjunto das classes dominantes e as suas condições de reprodução, graças a penalização das classes que não poderiam pagar a sua educação. Este cerceamento da atividade criadora do Estado foi possível através da predominância de elementos tradicionais na organização da sociedade brasileira e do jogo de influências que as classes dominantes exerceram sobre os representantes políticos no legislativo.

Desta forma foi necessário compreender este processo e seus resultados tomando como ponto de partida as determinações da luta política sobre a questão educacional na sociedade civil e no Estado.

Do encaminhamento do projeto original em novembro de 1948 à promulgação da lei em dezembro de 1961, passaram-se treze anos de intensos debates, num processo sem igual na História da educação brasileira. O movimento social desencadeado contra a aprovação do projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pela Câmara dos Deputados em si já constituiu um momento marcante da história da educação brasileira: graças a ele o problema da educação deixou de ser preocupação de um círculo restrito de especialistas para atingir as preocupações de amplos setores da população. A Campanha em Defesa da Escola Pública, cujo mérito fundamental foi ter colocado inequivocamente, a relação entre o desenvolvimento nacional e a instrução popular, foi um momento singular do debate democrático no Brasil.

Em relação entre a problemática educacional e as lutas populares, deve-se lembrar da luta da Campanha de Defesa da Escola Pública. Os educadores da

velha geração dos “pioneiros”, que estiveram em segundo plano, ou mesmo afastados da vida pública durante a ditadura estadonovista, voltaram à luta, agora não afirmando apenas princípios educativos, mas tratando dos aspectos sociais da educação correlacionando-os com a questão da construção da democracia, direção impressa no Manifesto ao Povo e ao Governo.

Neste quadro se formou um movimento dos educadores da velha geração “pioneira”, ampliado pela participação de professores da Universidade de São Paulo. Neste grupo sobressaíram os professores Florestan Fernandes, Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Almeida Júnior, Carlos Mascaro, João Villa-Lobos, Wilson Cantoni, Luiz Carranca, Jayme Abreu, Lourenço Filho, Raul Bittencourt, Carneiro Leão, Abgar Renault e outros.

Roque Spencer Maciel de Barros, eminente professor da Universidade de São Paulo e componente ativo deste movimento, observou que o trabalho do Prof. Florestan Fernandes sobre o esclarecimento dos efeitos e perigos do projeto que nas suas linhas fundamentais se tornou a Lei n.º 4024/1961 foi uma “autêntica peregrinação cívica e pedagógica” inédita nos anais de nossa História da educação. (BARROS 1960: p. XXIII)

A legislação não constitui o ponto de partida para a pesquisa, mas o resultado de um processo histórico, que deve ser analisado nas suas particularidades. Em outras palavras, tornou-se perceptível a necessidade de realizar a tarefa de construir uma história da educação que entendesse a legislação não como ponto de partida para uma análise e interpretação de um processo posterior. Deve ser feito outro caminho, isto é, compreender a legislação como resultado de um processo anterior de lutas na sociedade civil e que perpassa o Estado em toda a sua extensão.

No âmbito do estudo das leis é necessário observar a contribuição do materialismo histórico e dialético, pois como a realidade se apresenta como um todo caótico, é necessário decompor esta realidade em sua totalidade de

determinações e inter-relações diversas. Assim, o direito deriva da relação e não da norma, esta por sua vez é um momento lógico e historicamente derivado da relação jurídica, e não o inverso. Não é da norma, ou da lei que nasce o direito, mas da relação social. Se a forma jurídica é aquela que recobre a relação entre os proprietários de mercadoria, então o direito é fundamentalmente privado. O seu terreno de origem é o campo da sociedade civil, as relações entre sujeitos privados, colocados em situação de igualdade formal.

Esta instância jurídico-política é determinada pela estrutura de trabalho e atua sobre esta. A separação entre o produtor e meios de produção origina a autonomia específica do político e do econômico e determina a instauração dos agentes como sujeitos jurídicos, porque imprime ao processo de trabalho uma estrutura determinada. A posição de interdependência dos proprietários privados inscreve uma relação de apropriação real, a qual recobre a separação entre 'produtores' e meios de produção. Trata-se de uma estrutura objetiva do processo de trabalho, que determina a relação de propriedade da combinação econômica e a instauração dos agentes na qualidade de sujeitos na superestrutura. Os agentes entendidos enquanto agentes-produtores, mantendo relações determinadas com os meios de trabalho.

Neste sentido, a legislação não pode ser o ponto de partida para a pesquisa, porque é o resultado de um processo histórico, que deve ser analisado nas suas particularidades e suas relações, para daí obtermos a constituição de um pleno panorama sobre a questão. Esta abordagem nasce da percepção de que não basta apenas a tarefa de desmascarar uma ideologia política democrática formal, baseada na defesa dos direitos individuais do cidadão, que constitui os princípios constitucionais.

Para uma avaliação de conjunto do processo no qual o sistema democrático estabeleceu um sistema de ensino que, pelos majorados recursos, entre os parques destinados à educação, fortaleceu um modelo marcado pela desigualdade de

oportunidades de escolarização. Deve ser notado que os princípios formais como “liberdade de ensino”, “escolha da família”, etc. não foram apenas um meio de dissimulação burguesa, mas deve-se observar sua verdadeira significação e entender a dimensão de um princípio atuante.

A ideologia da CLT, com o seu primado do Direito sobre a economia, exerceu uma notável influência entre juristas em geral e pensadores católicos, inclusive na sua ala liberal. As particularidades deste liberalismo foram caracterizadas pela convivência do pluralismo político restrito numa ordem baseada na disciplina e na norma.

Contudo deve-se observar que o direito é a própria manifestação da relação social, por constituir na forma jurídica uma ligação orgânica com as relações de produção e de troca de mercadorias. É desta relação que a forma jurídica se transfere para todas as relações sociais, pois do direito mercantil ela tornou-se a relação constitutiva comum das outras camadas do direito em geral. É lógico que “o direito social” não se constitui como uma mera reprodução do direito de contrato de compra e venda, mas a avaliação acerca de uma autonomia da disciplina pertence exclusivamente ao campo das representações e da ideologia, porque não há como negar a sua pertinência econômica, nem sua proximidade das camadas primárias do direito, isto é, mais próximas da base econômica.

Assim a pesquisa não deve partir das generalizações e as abstrações elaboradas partindo das ações de classe, mas analisar estas categorias abstratas e por em evidência a sua verdadeira significação, descobrir o condicionamento histórico da forma jurídica nas relações gerais e particulares que são constituintes e determinantes do processo. Deste modo, a forma jurídica não deve impedir a investigação das relações que constituem seu fundamento real.

A hegemonia obtida pelos empresários vinculados ao comércio do ensino sobre a educação brasileira só pode ser compreendida buscando as bases da sua atuação na sociedade civil e na guerra de posição travada por este setor no interior

da sociedade política. Já nos havia alertado Gramsci acerca do peso da atuação dos aparelhos de hegemonia e dos intelectuais orgânicos do bloco no poder, nas suas ações políticas e no sentido que imprimem ao poder de Estado, pois na estruturas sociais dos regimes políticos atuais, as organizações estatais e o complexo de associações na vida civil, “constituem para a arte política, o mesmo que as trincheiras e as fortificações permanentes da frente na guerra de posição: elas fazem com que seja apenas, ‘parcial’ o elemento do movimento que antes constituía ‘toda’ a guerra.” (GRAMSCI, 1988, p.92)

De grande relevância foi à atuação dos sindicatos de estabelecimentos particular nos rumos da educação, como por exemplo, a intensa atuação política do Sindicato de Estabelecimentos de Ensino Particular, o SINEPE, na medida em que este foi o centro de organização dos donos das maiores, e mais caras, escolas privadas da capital da República, que também foi a capital do ensino pago, pois a região apresentava grande concentração de escolas particulares. Em 1959 já haviam 744 escolas particulares nos limites da Guanabara. Os Estados onde se observava o maior número de estabelecimentos privados eram o Rio de Janeiro que tinha 1509 escolas, seguido pelo estado de Pernambuco com 1302 e o Rio Grande do Sul com 1141 estabelecimentos. (BRASIL, 1961, p.357)

Simultaneamente a Igreja Católica organizava uma rede cada vez mais complexa de aparelhos para tornar sua ação de alcance cada vez mais ampla e capilar. A atuação dos católicos estava em consonância com a entusiástica defesa da tradicional aparelhagem educacional da Igreja católica feita em nível internacional pelo papa Pio XII.

As bases conceituais da atuação dos católicos na década de cinquenta, estavam assentadas na atuação do papa. Em 1958, Pio XII, em discurso feito a poucos meses antes de sua morte (que foi marcada por feriado escolar de cinco dias), durante o I Congresso de Escolas Privadas Européias, e retomado pelos católicos no calor dos debates, alertava que:

[...] um governo que acaso se arrogue o monopólio da educação e proíba a entidades individuais ou a agremiações independentes assumir, nesse campo, a sua cota-parte de responsabilidade, mostraria uma pretensão incompatível com as exigências fundamentais e os direitos da pessoa humana, [...]. (TRIBUNA DA IMPRENSA, 1958, p.1)

Para Pio XII existiria uma oposição entre o Estado e a o ensino privado, pois a liberdade de ensino não poderia ficar exposta a restrições que acabariam por paralisar seus movimentos.

Assim, defendeu que além do subsídio pecuniário e do reconhecimento legal dos títulos, convocou os governos foram a aceitar os princípios jurídicos favoráveis em relação ao ensino privado, na sua opinião, fundamentais para uma conduta aconselhável. O Papa aconselhou aos círculos católicos uma atitude decisiva em relação a estes princípios e os conclamou à organizar esforços no combate pelas suas posições políticas, a liberdade de ensino para as escolas particulares e a luta contra o Estado, em matéria de ensino, que se considerava detentor de um autêntico monopólio.

Nestas bases o papa aceita que o ensino primário ficasse a cargo dos esforços públicos, contudo reivindica o controle católico sobre o ensino médio e superior, para que exerçam sua liberdade de educar, Nas suas palavras:

“(...) tendes razão, portanto, para sublinhar a preponderância da escola primária com relação aquela cujo funcionamento depende dos poderes públicos e para enaltecer os prestimosos serviços que as escolas particulares tem prestado a sociedade, onde quer que se lhes tenha deixado suficiente liberdade de ação.” (Idem)

2. A Lei n.º 4024/1961

A Lei de Diretrizes e Bases foi promulgada em 20 de dezembro de 1961, resultado de um processo tortuoso, os fins por ela propostos foram os fins genéricos da educação universalmente adotados, embora em termos práticos tiveram pouca objetividade.

Os princípios privatizantes do substitutivo apresentado pelo deputado Carlos Lacerda conseguiram predominar no texto final, nos seus aspectos principais, isto é, liberdades para as instituições particulares frente o poder público e o financiamento destas empresas pelo Estado. No Título II, acerca do Direito à Educação em seu artigo 2.º, prevaleceu a idéia de que a “educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.”, “a família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos.”

Assim, esta escolha era viabilizada pelo Estado, que auxiliava no financiamento para os pais que tivessem possibilidades econômicas de escolher o tipo de escolarização para os seus filhos.

No título III da Liberdade do Ensino, afirma uma generalidade como: “É assegurado a todos, na forma da lei, o direito de transmitir os seus conhecimentos.” (art. 4.º).

Sob a capa de uma igualdade formal no tratamento estatal em relação a escola pública, o texto garantiu na prática a desigualdade real no sistema de ensino, pois assegurou a presença dos empresários do ensino no núcleo de poder e formulação da política educacional, a partir da lei o Conselho Federal de Educação e os Conselhos estaduais se tornaram agências controladas pelos interesses privados. O artigo 5º abriu espaço para a representação privada determinando que foram assegurados aos estabelecimentos de ensino público e aos particulares, legalmente autorizados, adequada representação nos conselhos

estaduais de educação e o reconhecimento, para todos os fins dos estudos neles realizados.

Entretanto, a pressão da opinião em defesa da escola pública, evitou aberrações do substitutivo Lacerda como a expressão “é vedado ao Estado exercer ou, de qualquer modo, favorecer o monopólio do ensino”, e preservou alguma margem de ação ao Estado, através da atribuição no direito do poder público inspecionar, reconhecer ou suspender o reconhecimento do estabelecimento que infringir a lei.

O Conselho Federal de Educação se tornaria um superministério, na medida em que o ministro estaria submetido a ele, como se pode observar no título IV, Da Administração do Ensino, em que apesar do artigo 6.º determinar que caberia ao Ministério da Educação e Cultura exercer as atribuições do Poder Público Federal em matéria de educação, na verdade ao ministério só caberia o exercício da função de homologação das decisões do Conselho, como previa o artigo 7.º “Ao Ministério da Educação e Cultura incumbe velar pela observância das leis do ensino e pelo cumprimento das decisões do Conselho Federal de Educação.”

A composição do conselho preservaria a feição de uma espécie de câmara federativo-sindical corporativa, do substitutivo do deputado Carlos Lacerda. Segundo o artigo 8.º, O Conselho Federal de Educação seria constituído por vinte e quatro membros nomeados pelo Presidente da República, por seis anos e, como se observa no § 1.º, na escolha dos membros do Conselho, o Presidente da República levaria em consideração a necessidade de representação das diversas regiões do país, os diversos graus do ensino e o magistério oficial e particular.

Segundo o texto, no artigo 9.º além de outras atribuições conferidas por lei, as atribuições do Conselho Federal foram ampliadas, sobre o funcionamento dos estabelecimentos isolados de ensino superior, federais e particulares; o reconhecimento das universidades, a aprovação dos seus estatutos, e dos estabelecimentos isolados de ensino superior; o direito de opinar sobre a

incorporação de escolas ao sistema federal de ensino, após verificação da existência de recursos orçamentários; indicação de disciplinas obrigatórias para os sistemas federal de ensino, após verificação da existência de recursos orçamentários; promoveria sindicâncias, por meio de comissões especiais, em quaisquer estabelecimentos de ensino, sempre que julgar-se conveniente; elaboraria seu regimento a ser aprovado pelo Presidente da República; conhecer os recursos interpostos pelos candidatos ao magistério federal decidindo sobre eles; sugerir medidas para organização e funcionamento do sistema federal de ensino; promover e divulgar estudos sobre o sistema federal de ensino; adotar ou propor modificações e medidas em relação à expansão e ao aperfeiçoamento do ensino; emitir pareceres sobre assuntos e questões de natureza pedagógica e educativa que lhe fossem submetidos pelo Presidente da República ou pelo Ministro da Educação e Cultura; manter intercâmbio com os conselhos estaduais de educação e analisar anualmente as estatísticas do ensino e os dados complementares.

As tarefas mais importantes atribuídas ao Conselho Federal de Educação e aos Conselhos Estaduais, do ponto de vista dos empresários do ensino, sem dúvida foram àquelas relacionadas ao financiamento da educação e da administração de recursos públicos destinados às escolas particulares. Segundo a lei, estas atribuições foram imensas.

O título XII, Dos Recursos Para A Educação, definia no artigo 92 que a União devia aplicar, anualmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino, 12% (doze por cento), no mínimo, de sua receita de impostos e os Estados, o Distrito Federal e os municípios 20% (vinte por cento), no mínimo.

Entretanto, o §1º prevê que “com nove décimos dos recursos federais destinados à educação, serão constituídos, em parcelas iguais, o Fundo Nacional do Ensino Médio e o Fundo Nacional do Ensino Superior,” instituídos para repassar verbas para o ensino privado, com a supervisão coordenada pela própria

agência de poder privatista, o Conselho Federal de Educação, como se observa no § 2º, que atribui ao conselho a tarefa de elaboração “para execução em prazo determinado o Plano de Educação referente a cada Fundo.”

A intenção privatizante acompanha também o artigo 93 quando determinou que os recursos, a que se refere o art. 169, da Constituição Federal, seriam aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do ensino de acordo com os planos estabelecidos pelo Conselho Federal e pelos conselhos estaduais de educação, sendo que o § 1º do artigo considera despesas com o ensino a concessão de bolsas de estudos, um dos sustentáculos do financiamento das escolas particulares.

A lei de diretrizes e bases também consagrou um costume tradicional da política brasileira em viabilizar financeiramente o clientelismo e o fisiologismo político através da larga utilização de verbas públicas com fins sociais para financiar carreiras políticas oportunistas e corruptas, e não só através do mecanismo das bolsas que agradava os donos de escolas e conquistava eleitores nos pais de alunos. O item d) do inciso previa que seriam despesas de ensino “as de administração federal, estadual ou municipal de ensino, inclusive as que se relacionem com atividades extra-escolares”, como não estabelece com precisão o que são despesas extra-escolares, logicamente conclui-se que pode ser qualquer despesa para financiamento de atividades que tenham pertinência educativa duvidosa, como se pode observar no tratamento da matéria no poder legislativo ao longo dos anos cinqüenta.

Neste sentido, o sistema de bolsas de estudos esteve imediatamente relacionado ao poder do Conselho Federal de Educação. O artigo 94 determinou que era atribuição do Conselho Federal decidir sobre os quantitativos gerais de bolsas de estudos, através do § 2.º que atribuiu ao Conselho Federal de Educação determinar os quantitativos globais das bolsas de estudos e financiamento para os diversos graus de ensino, distribuídos aos Estados, ao Distrito Federal e aos

Territórios e o § 3.º que atribuía aos respectivos Conselhos Estaduais de Educação a mesma tarefa em nível estadual.

O financiamento público às instituições privadas de ensino também adquiriu a forma de subvenções. O artigo 95 estabeleceu que a União estava obrigada a cooperar financeiramente com as escolas particulares sob a forma de mecanismos como a subvenção, financiamentos a estabelecimentos mantidos pelos Estados, municípios ou particulares, para a compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e como se observou no § 1.º, era atribuição do Conselho Federal de Educação fixar as condições para concessão de financiamento a qualquer estabelecimento de ensino.

No título V, dos Sistemas de Ensino, o artigo 16 determinou que era “da competência dos Estados e do Distrito Federal autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino primário e médio não pertencentes à União, bem como reconhecê-los e inspecioná-los”.

As condições de reconhecimento são colocadas genericamente no § 1.º do artigo que exige “idoneidade moral e profissional para o reconhecimento; instalações satisfatórias; escrituração escolar e arquivo que assegurem a verificação da identidade de cada aluno, e da regularidade e autenticidade da vida escolar; garantia de remuneração condigna aos professores”.

Entretanto no § 3.º determinava que as normas para observância deste artigo, e parágrafos eram fixadas pelo Conselho Estadual de Educação, isto é, o Estado executava a fiscalização, porém sob o controle do órgão que expressava o poder político dos donos de estabelecimentos de ensino no Estado e na sociedade civil.

Logicamente que a autonomia do poder público frente às mesmas tarefas de fiscalização foi bastante reduzida, diante dos interesses econômicos e a pressão política das escolas particulares.

A lei de diretrizes e bases seguiu a uma tradição nas políticas de educação: tratar o ensino como privilégio e o fracasso escolar como um problema do aluno.

No Art. 18 estabelecerá que “nos estabelecimentos oficiais de ensino médio e superior, será recusada a matrícula ao aluno reprovado mais de uma vez em qualquer série ou conjunto de disciplinas.”

Neste caso, a reprovação só comprometeria o aluno das classes subalternas, porque os alunos de famílias que tivessem condições de pagar o ensino, poderiam dar continuidade aos seus estudos nas instituições particulares.

A equiparação entre o ao ensino oficial e o particular chegou ao extremo como evidencia o veto no interior do Art. 19, que observava que “não haverá distinção de direitos [...] vetado [...] entre os estudos realizados em estabelecimentos oficiais e os realizados em estabelecimentos particulares reconhecidos.”

Neste caso o executivo justificou com toda a razão o veto, pois a redação original do artigo era capciosa:

“Não haverá distinção de direitos *para qualquer fim* entre os estudos realizados em estabelecimentos oficiais e os realizados em estabelecimentos particulares reconhecidos” (grifo meu). A expressão “para qualquer fim” foi vetada com o objetivo de evitar a indeterminação do dispositivo que tal como estava redigido poderia significar uma proibição de se reconhecem as diferenças de qualidade do ensino, seja em estabelecimentos particulares seja em estabelecimentos públicos.

Através deste veto o executivo reconheceu que embora equivalentes tais estudos deveriam ser distinguidos quanto à qualidade e a eficácia.

Uma das reminiscências mais corrosivas à educação pública defendida pelo substitutivo Lacerda foi a ausência da responsabilidade do Estado com a

educação. O artigo 30 praticamente anulou a obrigatoriedade escolar do ensino primário, omitindo a responsabilidade do Estado em prover escolas, transferiu-se o dever em assegurar a obrigatoriedade do ensino para o pai, o artigo ainda previu que a “educação no lar” pode substituir a escolar:

“Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprêgo em sociedade de economia mista ou emprêsa concessionária de serviço público, o pai de família ou responsável por criança em idade escolar sem fazer prova de matrícula desta, em estabelecimento de ensino, ou de que lhe esta sendo ministrada educação no lar”.

Entretanto, a lei, no parágrafo único do artigo, previu os casos de isenção, aceitáveis no caso de: “a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável; b) insuficiência de escolas; c) matrícula encerrada; d) doença ou anomalia grave da criança”. Assim, imprimiu-se no texto da lei com todas as letras a irresponsabilidade do Estado com o ensino primário e a educação popular, isentando completamente o poder público de sua obrigação em fornecer condições para que a obrigatoriedade do Estado com o ensino.

Ao invés de garantir na lei que o Estado deve dirigir seus esforços justamente para a superação do estado de pobreza do responsável e mais, assegurar que não falem escolas e vagas para todos, não estabeleceu as condições para o que o artigo 27, sobre a obrigatoriedade do ensino primário fosse cumprido. Entretanto, a aparente contradição de modo algum é apenas produto da dissimulação e da hipocrisia burguesa.

A organização do arcabouço legal é um processo real de transformação jurídica das relações que acompanha o desenvolvimento da economia mercantil e engendrando múltiplas modificações objetivas. Neste caso, observa-se a transformação da educação em mercadoria, atividade sujeita a exploração comercial e lucro, que é fomentado e subsidiado pelo Estado. Por trás de uma fachada democrática estamos diante de uma forma de privação dentro das condições de sobrevivência. Neste caso, a questão é a privação da educação. A

transformação da educação em mercadoria desejada e de alto valor de troca, só poderia ser viabilizada a partir da garantia da privação de escolas obtida pelo definhamento qualitativo do sistema de ensino oficial frente às tarefas do contínuo progresso econômico e das modificações sociais.

No título VII, da educação de grau médio, se pode observar que o artigo 38 que tratava da organização do ensino de grau médio fixava duração mínima do período escolar em cento e oitenta dias de trabalho escolar efetivo. Evitou-se assim a posição do substitutivo Lacerda que previa o mínimo de 200 dias de trabalhos escolares por ano. A reivindicação dos donos de escola em fixar o máximo de dias letivos obrigatório estava inserida numa problemática mais ampla do próprio caráter mercantil da escola particular.

O principal debate que se pode observar na imprensa dos anos cinquenta e sessenta é o problema das altas mensalidades, e a queixa geral denunciava que o compromisso com as mensalidades fazia com que muitas famílias tirassem recursos em gastos como da própria alimentação para custear a escola particular. Uma das questões que se colocava então, era que os pais de alunos contestavam o pagamento de mensalidades nos meses de férias, pois os alunos não freqüentavam as escolas, reivindicando um alívio quadro de opressão sobre os salários e as condições gerais de reprodução da força de trabalho e de sobrevivência que se degradavam, como resultado das políticas econômicas do período.

Os diretores de escolas, não desejando arcar com o pagamento de seu pessoal qualificado, em especial dos professores, repassaram os custos para os pais de alunos, através da fórmula de aumento dos dias letivos. Entretanto, a redução do período de férias não deve ser compreendida apenas como uma questão meramente contábil, há outras causas e, sem dúvida, múltiplos efeitos. Tratou-se, portanto, da burocratização do ensino e da proletarização docente. A escola foi entendida como dever burocrático que a criança e o jovem tem com a

família e a sociedade, de maneira análoga ao trabalhador e o cumprimento burocrático da jornada de trabalho alienado onde o resultado do trabalho não lhe pertence.

Sem dúvida, o resultado da burocratização do ensino foi a perda do reconhecimento por parte do aluno que a experiência do aprendizado pode ser algo criativo e satisfatório, daí o fracasso escolar. Até mesmo ardorosos defensores do substitutivo Lacerda, como o deputado Arruda Câmara, reconheceram o fato de que não seria a maior duração do primário que traria maior qualidade no ensino e mais vantagens para o aluno.

Na avaliação do deputado, (...) “o resultado é que chega ao fim dos sete anos sabendo menos do que os alunos que fizeram, como nós, o curso primário em quatro anos e até em menos.” (BRASIL, 1959:223)

É lógico que não é o incremento na quantidade de aulas a condição melhoria no ensino, e sim o preparo do corpo docente e a dinamização e atualização do aparato escolar com as mais recentes e progressistas conquistas no campo das ciências sociais e naturais e da filosofia.

A redução do período de férias comprometeu o desenvolvimento educacional também neste ponto, inviabilizando a renovação das energias do profissional, a freqüência dos professores em cursos de férias e mesmo sua própria organização e avaliação de seu trabalho intelectual, vários expedientes como leitura de obras de sua especialidade ou não, a reflexão filosófica, viagens, e atividades de interesse geográfico, histórico e de interesse científico e artístico de um modo geral foram privados aos professores. A redução dos salários e a contínua necessidade de aumento da jornada de trabalho em sala de aula vieram, nos anos seguintes, desconectar completamente o ensino e a pesquisa no cotidiano escolar.

Deve-se lembrar, entretanto, que a reivindicação acerca dos duzentos dias letivos, foi atendida pela lei n.º 9394/1996, isto é, praticamente trinta e cinco anos depois, consagrando a bandeira que dos empresários do ensino empunharam desde os anos cinquenta.

Aos dirigentes de instituições a lei não foi rigorosa, o único artigo que menciona exigências para a responsabilidade foi o Art. 42, que menciona apenas que “o diretor de escola deverá ser educador qualificado.” A definição deste artigo ao apenas mencionar uma suposta qualificação do educador, omitiu no seu profundo laconismo os seus critérios permitindo-se qualquer tipo de interpretação.

O título X, sobre a Educação De Excepcionais é um desastre. Os dois artigos deste título são bastante curiosos, pois o primeiro é contraditório por excelência: o Art. 88 afirmava que a educação de excepcionais deveria “no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade,” isto é, no mesmo artigo se tem a prescrição legal e a condição de sua anulação. A fórmula *no que for possível* já é o próprio instrumento que desobriga a ação do Estado para incluir no sistema de educação e integrar o excepcional na sociedade.

O artigo seguinte explicaria a menção a este tipo de educação na lei, para garantir que a iniciativa privada atuante neste ramo, também teria a garantia de subsídios públicos: “Tôda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções”.

Assim, o segundo artigo interagiu com o primeiro, a menção à educação dos excepcionais existiu apenas para determinar que este ramo do ensino pôde ter financiamento público para iniciativas privadas. Ao invés da lei estabelecer uma vigorosa proteção aos excepcionais de acordo com o incremento da responsabilidade social do Estado, o que se viu foi justamente o contrário.

A partir da aprovação da lei, o Estado restringiu os recursos para ampliar sua rede pública e gratuita, marginalizando a grande parte da população e conceder recursos à escola particular. A restrição da autonomia do Estado pelo capital em proveito do setor da burguesia do ensino em particular, veio a beneficiar do mesmo modo o conjunto das classes dominantes, às custas das classes que não poderiam pagar a sua educação, que obteriam assim os recursos para custear um suposto ensino de qualidade financiado com o dinheiro das subvenções, os auxílios de créditos diretos, as bolsas de estudos, as mensalidades escolares entre outros meios.

Na verdade, essa retirada de autonomia e de recursos da esfera pública para privilegiar a esfera privada, essa proteção às classes sociais que podiam pagar a educação, às custas dos trabalhadores constituiu o quadro geral da organização da sociedade brasileira e foi o resultado do jogo de influências que as classes dominantes exerceram sobre os representantes políticos no legislativo.

Neste sentido a Lei n.º 4024/1961 apesar de ter sido gerada ao longo do período de democracia formal nas instituições, foi um sério atentado a estas mesmas instituições. Já haviam atentado para este fato os defensores da Campanha em Defesa da Escola Pública, que na época da aprovação do projeto na Câmara dos Deputados desconfiavam da longevidade desta democracia — que alguns defendiam, a constituição consagrava, e contra ela a reação conspirava — se o tal projeto fosse outorgado como lei de diretrizes e bases da educação nacional.

Após um curto período de tempo de vigência da lei, as instituições democráticas sofreram o seu mais profundo golpe, afogando o país na lama da subserviência econômica ao capital monopolista, do terror ditatorial e do subdesenvolvimento da civilização.

3. Considerações Finais

A fonte aqui discutida demonstrou que o ensino está diretamente ligado à problemática das funções do Estado e das suas relações com as classes sociais. O primeiro momento do debate sobre a LDBEN foi marcado por impasses que decorreram da interpretação da Constituição de 1946, na medida em que o projeto previu uma relativa descentralização do ensino. Esta questão serviu para o arquivamento do projeto pela Comissão Mista de Leis Complementares.

O deputado Gustavo Capanema (PSD) se opôs a descentralização afirmando que a competência da União em relação a diretrizes e bases ultrapassava o campo das idéias, abrangendo a administração e o controle do ensino pelo Governo Federal. Contudo este impasse foi apenas o início de um longo debate, marcado por vários avanços e retrocessos. Em 1951 a Câmara dos Deputados solicitou a exumação do projeto. Sob a alegação de extravio, este foi reconstituído com o auxílio do trabalho de várias subcomissões. Este fato demonstra a permanência de mecanismos de preservação de estruturas do velho regime ditatorial no novo regime, que se pode observar pela relativa manutenção da composição do bloco no poder.

O segundo momento foi marcado pela reviravolta provocada pelo substitutivo Carlos Lacerda. As evidências demonstram que os empresários desejavam ver impressa na lei a garantia da ampliação dos seus negócios, através das condições de financiamento garantidas na Lei de Diretrizes e Bases, o que ainda viabilizou melhores condições de concorrência à escola particular no âmbito da educação de massa, reproduzindo a desigualdade de condições no conjunto do sistema de ensino.

Deste modo, mostrando-se indispensável ou inevitável uma legislação de alcance nacional que viesse a normatizar suas atividades, os empresários (laicos ou religiosos) lutaram e conquistaram a formalização do financiamento estatal, de

forma a garantir seu predomínio, como portadores das diretrizes do ensino liberal, na reprodução educacional da estrutura de classes da sociedade brasileira.

O ponto chave da discussão não se deteve a questões correlatas ao combate do analfabetismo, a superação do subdesenvolvimento, dos limites técnicos e científicos, da miséria cultural, dos métodos, conteúdos, etc. O financiamento foi o tema central da lei, eloqüente o fato do substitutivo Lacerda apresentar mais de setenta artigos acerca das condições de financiamento.

Os donos de escolas desejaram uma legislação que assegurasse recursos públicos para o custeio da escola particular. Ao se perfilar ao lado da escola pública no campo do sistema de ensino, sob a garantia de igualdade no tratamento estatal nas condições de financiamento e concorrência, as escolas particulares obtiveram grandes vantagens.

O fomento para esta educação pôde vir de receitas de diferentes matrizes, as entidades mantenedoras puderam captar recursos da iniciativa privada, além das receitas das mensalidades escolares, ponto de honra histórico dos donos de escola que, somando-se às verbas públicas, completaram um quadro amplamente favorável a este tipo de ensino.

Deve-se constatar que a educação se organizou como sistema particular de articulação de interesses, ao mesmo tempo para o setor da burguesia do ensino, porque auxiliou a manutenção dos seus negócios privados com auxílio de recursos arrecadados no conjunto da sociedade, mas também dos interesses das classes dominantes em geral, instituindo uma escola necessária a reproduzir os quadros técnicos com educação superior adequada a manutenção dos seus negócios, assegurando a capacidade das classes dominantes em se reproduzir em sua condição de dominantes.

Neste sentido, a reivindicação em torno da liberdade dos pais em escolher a educação dos filhos, a querela em torno da “liberdade da família” em escolher a

educação, se explica pela simples realidade de a família é a primeira instância da sociedade civil moldada para a reprodução das classes dominante, não só porque o *know-how* dirigente e dominante se reproduz no próprio ambiente doméstico, mas porque, mas porque a família burguesa foi o centro de articulação dos recursos necessários à reprodução das condições de classe, do início ao final da vida, da educação ao direito de herança; reprodução esta que também depende da atuação conjugada de uma série de aparelhos. Neste ponto a escola desempenha um papel fundamental.

O ataque em relação ao pretensão monopólio do Estado sobre a educação foi um recurso ideológico porque de fato este monopólio nunca existiu, teve como objetivo restringir a autonomia do Estado, em relação a montagem do sistema educacional, em favor dos empresários do ensino. A questão da preponderância da família sobre o Estado e o caráter supletivo da sua função em relação à educação formalizou uma grave situação, buscando através da lei a sua perpetuação.

Como o Estado financiava as famílias, quem não tinha uma família capaz de custear a escolaridade, ficava numa situação incômoda, considerando os tradicionais poucos recursos destinados para a educação.

Os estabelecimentos de ensino particular deram relevo à maior participação do Estado no financiamento de empresas de ensino lucrativas e converteram-se em sua maioria, em grupos de pressão e compeliram os deputados a atuar de acordo com os seus interesses. A omissão do Estado em suas tarefas educacionais colocou as escolas particulares em notória vantagem entre as existentes. Na verdade as escolas particulares, católicas ou não, enquanto empresas econômicas eram movidas pelos mesmos motivos.

A ideologia privatista na educação foi expressão de um pensamento político mais amplo, pois organizou as representações necessárias para a consolidação de um projeto que viabilizasse as melhores condições de reprodução das classes

dominantes, e não foi por acaso que a tendência privatista tenha se expressando através de aparelhos mais afinados aos interesses estrangeiros, como a União Democrática Nacional (UDN) ou a Tribuna da Imprensa, empenhadas no processo de imposição de restrições à autonomia relativa do Estado pela fração do capital monopolista. A posição privatista encontrou expressão na legislação, beneficiando os interesses monopolistas de formação de pessoal técnico de alto nível. A fração da burguesia do ensino e as instituições católicas lutaram para que esta formação ocorresse nas suas instituições. A restrição dos gastos em educação pública foi resultado do próprio caráter desigual das necessidades de qualificação da força de trabalho. Mesmo os setores mais dinâmicos contaram com a força de trabalho de baixa qualificação e o emprego de trabalhadores menores de idade. O que, ao mesmo tempo, nos permitiu além de observar uma realidade, captar o seu movimento de reprodução. O objetivo de consagrar numa legislação de âmbito nacional para regulamentar o ensino para corresponder a esta função na reprodução das relações de produção esteve de acordo com tal processo.

A escola como aparelho ideológico responsável pela reprodução destas relações, age a partir de determinado saber técnico e uma função ideológica. Pode-se perceber a clara intenção das classes dominante em perpetuar uma escola para formar dirigentes e outra para os subordinados, uma escola segundo critérios de classe, onde a disponibilidade de recursos conduz a realidades diferenciadas, o financiamento estatal para a educação privada, entre outros privilégios.

A função dos intelectuais orgânicos na organização das classes dominantes e a contribuição para formação de sua consciência e da sua ação foram bem nítidas. A série de artigos do católico Gustavo Corção no *Estado de São Paulo* teve o papel de provocar a polêmica, exigindo uma posição determinada da Igreja Católica e de seus intelectuais em relação ao processo político que envolveu a legislação para a educação nacional. Neste sentido, ao colocar a questão na ordem do dia, armou os católicos para uma discussão que deveria apresentar um

saldo mais favorável que a mera garantia do ensino religioso nas escolas. A atuação do deputado Carlos Lacerda do Rio de Janeiro estava em consonância com a ideologia da CLT, com o seu primado do Direito sobre a economia, que exercia uma notável influência entre juristas em geral e pensadores católicos, inclusive na sua ala liberal. As particularidades deste liberalismo podem ser captadas através da convivência do pluralismo político numa ordem baseada na disciplina e na norma. O princípio jurisdicista tratava de impor a disciplina aos fatores da produção e da reprodução. Logo, a LDB seria a forma de assegurar os interesses dominantes através da lei.

A Campanha em Defesa da Escola pública foi de valor inestimável para o debate que colocou a escola pública e democrática na ordem do dia, em alcance nacional, e nos mais amplos grupos sociais que ocorreu no período. Destacado papel os intelectuais alinhados às causas das classes subalternas. Embora o movimento em defesa da escola pública fosse plural, unindo também liberais e democratas de orientação iluminista, a participação de Florestan Fernandes propiciou uma dimensão mais ampla ao debate considerando a necessária transformação da escola e a consolidação da democracia.

A manifestação de massas não conseguiu obter um resultado mais favorável para o conjunto das classes trabalhadoras. Como um aparelho dotado de uma opacidade própria, o Congresso se manteve refratário aos reclames das entidades representativas de vários setores da sociedade, instituições culturais e religiosas das mais diversas, e ao número muito elevado de iniciativas em todo o território nacional, enquanto serviu de agenciador dos interesses dos empresários do ensino.

A lei permitiu a convivência das tendências centralizadoras do Ministério da Educação e Cultura, com a descentralização administrativa do ensino para a área dos Estados e municípios, deslocando os centro de decisão política. Este recurso

facilitou a corrupção e o clientelismo e reduziu a pressão da opinião pública sobre o governo central.

A dispersão dos recursos oficiais, destinados à educação, prejudicou frontalmente e em conjunto todas as medidas de democratização do ensino. Dado o volume de responsabilidades educacionais do Estado e a escassez de meios para atendê-las, essa dispersão acarretou a devastação pura e simples dos recursos. De outro lado, serviu diretamente a interesses imediatos dos proprietários de escolas particulares, tornando impossível uma intervenção maior do Estado na distribuição das oportunidades educacionais em bases justas ou eqüitativas. Por sua vez, as bolsas destinadas a pagamento de anuidades escolares beneficiaram em grande parte camadas da população brasileira que podiam custear a educação. O projeto foi considerado como um golpe que se desfechou contra o regime democrático brasileiro que abalaram os seus fundamentos.

As origens institucionais do planejamento em educação estão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, entretanto a concepção liberal, sua base teórica, oposta à própria idéia de planejamento, é responsável por um resultado é contraditório. Como observa Dumerval Trigueiro Mendes o Art. 93 se refere aos planos correspondentes aos três fundos relativos ao ensino primário, médio e superior e atribuiu ao Conselho Federal de Educação a prerrogativa de formulá-los. Entretanto, o art. 9.º, que enumerou as atribuições do Conselho, não faz referência a plano ou planejamento, “relegados para a parte final da lei, os planos aparecem desligados das intenções fundamentais que a nortearam, assim como da metodologia da ação que ela pretendeu instaurar.” (MENDES, 2000: p.17)

Entretanto, deve-se comprovar que o resultado final correspondeu a uma condensação material das lutas de classe constituintes no Estado. As demandas acerca da educação popular que foram expressas pelos movimentos da sociedade

civil vieram a sensibilizar amplos setores da opinião pública evitando as aberrações do substitutivo de Carlos Lacerda, pois foi preservado o direito do poder público de inspecionar os estabelecimentos de ensino particular, para efeito de reconhecimento e, no que se refere ao ensino superior, a possibilidade de suspender o seu reconhecimento, se constatada a infração na lei.

As características deste Estado estiveram relacionadas às conquistas que as classes dominantes puderam obter no processo da luta de classes, onde foi possível dosar as funções de hegemonia, o consenso e a coerção.

A afirmação de autonomia, e as reivindicações acerca de liberdade do controle e da inspeção estatal e principalmente subsídios para os estabelecimentos de ensino privado, consistiram nas bandeiras com as quais os empresários de ensino lutaram pela expansão do seu negócios e a consolidação de um modelo educacional progressivamente adaptado aos seus interesses. Esta modificação global do espaço político, que culminou na Lei n.º 4024/1961 não apenas recobriu a dominância, no seio do Estado de suas funções econômicas, mas designou o sentido dessa dominância, das medidas de cunho ideológico ou repressivo, da ação na normalização disciplinar, do estabelecimento de novos processos de elaboração de discursos estratégicos e da organização da educação e cultura.

A direção política esteve relacionada ao próprio caráter do Estado como expressão de uma condensação material e específica de uma relação de forças entre classes e frações de classe e a mudança na relação de forças entre as classes sociais provocaram efeitos no Estado, se cristalizando sob sua forma refratada segundo seus aparelhos, mas também segundo as lutas de classe que atravessaram e o constituíram, contradições presentes na sua ossatura material, organização e funcionamento.

Portanto, como a atividade educacional foi objeto de comércio rentável, os empresários de ensino lutaram na sociedade pelo consentimento de tal negociata no interior do Estado, a garantia institucional do tratamento mercantil para a

educação. Deste modo o Estado favoreceu a organização de uma rede de ensino de escolas particulares, garantidas por recursos públicos, mensalidades altas e proventos oriundos de várias instituições da sociedade civil beneficiando instituições particulares e confessionais.

As atividades positivas do Estado brasileiro geralmente foram construtoras do consentimento das classes dominadas às do bloco no poder. Ao superestimar o aspecto coercitivo da norma, a lei de diretrizes e bases colocou em evidência a própria agonia da experiência democrática. Neste sentido, a lei n.º 4024/1961 é uma peça constituinte das estruturas políticas fundadoras do regime de exceção e que continuou servindo ao grupo responsável pelo golpe militar de 1964 como fundamento do planejamento em educação e suas bases permaneceram nas leis posteriores.

O debate em torno de uma educação pública, gratuita e de qualidade pôs em questão a igualdade de oportunidades. A luta pela ampliação da escola pública se inscreveu num programa mais geral de construção de uma sociedade que garantisse o suficiente para cada um segundo suas necessidades e recompensas a todos segundo as capacidades. Em linhas gerais, o significado da ampliação da educação popular deitou suas raízes na perspectiva de adequar o sistema educacional à produção nacional e ao desenvolvimento técnico, incluindo o trabalhador de forma mais favorável num ordenamento social democrático.

A ideologia da livre concorrência, ao acenar com a liberdade de competição no mercado, cuidou para resolver a questão no plano prático da luta política, garantindo condições desiguais no posicionamento dos contendores.

Após a Lei de Diretrizes e Bases, o sistema educacional no Brasil continuou a ser caracterizado pelo império das necessidades, impedindo o desenvolvimento das potencialidades do país, porque esteve adequado a um aparelho econômico de produção que não foi desenvolvido para atender as necessidades dos trabalhadores. As regulamentações do sistema de ensino corresponderam ao

compromisso com um mercado estabelecido diante das graves desigualdades fundadas nas relações de produção da formação social brasileira. Como se deve observar as heranças da Lei n.º 4024/1961 estão presentes na sociedade atual, mais que nunca, à atormentar os vivos.

Referências Bibliográficas

BARROS, Roque Spencer de. 1960. *Diretrizes e Bases da Educação*. São Paulo, Pioneira,.

BRASIL, 1959. *Anais da Câmara dos Deputados*, de 2 de junho volume 6.

BRASIL, 1961. *Anuários Estatísticos do Brasil*, volume 22. Rio de Janeiro. Serviço Gráfico do IBGE, Rio de Janeiro.

GRAMSCI, Antonio, 1988. *Maquiavel e a política do Estado Moderno*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.

MENDES, Durmeval Trigueiro, 2000. *O planejamento educacional no Brasil*. Rio de Janeiro: EdUERJ.

TRIBUNA DA IMPRENSA, 1958. 13 de dezembro, Rio de Janeiro, 1958, p.1 tablóide.