

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

GUILHERME NIKOLOF LEITE

**DISCURSOS SOCIALISTAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (1959-1961):
MARCAS NA ELABORAÇÃO DA PRIMEIRA LDBEN**

Porto Alegre
2021

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

GUILHERME NIKOLOF LEITE

**DISCURSOS SOCIALISTAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (1959-1961):
MARCAS NA ELABORAÇÃO DA PRIMEIRA LDBEN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Teorias e Culturas em Educação

Orientador: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira

PORTO ALEGRE,

2021

Ficha Catalográfica

L533d Leite, Guilherme Nikolof

Discursos Socialistas na Educação Brasileira (1959-1961) : Marcas na
Elaboração da Primeira LDBEN / Guilherme Nikolof Leite. – 2021.
239.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação,
PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Villela Pereira.

1. Educação Socialista. 2. Educação Brasileira. 3. LDBEN (4.024/61). 4.
Novos Rumos. 5. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. I. Pereira, Marcos
Villela. II. Título.

GUILHERME NIKOLOF LEITE

Discursos Socialistas na Educação Brasileira (1959-1961): Marcas na Elaboração da Primeira LDBEN

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul para a obtenção do grau de Mestre em Educação

Aprovado em 26 de fevereiro de 2021, pela Banca Examinadora.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Marcos Villela Pereira
Orientador e presidente da sessão

Prof. Dr. Maria Helena Câmara Bastos

Prof. Dr. Valderez Marina do Rosário Lima

AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento de uma pesquisa está sempre vinculado a um contexto que favorece sua realização. Assim, é possível dizer que o pesquisador não é um ser isolado, e sim um sujeito envolto por uma série de relações que o moldaram e auxiliaram a construí-lo ao longo de sua jornada acadêmica. Por isso, como forma de demonstrar meu reconhecimento ao papel desempenhado por algumas relações ao longo do mestrado em Educação, gostaria de deixar um agradecimento para algumas pessoas e instituições que tornaram possível este estudo.

Começo agradecendo à minha mãe, Margarita Nikolof, por sempre acreditar em mim e investir na minha formação, sendo um exemplo de professora a qual me espelho para seguir atuando na área da educação.

Agradeço também às minhas tias, Rosita Nikolof e Rosane Nikolof, que sempre estiveram ao meu lado e me apoiaram das diferentes formas possíveis. Também deixo um agradecimento ao meu falecido avô, Ivan Nikolof, que foi um grande incentivador para que seguisse sempre estudando.

Não posso deixar de agradecer aos amigos Angela, Carolina, Diéssica, Gabriela, Letícia, Luiza, Mariana, Melina, Mateus, Matheus, Yasmin e Yuri pelo companheirismo e por ouvirem e lidarem com minhas angústias e meus anseios desde a aprovação no mestrado até o processo de escrita desta pesquisa.

Gostaria de deixar um agradecimento especial ao meu professor orientador Marcos Villela Pereira por ter me acolhido na Educação mesmo sem me conhecer previamente, tendo aberto várias possibilidades nos últimos anos com direcionamentos, sugestões e críticas sempre pontuais que contribuíram com o meu desenvolvimento como pesquisador e professor.

Às professoras da banca que aceitaram o convite para avaliar este trabalho e que também trouxeram contribuições essenciais em seus estudos e disciplinas.

Agradeço, por fim, ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Conselho Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento (CNPq), sem os quais não seria possível não apenas este estudo, como também a participação em diferentes atividades acadêmicas que fizeram parte da minha construção pessoal.

RESUMO

A elaboração da primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN) envolveu o embate entre diferentes correntes e suas representações sobre a sociedade além do próprio desenvolvimento de um sistema educacional. Dentre as diferentes correntes presentes nesse debate estão os socialistas, representados nestes tanto pelo Partido Comunista do Brasil (PCB), quanto por educadores identificados com o marxismo, diferentes uniões e movimentos sociais. Estes socialistas contribuíram ativamente na luta pela escola pública, sendo contrários à conquista de maiores privilégios aos proprietários de instituições privadas. Em seus discursos, utilizaram das conquistas no campo educacional em países socialistas para demonstrar este sistema como um processo histórico iminente e capaz de proporcionar maiores realizações do que qualquer modelo capitalista. Assim, o objeto central dessa pesquisa é o de evidenciar as marcas dos discursos produzidos pelos socialistas no processo de elaboração da LDBEN (nº 4.024/61) entre 1959 e 1961, quando o substitutivo 2.222/57 foi continuado no congresso. Essa pesquisa tem como fontes de análise alguns artigos extraídos do periódico partidário Novos Rumos (NR) e do educacional Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), por meio dos quais é possível estabelecer a centralidade da educação com a oportunidade aberta pelas diretrizes e bases para este processo de transformação social. Na metodologia é utilizada uma perspectiva pós-estruturalista embasada pela técnica indiciária e orientada pelos princípios da Análise Textual Discursiva. Como conclusão é possível demonstrar que determinadas marcas que identificam os socialistas são justamente a organização de trabalhadores e estudantes para realizar ações em favor da alteração dos sentidos implícitos ao substitutivo, resultando na transformação de alguns artigos na lei sancionada em 1961.

Palavras-chave: Educação Socialista. Educação Brasileira. LDBEN (4.024/61). Novos Rumos. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

ABSTRACT

The drafting of the first national education guidelines and bases law (LDBEN) involved the clash between different currents and their representations about society, in addition to the development of an educational system. Among the different currents present in this debate are the socialists, represented both by the Communist Party of Brazil (PCB), as well as by educators identified with Marxism, different unions and social movements. These socialists actively contributed to the struggle for the public school, opposing greater privileges for the owners of private institutions. In their speeches, they used the achievements in the educational field in socialist countries to demonstrate this system as an imminent historical process and capable of providing greater achievements than any capitalist model. Thus, the central object of this research is to highlight the marks of the speeches produced by the socialists in the process of elaborating the LDBEN (nº 4,024 / 61) between 1959 and 1961, when the substitute 2,222 / 57 was continued in the congress. This research has as sources of analysis some articles extracted from the party journal *Novos Rumos* (NR) and the educational *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP), through which it is possible to establish the centrality of education with the opportunity opened by the guidelines and bases for this process of social transformation. The methodology uses a post-structuralist perspective based on the indiciary technique and guided by the principles of Discursive Textual Analysis. In conclusion, it is possible to demonstrate that certain marks that identify socialists are precisely the organization of workers and students to carry out actions in favor of changing the meanings implicit to the substitute, resulting in the alteration of some articles in the law sanctioned in 1961.

Keywords: Socialist Education. Brazilian Education. LDBEN (4.024/61). *Novos Rumos*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*.

LISTA DE SIGLAS

AD – Análise do Discurso

AEC – Associação de Educação Católica

ATD – Análise Textual Discursiva

CADES - Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário

CAEC - Campanha de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial

CANADEP - Campanha Nacional de Defesa da Escola Pública

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior

CC – Comitê Central

CEE – Conselho Estadual de Educação

CFE – Conselho Federal de Educação

CEPAL – Comunidade Econômica dos Países da América Latina

CFE – Conselho Federal de Educação

CNPq - Conselho Nacional de Pesquisa

CTB – Confederação dos Trabalhadores do Brasil

DOPS – Departamento da Ordem Política e Social

ED – Esquerda Democrática

EUA – Estados Unidos da América

INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros

JEC – Juventude Estudantil Católica

JUC – Juventude Universitária Católica

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MUT – Movimento Unificador dos Trabalhadores

NR – Novos Rumos

RBEP – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

PCB – Partido Comunista do Brasil

PCUS – Partido Comunista da União Soviética

PL – Partido Libertador

PR – Partido Republicano

PSB – Partido Socialista Brasileiro

PSD – Partido Social-Democrático

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

UBES- União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

UDN – União Democrática Nacional

UIE – União Internacional dos Estudantes

UME – União Municipal dos Estudantes

UNE – União Nacional dos Estudantes

UJC – União da Juventude Comunista

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	71
Tabela 2	75

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. CONTEXTO HISTÓRICO.....	17
VERTIGEM DEMOCRÁTICA.....	17
CAMINHO AO SOCIALISMO.....	22
MERGULHO NA EDUCAÇÃO	28
3. MARCO TEÓRICO	39
DISCURSO E EDUCAÇÃO.....	39
IMAGEM DA DEMOCRACIA.....	44
EDUCAÇÃO SOCIALISTA.....	50
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	62
5. PRIVADO? NÃO, OBRIGADO	82
PRIVILÉGIOS CONTINUAM.....	83
ESTADO PRIVADO DO PÚBLICO	98
CERDAS DE LACERDA.....	116
6. VIVA ÀS ALTERNATIVAS	128
ESTATAL NÃO FAZ MAL	131
IMAGINANDO O HOMO POPULARIS.....	146
CONSTRUINDO (RE)AÇÕES.....	156

7. SEM ENIGMAS, COM PARADIGMAS	176
ENTRE LUTAS E CONQUISTAS	178
EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS	191
INTERNACIONALIZAÇÃO DO SOCIALISMO	206
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	221

1. INTRODUÇÃO

Cada vez mais são consideradas relevantes as relações que sustentam determinados grupos sociais e suas expressões por meio de distintos discursos. A pesquisa em educação deve considerar, conforme a temática do estudo, os diferentes agentes que possam estar envolvidos no processo educacional e que por vezes não fazem parte direta de uma comunidade escolar ou universitária, como os trabalhadores de fábricas ou os legisladores congressistas. Ainda, nenhuma forma de ensino pode ser entendida como neutra ou distante dos interesses de um ou mais grupos sociais que a sustentam, condicionando os indivíduos a um conjunto imaginário específico. É importante considerar que o próprio desenvolvimento histórico de projetos de leis para a educação é igualmente sustentado por aqueles interesses, dos quais muitos pretendem oficialmente formas de manutenção das desigualdades no acesso às instituições e aos saberes.

As relações que sustentam determinadas normas educacionais têm sido temas comuns frente às atuais e crescentes acusações de ideologização do ensino no Brasil. Em especial, os apoiadores da chamada “escola sem partido” representam a mesma suposta liberdade de ensino defendida pelos defensores do ensino particular nos anos 50 em meio aos debates da primeira LDBEN. Nesse sentido, é importante estabelecer uma conexão histórica dessas acusações com a elaboração principal lei norteadora da educação no Brasil que envolve as diretrizes e bases. O retorno à primeira lei de diretrizes e bases auxilia a evidenciar o processo de efetivação do regime democrático em um período que antecede, por poucos anos, o período repressor e brutal da Ditadura Militar. Tal como nos dias atuais, a elaboração daquela lei, que abriu a primeira grande oportunidade de participação popular no direcionamento da educação no Brasil, envolveu as mesmas críticas sobre supostas ameaças de infiltração de socialistas e comunistas em direção à chamada Ditadura do Proletariado por parte dos setores tradicionais dominantes na sociedade, enquanto estes agiram para garantir a manutenção de seus privilégios.

As constituições de 1934 e 1937 atribuíram ao Estado a responsabilidade pela elaboração de diretrizes, com posterior acréscimo do conceito de bases, porém foi apenas com a redemocratização e a constituição de 1946 que essa lei passou a ser desenvolvida, de forma lenta, trabalhosa e sob uma série de conflitos

entre as correntes ideológico-discursivas presente naquele período. Por isso, é preciso reconhecer a impossibilidade de que, como qualquer outra lei, as diretrizes e bases estiveram sujeitas aos interesses daquelas correntes, que envolvem não apenas os socialistas, mas principalmente as diferentes variantes de liberais e conservadores. A relação com a atualidade também possibilita demonstrar que não é possível constituir uma lei, com destaque àquelas que envolvem a educação, sob um princípio de neutralidade, sendo essa própria defesa da suposta liberdade de ensino uma reivindicação que corre por décadas para manter interesses daqueles que pretendem evitar quaisquer formas de transformação social.

Apesar da elaboração da primeira LDBEN ter iniciado em 1947, foi apenas em 1961 que foi sancionada. Neste período, alguns temas internos a esta lei produziram intensos debates nos diferentes âmbitos sociais, polarizando os defensores da escola pública e os representantes da escola particular. Os socialistas foram parte ativa do primeiro grupo, junto a algumas correntes liberais, porém, com menor representação no âmbito legislativo por conta da cassação do registro do PCB, ocorrida em 7 de maio de 1947, não puderam assumir posição dominante neste processo. Por isso, ao contrário daquelas acusações que remeteram aos socialistas da época a tentativa de instaurar um regime autoritário com base no modelo soviético, é preciso conhecer as possibilidades para esta corrente em meio ao processo de elaboração da lei. Essa pesquisa procura responder a seguinte questão: quais são as implicações dos discursos socialistas na elaboração das diretrizes e bases da educação nacional durante o período de 1959 a 1961? A delimitação temporal diz respeito ao período no qual as posições das diferentes correntes estiveram melhor definidas e organizadas em meio ao processo de envio do substitutivo 2.222/57 ao congresso e a sanção da lei.

Ao analisar, então, algumas marcas dos discursos socialistas no processo de elaboração da LDBEN, aprovada sob o número 4.024/61, se torna necessário reconhecer também temas específicos que os envolveram e que caracterizam essas marcas, os distinguindo de outras correntes que defenderam a escola pública. Em suas produções textuais, os socialistas, vinculados ou não ao PCB, criticaram continuamente o substitutivo 2.222/57 e as forças que o sustentava. Em contraposição, propuseram ações contra a aprovação daquele projeto de lei, favorecendo a busca por alternativas com alterações nos artigos, realização de

manifestos e campanhas e até mesmo o envio de outros substitutivos. Dessa forma, visaram, ao contrário do que as críticas contrárias às esquerdas políticas afirmam, antes o aprofundamento da democracia e promoção do desenvolvimento por meio da valorização e renovação da escola pública, do que a própria transição ao socialismo. Porém, sem ignorar o embasamento marxista, os socialistas brasileiros, que assumiram o compromisso com o desenvolvimento capitalista do Brasil para a posterior superação deste sistema, também buscaram exemplos dos feitos na educação dos países socialistas, divulgados nas páginas de seus veículos de imprensa, que por sua vez eram percebidos como meios de educação e propaganda. A defesa da educação socialista permaneceu em meio aos seus anseios revolucionários.

Em meio a esse processo de desenvolvimento das diretrizes e bases, é preciso reconhecer que aquelas correntes, como a dos socialistas, pretenderam constituir valores e papéis específicos na formação dos indivíduos. A LDEBN representou distintas possibilidades de reconfigurar a sociedade brasileira através da educação. Foi por meio dos discursos veiculados nas imprensas, em movimentos, em uniões e outros que fizeram sentir uma representação específica de sociedade, uma imagem a se instituir. A própria acusação de que os socialistas estavam dispostos a instaurar um regime autoritário apareceu como um símbolo da sociedade que as elites dominantes desejavam manter. Por sua vez, os mesmos socialistas utilizaram do compromisso democrático e desenvolvimentista, associando aquelas elites à manutenção de privilégios e formas de exclusão das camadas mais pobres das decisões coletivas.

Por tomar em consideração as perspectivas da corrente dos socialistas sobre os debates da primeira lei de diretrizes e bases, foi considerada para esta pesquisa a relativa escassez de estudos disponíveis nos bancos de dados de teses e dissertações que tratassem sobre estas perspectivas deste tema. Com maior frequência, não foi difícil encontrar pesquisas ricas em conteúdo e inovadoras em métodos de análise que trouxeram colaborações sobre as posições dos liberais e dos conservadores religiosos daquele período, vistas suas expressões no meio político. Sobre essas pesquisas, podem ser citadas a obra de Roque Spencer (1960) e a de Danilo Lima (1978). Como salientou Buffa (2005), embora anteriormente existentes pesquisas orientadas para os desdobramentos da disputa

entre o público e o privado na LDBEN, foi a partir dos anos 1980 que as publicações sobre o tema se tornaram mais abundantes quando programas de pós-graduação tomaram iniciativas para evidenciar as raízes da realidade educacional no Brasil e suas transformações naquele momento histórico. As pesquisas sobre os socialistas, em geral, dissociaram os grupos políticos dessa corrente da participação nos debates sobre a lei em elaboração, sendo ainda escassas as associações destes com o envolvimento ativo e organizado neste processo.

Contudo, para deixar em evidência algumas marcas deixadas pelos socialistas e, conseqüentemente, a imagem de sociedade que pretenderam constituir, foi preciso considerá-los como centralidade deste estudo ao utilizar suas produções textuais em diferentes veículos de imprensa. A resposta sobre a questão norteadora pode ser demonstrada ao longo desse processo analítico, após a compreensão histórica da conjuntura política e educacional do período delimitado e da exposição teórica sobre conceitos centrais para o próprio processo analítico. Nele, há uma composição dos três temas específicos e intrínsecos à busca por marcas no texto final da LDBEN, anteriormente mencionados, divididos em três partes neste estudo. Distante de pretender alguma solução para aquelas superficiais e históricas acusações sobre possíveis ameaças que os socialistas representavam ao Brasil, foram dispostas justamente as preocupações destes sobre a centralidade da educação no processo de transformação social a partir da formação autônoma, crítica e consciente dos problemas reais para a defesa da democracia existente e ampliação deste conceito a partir da posterior revolução socialista.

2. CONTEXTO HISTÓRICO

2.1. Vertigem Democrática

A percepção de que a história deve ser vista através do que é lido na superfície dos documentos é ainda estável e válida no campo da historiografia e da História da Educação. Porém, deve-se atentar para a relação de antagonismo entre forças que disputam a hegemonia social e política e se aprofundar nas séries e relações que desenvolvem a história. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961 não pode ser vista por fora dessa relação entre disputas de demandas do seu contexto histórico. Para Foucault (1997), significa, então, compreender como os discursos, a partir das relações que o sustentam, as instâncias onde se delimitam e as especificações sobre como atuam, podem ser percebidos a partir do tecido documental. O estudo proposto é antes uma compreensão sobre discursos socialistas que moldam, posicionam e definem posições na primeira LDBEN.

Antes de aprofundar a análise sobre os discursos socialistas e suas relações com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, é imperativo o conhecimento sobre não apenas o contexto da estruturação da democracia no Brasil pós-Estado Novo, como as condições da educação brasileira neste período. Com a queda de Getúlio Vargas como ditador, se dá a consequente abertura política que possibilita a formação de diferentes partidos políticos, da direita a esquerda, assim como as liberdades de expressão e associação. Surgem como garantia de uma democracia em elaboração. Em 1946, foi estabelecida uma Assembleia Nacional Constituinte que proporcionou, no mês de setembro daquele ano, na elaboração de uma constituição que garantiu eleições livres, divisão e autonomia dos poderes, voto secreto e outros dispositivos que garantiriam ampliação dos espaços de participação política.

Ghiraldelli (2006) apontou, entretanto, que a nascente democracia surgiu de forma limitada, uma vez que não foi garantido o direito de voto aos analfabetos, que na época compreendiam mais da metade dos brasileiros. A intensa desigualdade de renda tornou praticamente impossível a participação ativa de massas populares. No artigo 132º (BRASIL, Constituição, 18 de Setembro de 1946) foi estabelecido que os analfabetos e os falantes de outra língua que não a nacional, onde se entende como a língua portuguesa, ficariam excluídos da

participação eleitoral, entrando em conflito com o dispositivo do artigo 134º (Constituição, 18 de Setembro de 1946), que, contraditoriamente, estabelece sufrágio universal. Para ambos autores, as instabilidades da democracia brasileira se tornam ainda mais visíveis quando, em 1947, se dá a cassação do Partido Comunista do Brasil (PCB).

Reprimido após os levantes de 1935, com vários de seus representantes sendo presos ou exilados pelo DOPS¹, o PCB vê oficialmente o fechamento de quaisquer agremiações políticas em dezembro de 1937, no período que principiou a ditadura do Estado Novo. Desde então, seus diretórios, imprensas e associações foram fechados e não seriam reabertos antes do fim da ditadura de Vargas. Por ocasião da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), mesmo reprimido de suas atividades, o partido apoiou Vargas na luta contra os Estados fascistas. Com a redemocratização, chegou a propor adiamento do processo eleitoral justamente por questionar a possibilidade de a queda do presidente propiciar a ascensão de grupos alinhados contrários ao desenvolvimento nacional. Para Pacheco (1984), uma vez legalizado e constituído, o PCB participou intensamente das eleições de 1946, recebendo 5 milhões de votos e possuindo número aproximado de 200 mil filiados.

A própria inserção do PCB no dito regime democrático foi um processo lento e burocrático, com o Tribunal Superior Eleitoral questionando o programa vigente como o processo de divisão de terras, as formas de socialização de produção e, principalmente, a identificação de uma ditadura do proletariado com a exclusividade de um partido. O sistema eleitoral levantava o papel do PCB frente à liberdade de imprensa e associação no momento em que estes se mostravam ainda confusos com a nova forma de regime que se instaurava. Porém, o partido assumiu a responsabilidade de esclarecer e realizar alterações sobre e no programa político, garantindo uma breve legalidade política.

A ascensão de Dutra ao poder, representando os interesses liberalizantes da economia, favoreceu maior alinhamento com os Estados Unidos na política externa e a consequente repressão às esquerdas políticas, ativando a Lei de Segurança

¹ Departamento de Ordem Política e Social (DOPS), criado em 30 de dezembro de 1924, com o objetivo de garantir a ordem social, abrigou a partir dos anos 1940 delegacias relativas à Ordem Política, à Ordem Social, à Ordem de Estrangeiros, à Ordem Econômica e à Ordem de Armas e Explosivos, além do Serviço Secreto, investigando movimentos sociais e organizações políticas.

Nacional para intervir nos sindicatos mais combativos, congelando salários de trabalhadores sob justificativa de inflação, rompendo relações com a URSS e ratificando a decisão dos congressistas de interpretar o PCB como uma sessão brasileira de um partido cujos interesses não seriam brasileiros. A superficialidade que justificava o fechamento do PCB se deu por conta de fatores como a escrita do seu nome, isto é, o uso do termo “do Brasil”, após discurso de Prestes, líder do partido, declarar que em situação de conflito ficaria ao lado da URSS², sendo entendido antes como um partido representante de interesses estrangeiros, porém registrado no Brasil, como uma organização internacional orientada por outro país. Ghiraldelli (2006) afirma que a democracia fica definitivamente arranhada a partir dessa intervenção. Cunha e Fernandes afirmam que esse período foi marcado pela continuidade das forças que estiveram representadas no Estado Novo, porém sob a identificação de Partido Social-Democrático (PSD).

Apesar do PCB se posicionar em favor de uma política de união nacional para defesa e desenvolvimento do país, teve, mesmo assim, sua diretriz derrotada e foi cassado. Nessa época, a Guerra Fria já começa a se consolidar e cresce a chamada onda anticomunista, que englobou uma percepção socialmente negativa sobre os diferentes grupos ideológicos à esquerda. A repressão passava a se justificar como forma de democracia, enquanto discursos golpistas se disseminavam em meios militares e partidários, alcançando experiências práticas em 1955, contra Juscelino, e em 1961, contra João Goulart.

A democracia viveu momentos de questionamento, como no momento da eleição de Juscelino, em 1955, quando a oposição da UDN tratou de divulgar na imprensa a Carta Brandi³, acusando o vice-presidente João Goulart (PTB) de tramocar um golpe sindicalista com apoio de recursos argentinos. O então presidente Café Filho e o líder da Câmara Carlos Luz foram favoráveis a impugnar os vencedores das eleições. Foi apenas com a ação militar em 11 de Novembro

² Para Motta (2004), em 1946, Luiz Carlos Prestes, então senador e dirigente do PCB, teria declarado, em resposta a uma pergunta a ele direcionada, que em caso de conflito entre o Brasil e a URSS os comunistas brasileiros ficariam ao lado do país socialista, sendo sua declaração explorada pela onda anti-comunista que resultou na cassação do partido no ano seguinte

³ Em 1955, foi divulgada pelo jornal Tribuna da Imprensa, de propriedade do deputado Carlos Lacerda, uma Carta atribuída a Antônio Jesús Brandi que alegava que João Goulart estaria organizando com o presidente argentino Juan Domingo Perón um movimento armado sindicalista. Um inquérito policial demonstrou, entretanto, que o documento foi forjado por falsários argentinos e vendido a opositores de João Goulart.

daquele ano, ao cercar os órgãos do governo e a oposição em fuga que se garantiu que a constitucionalidade do novo governo fosse cumprida. Longe de ser episódio isolado, com a renúncia de Jânio Quadros, em 1961, após um governo conturbado e questionado tanto pela direita quanto pela esquerda, outro movimento político e militar foi orquestrado para impedir que João Goulart assumisse como presidente, sendo uma tentativa frustrada pela resistência militar oriunda do Rio Grande do Sul⁴.

Os períodos de crise da democracia brasileira, como em 1955 e 1961, viram os trabalhistas e os socialistas levantarem programas e ações em defesa da democracia e da legalidade frente ao cenário que se elaborava com o crescimento das forças que visavam conservar os privilégios das elites e ao mesmo tempo se colocavam contra os projetos desenvolvimentistas. Silveira (2014) contribui ao analisar o contexto que se formava de Guerra Fria, demonstrando a constante e crescente associação do conservadorismo com o meio militar sob a influência dos Estados Unidos, de forma a perceber o inimigo no interior das fronteiras nacionais, isto é, os socialistas e comunistas. Assim, enquanto os socialistas são restringidos em meio a democracia que defendem, as forças conservadoras utilizam meios antidemocráticos para acusar os primeiros de serem contra a democracia.

Sendo tênue a democracia, a economia, mesmo em crescente industrialização, mantém a produção essencialmente baseada no sistema primário-exportador, como uma típica economia subdesenvolvida, sendo extremamente vulnerável às crises dos países importadores de produtos primários. O subdesenvolvimento se reflete na vida cotidiana, com falta de escolas para o total de crianças em idade matriculável, alta desigualdade de renda e crescimento rápido das habitações no que hoje são considerados aglomerados subnormais, isto é, marca a falta de oportunidades e condições. Para Haffner (2002), a necessidade de industrialização na América Latina favoreceu o surgimento da Comunidade Econômica dos Países da América Latina (CEPAL)⁵, em 1948, que fundamentava suas bases na participação decisiva do Estado no processo de desenvolvimento. O

⁴ A Campanha da Legalidade, ocorrida entre 25 de agosto e 7 de setembro de 1961, tendo sua origem no Rio Grande do Sul pelo então governador Leonel Brizola (PTB) foi um movimento de resistência às forças que visavam evitar a posse de João Goulart como presidente após a renúncia de Jânio Quadros.

⁵ Para Poletto (2000), a CEPAL, apesar de órgão das Nações Unidas, foi a principal instância para construir o referencial para tanto o desenvolvimento econômico quanto identitário do coletivo latino-americano, nascendo sob forte oposição dos EUA e atraindo grande quantidade de intelectuais na época, tendo como principais expoentes teóricos Raúl Prebisch e Celso Furtado.

Estado seria visto como impulsionador das atividades econômicas e promotor da substituição de importações.

Diferente do governo Dutra (1964-1951), marcado por políticas voltadas ao mercado desregulado, seu sucessor, que foi justamente o antigo ditador, então símbolo da democracia, Getúlio Vargas (1951-1954), retoma o papel do Estado planejamento econômico brasileiro. Nos debates intelectuais que ocorreram nos anos 50, se discutiu a consciência em torno do planejamento econômico conforme a CEPAL, embora encontrando resistências por parte daqueles que foram contrários a esta forma de relação do Estado com a economia, essencialmente representados na União Democrática Nacional (UDN), mas também em alguns partidos menores, como Partido Libertador (PL) e Partido Republicano (PR). O desenvolvimentismo foi visto como forma de corrigir a estrutura de desigualdades, favorecendo crescimento da produção nacional e diminuição das disparidades de renda com políticas sociais ativas como forma de garantir a extensão da democracia para o plano econômico.

As resistências políticas ao projeto de desenvolvimentismo existiram dentro dos próprios governos que defenderam a intervenção no mercado, principalmente compostos por setores ligados às áreas de importações e exportações. Os setores antigetulistas de direita, apelidados de *entreguistas*, costumavam associar o Estado interventor defendido por Vargas e, posteriormente por Juscelino Kubitschek como uma ideia de cunho socialista. A frágil democracia somada à disputa entre aqueles que apoiavam o planejamento do Estado com os seus opositores favoreceu não apenas a divulgação de notícias falsas no período, conforme Haffner (2002), como a intervenção em diferentes mídias por conta deste embate. De acordo com Schilling (2013), era notifica falsa, por exemplo, a Carta Brandi, divulgada por Lacerda, conforme apontou inquérito policial.

O final dos anos 50 e início dos anos 60 trouxe mudanças consideráveis para a estabilidade democrática brasileira. Motta (2000) diz que Jânio Quadros havia iniciado uma política externa independente, se aproximando de nações não alinhadas aos EUA ao mesmo tempo em que se deu um crescimento das organizações de esquerda, com o PCB se reestruturando e agindo em semilegalidade, com o encaminhamento dos trabalhistas para posições mais voltadas à esquerda, como com Brizola, segundo o qual o trabalhismo foi

associado a uma visão reformista do socialismo. A revolução cubana já havia alertado para a possibilidade da América Latina ver a ascensão de grupos de esquerda, como naquele país ocorreu em 1959. Estes preceitos auxiliaram a fortalecer os discursos anticomunistas, nos quais se incluem o repúdio a qualquer forma de socialismo. Assim como a economia desenvolvimentista, a defesa de outras conquistas básicas, como a escola pública, passou a ser associada pelos conservadores como princípios de infiltração do marxismo no Brasil. Dessa forma, a democracia oscilava, vivia uma sensação de tontura constante que principiava sua posterior derrocada, era vertiginosa.

2.2. Caminho ao Socialismo

A compreensão dos papéis atribuídos aos socialistas na democracia deve ser vista a partir das resoluções que tomaram ainda durante a ditadura do Estado Novo. Em 1943, a participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial se concretizava, tanto que os comunistas estimularam seus filiados a ingressar na luta contra o nazifascismo. Nesse período final do Estado Novo, ocorreu a II Conferência do Partido, conhecida como Conferência de Mantiqueira⁶, marcando a política de união nacional em torno do governo e apoio à participação do Brasil na guerra. Os membros do PCB defenderam a possibilidade de uma democracia a partir do governo de Vargas, o mesmo que até aquele momento reprimiu as esquerdas brasileiras. Foi apenas dois anos depois, em 1945, que a anistia declarada pelo presidente permitiu liberdade de organização de um partido.

Assim, surgiram os principais partidos políticos responsáveis por configurar a vertiginosa democracia brasileira, como o PSD, a UDN, o PTB e o próprio PCB. Ainda, a Esquerda Democrática (ED) se configurava no que mais tarde se tornaria o PSB, disputando o mesmo espaço de representação entre os socialistas. Não sendo objetivo esclarecer o histórico de divergências entre PCB e PSB, nem mesmo centralizar este estudo numa análise sobre partidos políticos, basta demonstrar que os segundos se distanciaram da visão então dominante entre os primeiros na defesa do stalinismo, até pelo menos 1956, e no apoio conjuntural a Vargas no final do Estado Novo. Apesar da divisão ocasionada com a criação da III

⁶ Entre 28 e 30 de agosto de 1940 ocorreu na ilegalidade a II Conferência do Partido Comunista do Brasil na Serra da Mantiqueira que concluiu pelo apoio ao ingresso do Brasil na guerra contra o nazifascismo e também pela política de união nacional incondicional ao governo Vargas.

Internacional dos Trabalhadores, em 1919, trazer nomenclaturas diferentes para os partidos reformistas, os socialistas, e para os partidos revolucionários, os comunistas, devem ser compreendidos aqueles embasados teoricamente em Marx na luta pelo socialismo, por isso não será considerada a oposição entre PCB e PSB, mas tomado o caminho no qual o PCB assume protagonismo na organização de trabalhadores e estudantes.

O ano de 1945 também foi marcado pela criação do Movimento Unificador dos Trabalhadores (MUT), com o objetivo de fortalecer a unidade sindical, sob influência direta dos socialistas. O MUT propôs justamente a união de forças democráticas e progressistas para lutar pelo desenvolvimento do Brasil, aproveitando e defendendo o aperfeiçoamento e ampliação da liberdade sindical. Assim, a defesa do cumprimento de leis trabalhistas, a sindicalização dos trabalhadores, a soberania das assembleias sindicais e outros se tornaram parte do programa dos trabalhadores. Apesar da defesa do direito a greve, o PCB se colocava contra as greves, acreditando que estas poderiam prejudicar a união nacional. Esse movimento foi substituído ainda em 1946 pela Confederação dos Trabalhadores do Brasil (CTB), unindo representantes tanto do PCB quanto do PTB, que objetivavam distanciamento do sindicalismo controlado pelo Ministério do Trabalho.

Para Segatto (1995), foi com a morte de Vargas e as manifestações antigolpistas, em 1954, que o PCB se vê forçado a reconhecer a necessidade de mudanças nas suas políticas, que se radicalizaram no começo da década, vendo a possibilidade de participar de uma Coalizão democrática e valorizando as liberdades democráticas para obter conquistas populares. O PCB ainda analisava a necessidade de substituir governos elitistas pelo que chamavam de governo democrático de libertação nacional, o que seria possível apenas com a criação de uma frente entre forças favoráveis aos trabalhadores e contrárias ao imperialismo. Nas eleições de 1955, o partido revê suas posições e após o diálogo com o PTB, pela busca de um candidato popular e independente não surtir o efeito esperado, os socialistas passaram a apoiar a união de forças favoráveis à democracia, encontrando em Kubitschek e Goulart essa representatividade.

Com a derrota dos candidatos apoiados nas eleições, o partido reafirmou seu compromisso em torno da defesa da legalidade e das forças democráticas.

Inclusive, Segatto (1995) contribui ao trazer a citação de Elias Chaves Neto, intelectual vinculado ao PCB:

a defesa da Constituição é (...) o ponto básico de uma política que visa à união de todos os brasileiros que conservam os ideais democráticos da Revolução Francesa, aos quais o mundo deve extraordinário progresso do século passado, e fundamentais para o desenvolvimento do nosso país (SEGATTO, 1995, p.42).

Em determinados momentos, o PCB se identifica com liberdades democráticas, de união nacional com outras forças, enquanto em outras situações valoriza o programa que minimiza a política de alianças, com críticas frequentes ao que chamavam de nacional-reformismo. Pacheco (1984) afirma que em diferentes ocasiões os socialistas vinculados ao PCB viram mudanças repentinas nas suas ações por conta das orientações tomadas pelo partido. Se em 1950, o PCB passou a ver Getúlio Vargas como representante do imperialismo, após a sua morte, em 1954, esteve ao lado das massas indignadas com a morte do presidente. Porém, foi justamente com o Relatório Khrushchev⁷, em 1956, denunciando ao mesmo tempo o culto à personalidade de Stálin e as repressões ocorridas no governo daquele, como também exaltando as denúncias do testamento de Lênin a Stálin, que foi iniciado o processo de divisão do partido.

Antes, é preciso comentar sobre a democracia temporária ao PCB ter permitido a organização de diferentes veículos de mídia, que segundo Moraes (1994), foram concebidos como meios de educação ideológica e coesão interna aos socialistas. Essas mídias visaram à educação política dos leitores, isto é, pretendiam combater as formas de alienação de massas através de artigos científicos e notícias distintas das divulgadas em grandes mídias ao mesmo tempo em que utilizavam das mesmas técnicas de persuasão daquelas. O autor faz referência a Lênin, quando este definiu como qualidades de um jornal popular a seriedade da informação, a interpretação marxista dos fatos sociais e o vigor da expressão. De tal modo, seguindo essas recomendações, o PCB passou a

⁷ Em 25 de fevereiro de 1956, durante o XX Congresso do Partido Comunista da União Soviética, Nikita Khrushchev divulgou o chamado “Discurso Secreto” ou “Relatório Khrushchev”, defendendo a reaproximação com o marxismo-leninismo ao mesmo tempo em que denunciava o culto à personalidade na época de Stálin e os atos de repressão stalinista com exemplos diversos.

organizar suas mídias partidárias com a associação do apoio a União Soviética a valorização do nacionalismo brasileiro, característica marcante no stalinismo. É importante lembrar que nem todas as mídias vinculadas ao marxismo foram meios pertencentes ao PCB, sendo, por vezes, associadas aos membros do partido, mas não a este, em especial por aqueles com algumas divergências em relação ao comitê central.

Foram através das suas mídias que as tensões internas aos socialistas se mostravam presentes, especialmente nas mídias “Voz Operária” e “Imprensa Popular”, quando o CC do partido permitiu debates abertos na imprensa partidária. A crítica ao comitê central do partido surgiu justamente por parte daqueles questionadores do documento e defensores de uma discussão limitada por conta do apoio dado pelo CC do PCB ao Relatório divulgado por Khrushchev durante o XX Congresso do PCUS sem a abertura para nenhuma discussão interna. Pacheco afirma que as disputas internas resultaram no isolamento e no rompimento com a corrente chamada de Renovadora, que defendeu discussão aberta com o público. Estes fundaram a Corrente Renovadora do Marxismo Brasileiro. Outro grupo composto por stalinistas também foi retirado do partido no mesmo ano. Após a crise no PCB, as mídias oficiais foram reestruturadas, sendo substituídas não exclusivamente, mas principalmente pelo jornal “Novos Rumos”.

Estes debates abriram espaço para que surgissem mudanças nas orientações políticas e programáticas do partido, especialmente após a conquista dos principais órgãos diretivos do partido por membros que defenderam a abertura de debates sob algum controle. Agregando posições centrais entre os renovadores, já fora do partido, e os ditos conservadores, contrários aos debates abertos, formaram o centro pragmático. De tal modo, orientaram o partido rumo à frente unitária e a defesa de um governo de caráter nacionalista e democrático.

É novamente Segatto (1995) quem traz a visão dominante no PCB de que o crescimento do movimento nacionalista somado a democratização política eram vistos como fatores essenciais para que se constituísse uma tomada revolucionária. Com contestações, essa visão foi criticada por outros marxistas na época, como Caio Prado Jr⁸, que defendeu o foco na preparação do proletariado

⁸ Caio Prado Júnior (1907-1990) foi um escritor, editor, historiador e político brasileiro identificado com o marxismo, porém distanciado do núcleo do PCB, o qual foi filiado.

para a luta de classes, vendo a busca de alianças e frente única como um processo de formação natural e espontânea, não necessitando formalizar alianças entre classes. Em 1958, o partido assume a Declaração de Março⁹, colocando como prioridade a conquista pela frente única, o direcionamento ao capitalismo de Estado anti-imperialista e a possibilidade de um caminho pacífico para a revolução.

A posição assumida pelo partido entrava em consonância com a interpretação dada pela Internacional Comunista no seu VI Congresso, em 1928, quando tratou das ações dos revolucionários nos países coloniais e semi-coloniais, dependentes das grandes potências capitalistas. As teses defendidas pela IC proporcionaram ao processo revolucionário a divisão em etapas, de forma que fosse preciso que os países ditos coloniais e semi-coloniais antes realizassem revoluções de caráter democrático-burguês, superando o imperialismo, para somente em momento posterior instaurar revoluções socialistas capazes de estabelecer a chamada ditadura do proletariado.

Assim, a etapa democrático-burguesa foi percebida como necessária para eliminar entraves ao desenvolvimento, como a realização de reforma agrária, o estímulo a indústria nacional e a consequente expansão das formas representativas em sindicatos e partidos. O desenvolvimento da organização e da conscientização do proletariado foi ligado à libertação nacional contra os interesses estrangeiros em aliança com o campesinato e a burguesia nacional. Foi justamente no período entre 1958 e 1960 que essas teses são vistas com maior preocupação pelo PCB, que acreditava ser a etapa nacional e democrática, traçando estratégias para superação da situação semi-colonial das relações de trabalho e produção brasileiras. Como lembra Segatto (1995) em seus estudos sobre o partido, mesmo após “alegar preferências pela via pacífica e falar em construção da hegemonia do proletariado, o PCB não tirou de seu horizonte a concepção de uma revolução explosiva ou de ruptura violenta, onde a vanguarda da classe operária ou seu Estado-maior (partido) toma o Estado burguês pela força e implanta o socialismo” (SEGATTO, 1995, p.101). Assim, procuravam orientar o caminho ao socialismo dentro de certos limites impostos pelo contexto histórico-político, porém sem

⁹ Em 22 de Março de 1958, o PCB divulgou a “Declaração sobre a Política do PCB”, reafirmando princípios do caminho pacífico em direção ao socialismo, que pode ser entendido como forma de ampliação das conquistas democráticas através da luta anti-imperialista e por meio do desenvolvimento nacional, isto é, em direção a revolução democrático-burguesa, sem, por isso, rejeitar os princípios marxistas.

encontrar respostas nas condições que se processavam no Brasil frente as constantes divisões do partido.

Para Rodrigues (2018), apesar dos tradicionais questionamentos de Marx sobre a possibilidade de a burguesia respeitar a própria ordem legal da democracia representativa caso vitória dos socialistas se concretizasse em eleições, há muitas possibilidades de percepção sobre a relação do socialismo com o conceito de democracia. No Manifesto Comunista¹⁰, os autores já tratavam de falar sobre a conquista da democracia para realização do socialismo e do comunismo, isto é, um instrumento de conquista de medidas para a transição e realização do proletariado. Mesmo tendo desenvolvido o que chamou de “Ditadura do Proletariado”, não foi antes de 1871 que Marx clareou as perspectivas de uma ditadura não enquanto forma institucional, mas garantia dominação de uma classe sobre a outra, evitando reações que visassem impedir o socialismo. Foi somente com a conquista de direitos fundamentais na Europa, como o sufrágio universal, que Engels passou a esclarecer sobre a conquista de espaços sociais, afirmando ser possível que a classe trabalhadora alcançasse o poder através da vitória majoritária na república democrática, constituindo, assim, a ditadura do proletariado.

Se em Marx e Engels a ditadura do proletariado é nada menos que o domínio da democracia em todos os países, os debates sobre a democracia e o socialismo se mantiveram presentes em outros teóricos, como Rosa Luxemburgo¹¹, que afirmou a tarefa histórica do proletariado em alcançar a democracia socialista. Diferentes foram os caminhos, porém a interpretação presente no PCB foi justamente baseada em etapas, com o socialismo sendo uma democracia distinta e posterior a democracia burguesa fundamentada na representatividade constitucional, caracterizando o socialismo pela dominação dos trabalhadores e ampliação dos direitos sociais. A defesa do socialismo se justifica tanto pelo ideal de novas formas de relações, quanto pelas conquistas no plano econômico realizadas nos países do dito socialismo real, representados pela liderança da União Soviética. Porém, essa transformação precisava conquistar espaço em meio

¹⁰ Principal referência para os marxistas ao longo dos séculos, o Manifesto surgiu a partir de um conjunto de abaixo-assinados na Liga dos Comunistas, em Londres, em novembro de 1847, para a criação de um programa partidário teórico e prático para publicação.

¹¹ Rosa Luxemburgo (1871-1919) foi uma filósofa, política e revolucionária marxista alemã que se pôs contra o apoio do SPD ao Estado alemão na Primeira Guerra Mundial (1914-1917). Luxemburgo denunciou o reformismo como aspecto capaz de desvirtuar as lutas dos socialistas e, alguns anos depois, alertou sobre os perigos de totalitarismo na Rússia bolchevique.

à sociedade civil, visando à defesa de perspectivas democratizantes e estruturantes na educação.

2.3. Mergulho na Educação

Xavier (2000) afirma que o desenvolvimento e a industrialização em questão se vinculavam diretamente com os debates voltados para a valorização da ciência, que se intensificaram no final dos anos 40, quando se iniciou a mobilização pela criação de um órgão nacional voltado para estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica, que culminou na criação do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), em 15 de Janeiro de 1951, e que se destaca ao longo dos anos 50 e 60. Esse debate se dividiu entre o planejamento e as condições reais para implementação do desenvolvimento científico em nível nacional. Os diagnósticos elaborados pela CEPAL se tornavam presentes na visão que tinha o desenvolvimento científico como essencial e intrinsecamente ligado ao processo de desenvolvimento da indústria.

O desenvolvimentismo abraçado pelo governo de Juscelino visou a alteração das condições de imobilismo e atraso. Por conta disso, Schilling (2013) afirma ter sido essencial que se aliasse a uma elite intelectual de sociólogos e economistas concentrados no Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB)¹². Neste instituto encontravam-se presentes intelectuais como Celso Furtado, vinculado à teoria cepalina, e Nelson Sodré, que se aproximou das tendências socialistas marxistas. Este desenvolvimentismo orientou a elaboração do Programa de 31 Metas (1958)¹³, projeto econômico responsável pelo Brasil crescimento três vezes maior do que o resto da América Latina experimentou no mesmo período, a partir da substituição de importações no país. A classe proletária cresceu consideravelmente, em especial na região do ABC paulista, porém, ao mesmo tempo em que a inflação em disparada foi maior do que o reajuste salarial dos trabalhadores, causando descontentamento, também cresceu a importância da representatividade sindical para o desenvolvimento.

¹² Em 1955,   criado o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), vinculado ao Ministério de Educa o e Cultura, se tornando durante o governo de Juscelino Kubitschek centro de divulga o de estudos sobre o nacional-desenvolvimentismo.

¹³ A Meta 30, de 1958, conclui que a infraestrutura econômica, disposta nas outras metas, deveria ser acompanhada pela infraestrutura educacional, e, portanto, social.

A ênfase ao desenvolvimento econômico foi percebida como condição para o processo de emancipação do país e, por isso, o desenvolvimento industrial e técnico passou a ser visto como uma condição para que o primeiro ocorresse, garantindo elevação do padrão de vida social, como autonomia na produção. Para Pasinato (2014), nos anos 1950 e 1960 a perspectiva de transformação social a partir do conhecimento é disseminada, segundo a qual se torna possível o crescimento e desenvolvimento econômico, cabendo especial posição nesse processo à escola pública. Nela “comportamentos de disciplinas devem ser adequados ao trabalho parcelado e integrado na fábrica, preparando gestores dos negócios das empresas privadas e públicas” (PASINATO, 2014, p.49). Netto (2012) faz relação entre o surto industrial que se processava a partir da substituição de importações, representando aumento de 80% num país com grande mercado interno e potencial de produção devido a disponibilidade de recursos naturais e mão de obra, com o projeto de desenvolvimento.

É a partir dessa perspectiva de crescimento econômico e de valorização da ciência para a produção, que a educação deve desempenhar papel fundamental. Braghini (2005) coloca que, para a época, o jovem bem educado deve se projetar para o futuro, se especializando para sua posição no mercado de trabalho, sendo este voltado para o benefício da nação, diferente da preparação da velha escola representante da sociedade não industrializada. Assim a associação entre a boa educação e o mundo do trabalho socialmente útil como expectativa demonstrava a presença da dicotomia ditada entre o velho a ser superado e o novo a se construir. A própria legislação parecia estar em desacordo com as condições que se desenvolviam no Brasil.

A ideia de que o ensino deveria ser reformulado foi constante, conforme Xavier (2000), enfatizando a visão de que a escola produz para cidadãos aptos ao trabalho e a universidade cria tecnologias e conhecimentos para a indústria, de forma que o próprio sistema educacional necessitasse ser revisto. De fato, o Brasil viu o surgimento de diferentes instituições, como a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES), em 1951, e o Conselho Federal da Educação¹⁴, em 1961. Pasinato (2014) lembra que diferentes projetos

¹⁴ A lei 4.024/61, a LDBEN, oficializou a criação do Conselho Federal de Educação e dos Conselhos Estaduais de Educação, que foram vistos como órgãos centralizantes da educação pelos socialistas na época, favoráveis a autonomia dos estados.

existiram e disputaram o espaço para transformação da educação, vendo, essencialmente, a escola pública como projeto da modernização com base nas realizações de países desenvolvidos onde esse modelo de escola já era disseminado. No Brasil, o ensino público consistia na plena maioria dos estudantes do ensino primário.

Essa modernização necessitava da luta por conquistas já alcançadas em outros países capitalistas, supostamente mais avançados. No Brasil, a constituição de 1946 restabeleceu princípios modernizantes que foram suprimidos pelo Estado Novo, como a educação como direito de todos, escola primária obrigatória, assistência aos estudantes, gratuidade do ensino oficial para o nível primário e aos demais níveis quando provada falta ou insuficiência de recursos próprios. O esforço por transformação nesse período era sentido pela ocorrência de frequentes campanhas, tais como a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), de Aperfeiçoamento e Expansão do Ensino Comercial (CAEC), de Erradicação do Analfabetismo, de Educação de Adultos, de Educação Rural, dentre outras que vigoraram até o final da década de 1960.

Com o crescimento urbano e a ascensão das classes médias, foi percebida a relação entre o status social e o conhecimento, de forma que as oportunidades de ensino passaram a ser ainda mais concorridas. Até então, o secundário atingia especialmente uma dita pequena burguesia, sendo apontada por Werebe (1960) uma inadequação entre as demandas do período e o currículo oficial, com a legislação educacional ainda vigente do Estado Novo se tornando rapidamente ultrapassada, além dos métodos antiquados de ensino. As modificações no país não foram acompanhadas pela legislação educacional. As matrículas além de concentradas por renda, também apareceram em maior quantidade nas regiões urbanas e do sudeste. A partir daí se justifica a necessidade de um planejamento educacional para reformulação da educação no Brasil, uma superação dos problemas da velha escola brasileira.

A desarticulação entre os níveis de ensino surge como aspecto central a se corrigir frente às necessidades educacionais, com uma minoria de alunos do primário seguindo ao secundário, com alto índice de reprovação e falta de vagas, enquanto o ingresso ao superior foi exclusivamente através de exames vestibulares para aqueles que concluíram o ensino secundário regular ao invés dos ramos

técnicos. O ensino primário foi composto por quatro séries, enquanto o médio estruturado por quatro séries, no nível ginasial, seguidas por mais três séries, no colegial, compreendendo os ensinos normal, técnico, rural, industrial e comercial. O superior manteve formas de organização tidas como antiquadas, como a vitaliciedade de cátedra. A democracia se organizava com uma educação orientada por uma lei gerada numa ditadura e defendida por políticos que fizeram parte de ambos os regimes.

Em tempos de democracia limitada e oscilante, com ensino de baixa qualidade, falta de professores, milhões de analfabetos, o conceito de democratização ainda era abstrato, sugerindo definições que vão desde a ampliação de vagas até mudanças pedagógicas. A dependência das massas populares da educação pública demonstra a incapacidade desta para integração daquelas, acentuando desigualdades em relação às famílias abastadas utilizadoras da educação privada, e exemplifica o surgimento de tendências renovadoras da educação. Apesar disso, os melhores rendimentos nas escolas continuavam sendo das instituições públicas, com currículos tradicionais voltados ao mesmo tempo para o humanismo elitista e para a formação produtivista aos mais pobres.

Saviani (1999) contribui ao trazer o artigo 5º, item XV, letra d, da Constituição de 1946 que estipulava como competência da União a elaboração de diretrizes e bases por meio de lei complementar, representando a ideia de renovação na educação, mesmo sem que outras alterações substanciais fossem realizadas nessa área. O então ministro da educação Clemente Mariani constituiu uma comissão composta por educadores de tendências variadas, em 29 de abril de 1947. Este foi o primeiro passo para a elaboração do anteprojeto que seria encaminhado à câmara federal apenas no final de 1948. Apesar de ter transitado entre Câmara e Senado, o projeto acabou sendo arquivado por conta do interesse daqueles que representavam a legislação educacional do Estado Novo ainda vigente¹⁵, que se punham contra a reformulação da educação brasileira. Enquanto os debates se prolongavam, se mantinha em vigor as reformas educacionais do Estado Novo organizadas pelo então ministro da educação Gustavo Capanema.

¹⁵ Para Buffa (1979), foi em dezembro de 1948 que, por conta do relator Gustavo Capanema (PSD), antigo ministro da educação no Estado Novo e responsável pelo decreto-lei que ainda estruturava a educação no regime democrático e opositor a propostas descentralizadoras, foi paralisada a tramitação, gerando arquivamento daquele projeto até 1951.

Apesar da Constituição de 1934 já ter atribuído à União Nacional a tarefa de fixar diretrizes para a educação nacional e da constituição do Estado Novo de 1937 adicionar o conceito de bases, seria apenas com a ânsia democrática da quarta constituição republicana, de 1946, que se identifica a competência para juntar os dois conceitos e iniciar os debates. Para melhor compreensão, Carneiro (2007) define as diretrizes como princípios norteadores que guiam e regulam um caminho a seguir, invocando a organização da educação sob a competência da União. Por sua vez, as bases dizem respeito aos fundamentos que estruturam e sustentam o corpo educacional, isto é, se referem à educação a ser organizada.

A elaboração das diretrizes e bases da educação passou pelo que Lombardi (2018) define como uma série de debates e embates educacionais. Desde o desarquivamento do projeto em 1951 até a apresentação de um primeiro relatório da subcomissão encarregada da sua elaboração, em 1956, pouco se desenvolveu no tocante ao projeto. Buffa (1979) estabelece uma divisão entre o período numa primeira etapa que vai de 1947 até 1959 com posições em construção, enquanto o período correspondente de 1959 a 1961 é de partidos ideológicos. Góes (1985) afirma que este final do governo de JK foi marcado pelos debates nos órgãos educacionais, sindicais, estudantis, na imprensa e nos comícios de campanha eleitoral, além do congresso nacional. Em 1958, surge o substitutivo ao projeto por Carlos Lacerda, vinculado aos interesses “privatistas” na educação. A partir desse momento, surgem posições combatentes e elogiosas quanto a este substitutivo, massificando os debates para além do âmbito parlamentar e alcançando diferentes setores da sociedade civil, como imprensas, sindicatos e instituições educacionais.

Nesse embate entre diferentes posições se encontravam presentes grupos sociais vinculados a variados discursos, aqui compreendidos enquanto componentes de gêneros ideológicos. Buffa (1979) propõe uma divisão entre os defensores da escola particular e aqueles que se punham ao lado da escola pública, estando os representantes da Igreja Católica e de demais setores tradicionais da sociedade ao lado dos primeiros, enquanto boa parte dos educadores vinculados aos órgãos educacionais, como o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), organizações estudantis e outros se colocavam ao lado dos segundos. A imprensa aparecia como meio de divulgação e difusão das posições abertamente assumidas por estes grupos.

Com base em Góes (1985), os “privatistas” podem ser entendidos como aqueles que combateram o projeto original de Mariani e defenderam abertamente o substitutivo Lacerda, de 1958. Neste grupo encontravam-se os católicos sob a liderança da Associação de Educação Católica (AEC), que mobilizou os colégios católicos, os círculos operários, a sociedade conservadora para pressionar o congresso. Porém, é preciso identificar a heterogeneidade dentro da militância católica, uma vez que ocorreu uma divisão resultando na Juventude Estudantil Católica (JEC) e na Juventude Universitária Católica (JUC), sendo o movimento estudantil em favor da escola pública.

Frente ao exposto conflito entre público e particular, há entre os discursos de diferentes correntes ideológicas união em forma de defesa da escola pública no Brasil, sendo capaz de aproximar setores progressistas vinculados às direitas e às esquerdas na política brasileira. Inclusive, em período marcado pela formação da Frente Parlamentar Nacionalista, em 1956, e, apesar das iminentes cisões, o PCB se direcionava a uma posição nacionalista e democrática com o seu Manifesto de 1958, há também o apoio de diferentes grupos socialistas a candidatura de Henrique Teixeira Lott, do PSD, para a presidência da república nas eleições de 1960 em contraponto a crescente força dos grupos que, ao mesmo tempo, se identificavam com o conservadorismo e a liberalização da economia relacionados à candidatura de Jânio Quadros e aos parlamentares da UDN. Em relação aos debates e embates que giravam em torno da lei de diretrizes e bases, Saviani (1999) identifica três correntes que se põem em defesa da escola pública e contra os interesses “privatistas”: liberais-idealistas, liberais-pragmatistas e socialistas.

Os liberais-idealistas se punham ao lado da defesa da afirmação e elevação da individualidade humana, da sua originalidade e autonomia, acreditando que a escola pública seria a melhor expressão para esses valores por suas condições de laicidade e igualdade que possibilitassem a ascensão dos indivíduos, independentemente das possibilidades e relações históricas. Por sua vez, os liberais pragmatistas se colocavam ao lado da escola pública por sua maior eficiência e pelo atendimento às necessidades próximas e imediatas do país, tendo como expoentes os educadores Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho que fizeram parte dos primeiros debates sobre a lei em questão. De acordo com essa visão há uma intrínseca relação entre a defesa do público para promoção

do indivíduo e formação da coletividade, baseada na teoria de John Dewey. Estas correntes podem ser entendidas como de liberais progressistas.

O terceiro grupo composto pelos socialistas é de interesse central nessa pesquisa, considerando ampla gama de possibilidades ainda abertas para a abordagem destes, uma vez que os estudos sobre a elaboração da primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional na História da Educação vêm evidenciando prioridade aos dois primeiros grupos. Apesar da possibilidade conceitual de identificar os socialistas como pertencentes a diferentes correntes, não devem ser entendidos aqui enquanto libertários, isto é, anarquistas. Também, não devem ser tratadas as divisões entre reformistas e revolucionários, considerando que as condições históricas do Brasil, no final dos anos 50, não favoreciam movimentos de ruptura, como percebermos com a frequente divisão dos grupos socialistas, em relação à ordem política vigente e muito menos possibilitava a dominância das instituições políticas para possibilitar formação de Estados de bem-estar social. Conseqüentemente, não são as divisões entre aqueles grupos que se identificavam com o leninismo de alguma forma, sejam stalinistas ou maoístas, que serão postos como mais ou menos adequados representantes do socialismo.

No tocante aos socialistas, segundo definiu Buffa (1979), devem ser entendidos como aqueles que pressupõem a negação e superação do sistema capitalista de produção através da constituição e organização de proletários em forma de classe capazes de derrubar a dominância burguesa. Assim, serão compreendidos como aqueles que veem a instauração de novas formas de relações, identidades sociais, papéis e posições e formas de comportamento mediados por um imaginário social. Assim, os socialistas, referidos por Saviani, podem ser compreendidos como grupos vinculados ou não a partidos, porém identificados com uma visão marxista de superação do capitalismo, aqui percebidos não apenas pelo Partido Comunista do Brasil, como organizações, intelectuais e outros que mantinham proximidade teórica com aquele partido, mesmo que divergentes em alguns pontos.

Assim como ambos os grupos de liberais, os socialistas fizeram parte da campanha que se instaurou na virada para os anos 1960 em defesa da escola pública. O grupo dos socialistas tinha em sua liderança o cientista social e

educador Florestan Fernandes, embora também fossem representados por Nelson Werneck Sodré, Pachoal Lemme, Caio Prado Júnior, Jorge Amado, Astrogildo Pereira e outros. Em Pasinato (2014),   possível compreender que para Florestan a luta nunca foi por princípios socialistas, mas apenas por conquistas já alcançadas nos países capitalistas mais avançados. Por sua vez, Lopes (2016) afirma que os grupos alinhados ao PCB buscaram intervir no debate da aprova o da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, em especial no tocante a democratiza o do ensino a partir da escola pública.

Fernandes (1966) definiu que através do conceito de democratiza o do ensino   possível assinalar tanto a universaliza o das oportunidades educacionais, a transforma o dos métodos pedagógicos quanto a intera o da escola com as necessidades e interesses sociais. Para ele, a democratiza o do ensino envolve a elimina o das barreiras extra-educacionais sociais, raciais, sexuais e outras que restringem a prática educativa, isto  , a desigualdade material e o preconceito disfarçado de seletividade meritocrática que favoreceram problemas como evasão escolar, falta de matrículas, trabalho infantil e outros. Assim, o educador defendeu a democratiza o do ensino como uma verdadeira revolu o educacional capaz de transformar as mentalidades e hábitos, eliminando os privilégios vigentes no Brasil e reconstruindo a sociedade para a modernidade com o ser humano democrático.

Para Buffa (1979), a predominância entre setores tradicionais e modernizantes que defendem mudanças na estrutura capitalista exemplifica a disputa entre dois setores que adotavam rela o de produ o e forma o essencialmente voltados para a preserva o desse sistema. Em contraposi o, o PCB encontrava-se n  apenas num status de ilegalidade ou semi-legalidade¹⁶, por suas imprensas e reuniões serem permitidas, como em constante divisão na estrutura organizatória do partido, enquanto ainda buscava atuar nos sindicatos, na popula o rural, no movimento estudantil, entre a intelectualidade e outros setores essencialmente dependentes da educa o pública. Essa condi o favoreceu a abertura de diálogos entre os socialistas para, então, possibilitar a procura pela

¹⁶ Para Pacheco (1984), o partido se encontrava em atua o semilegal, com a instala o de sedes, dirigentes de todos os níveis amplamente conhecidos e política ativa de aliança com partidos legalizados, iniciando uma campanha a favor do registro partidário entre o final dos anos 1950 e o início dos anos 1960.

supressão artigos e propor alternativas nos projetos em elaboração, deixando marcas de seus discursos neste processo.

Não devem ser esquecidas que experiências como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), o I Congresso Brasileiro de Escritores (1945), o IX Congresso Brasileiro de Educação (1945), a criação da Universidade do Povo (1946)¹⁷ nos locais disponibilizados pelos Comitês Populares Democráticos, vinculados ao PCB, foram tanto a base quanto a continuidade da posição que se colocava em defesa da escola pública. A partir daí se destacaram durante os debates sobre o projeto tanto liberais, como Anísio Teixeira, quanto socialistas, como Paschoal Lemme, e favoreceram ações como o Manifesto dos Educadores Mais uma Vez Convocados (1959) e a Campanha em Defesa da Escola Pública (1960), visando o papel do público como forma de democratização do ensino e garantia para o desenvolvimento nacional.

Importante para o desenvolvimento nacional, o Programa de Metas defendido pelo governo de Juscelino Kubitschek trouxe a meta 30 voltada para a educação, uma perspectiva de mudança quanto à formação de profissionais e direcionamento da educação para o desenvolvimento nacional. A ideia de uma reforma educacional se tornava viva em meio aos debates das diretrizes e bases da educação nacional. Os socialistas, conhecedores das possibilidades dentro do sistema educacional vigente, foram apoiadores da aplicabilidade da meta 30 e defensores de reformas educacionais simultâneas a lei em questão. Foi com a apresentação do substitutivo Lacerda e o final do governo de Juscelino sem a realização dessa meta que ocorreu uma transição no que diz respeito aos debates sob a promoção de uma reforma educacional modernizante para a defesa da escola pública contra a educação religiosa privada, símbolo do tradicional que se pretendia superar.

Antes da ratificação do projeto final pelo então presidente João Goulart, em 1961, Florestan afirmou a necessidade de ajustar o sistema educacional às

¹⁷ Em 1945, ocorre a I Convenção Popular do Distrito Federal, organizada pelo PCB com o objetivo de discutir e apresentar sugestões a um programa que tratasse de serviços básicos, como a educação. Nela, foi decidida a criação da Universidade do Povo para 1946, que funcionaria sem fins lucrativos com o objetivo de instruir os trabalhadores sob os moldes das “universidades populares” na Europa. A Universidade do Povo realizaria cursos dos mais diversos, de alfabetização a saberes técnicos, com conferências sobre assuntos nacionais, além de elaborar bibliotecas para consultas de grupos de pesquisadores. Surgia como iniciativa que ia além das Escolas do Partido, isto é, não pretendia apenas formar militantes, mas qualquer um interessado em se matricular. Foi extinta em 1957.

necessidades brasileiras sob a perspectiva de uma reforma que outros educadores também clamavam, porém sem dialogar com a sociedade. Assim, os problemas políticos e econômicos que remetem ao desenvolvimento não podem ser superados, sob essa perspectiva, sem transformação profunda no sistema educacional. Lopes (2016) traz a perspectiva do PCB a partir do seu V Congresso¹⁸, em 1960, quando passaram a exigir os seguintes objetivos: aperfeiçoamento e ampliação do sistema de ensino público gratuito, mediante o aumento das verbas destinadas à instrução, devendo ser reservado ao ensino privado um papel estritamente auxiliar; necessário concentrar os recursos à disposição do Estado numa luta em grande escala contra o analfabetismo; desenvolver o ensino técnico e científico e a pesquisa tecnológica e científica, a fim de superar seu atraso em relação às exigências do progresso econômico do País, e avançar no sentido da sua independência tecnológica; exigir do Estado o apoio e o estímulo material a todas as manifestações da cultura nacional e democrática.

Dessa forma, os socialistas se puseram essencialmente como a prerrogativa modernizadora e desenvolvimentista defendeu: viram nos debates sobre a lei uma forma de diminuir as forças dos grupos tradicionais e elitistas ao mesmo tempo em que afirmavam não haver consideráveis melhorias na educação sem mudanças profundas que rompessem com seu aspecto tradicional e criassem condições aos ideais democráticos. A educação naquele momento histórico não era vista como democrática, mas sim aristocrática e orientada a uma limitada parcela social que, de acordo com os socialistas, faria o que fosse possível para frear a luta anti-imperialista e democrática.

Em face do exposto acima, pode-se indicar que os conflitos na elaboração da lei de diretrizes e bases estão vinculados ao jogo de forças e discontinuidades entre os discursos atuantes que se faz presente nessa democracia em construção, percebendo confrontos entre formações discursivas que acentuam o olhar ao passado, seja como forma de superá-lo ou como garantia de sua continuidade para promoção de mudanças no presente. A educação não é vista como um apêndice às instituições políticas, sendo ela mesma instrumento civil e político para formação ou transformação social. A partir do debate sobre a lei de diretrizes e bases se

¹⁸ No V Congresso, em setembro de 1960, o PCB também reafirmou o princípio partidário de uma educação política ideologicamente orientada sob o viés do marxismo-leninismo, unindo os princípios do socialismo científico com as condições presentes na realidade brasileira.

movimentam os discursos socialistas voltados antes para a promoção da democratização na e a partir da educação do que para a educação voltada aos moldes de uma pedagogia socialista fundamentada nos princípios da escola do trabalho, educação política e autonomia dos indivíduos, embora estes aspectos continuem presentes nos ideais por eles defendidos como um paradigma.

Coloca-se como próximo passo para esta pesquisa a compreensão sobre as conceituações, formações e caracterizações dos discursos socialistas sob os marcos da teoria do discurso. Assim, o próximo capítulo empenha-se em apresentar os debates sobre a lei de diretrizes e bases a partir da configuração do discurso socialista e como este se dá através motivos, interesses ou necessidades que geram significações, sendo institucionalizado a partir de certas formações sociais. Nesse sentido, será buscada a forma pela qual o discurso socialista passa a se relacionar com os debates na elaboração da LDBEN, gerando propostas alternativas e movimentos sociais e educacionais. Portanto, a discussão se orienta para a relação dos discursos com seus públicos alvos.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Discurso e Educação

Há na recente historiografia da educação uma aproximação epistemológica com técnicas de análise vinculadas ao que chamamos de pós-estruturalismo. Assim, surge a possibilidade analítica de trabalhar, a partir da emergência da teoria do discurso, nas últimas décadas do século XX, sua relação com o campo da educação e, mais especificamente, à história da educação. Burity (2010) abre essa possibilidade ao considerar a política como indissociável das práticas culturais, inserindo a educação nessa relação como um lócus em que se inserem disputas hegemônicas que, por sua vez, se manifestam através dos discursos que resultam em visões e práticas educacionais.

Antes, é preciso definir o que é aqui entendido enquanto componente do campo discursivo. Apesar desta pesquisa não estar vinculada ao método da análise automática do discurso empregado por Michel Pêcheux (1997), aqui será utilizada sua perspectiva conceitual sobre o estudo do discurso. Para o autor, o discurso é sempre pronunciado a partir de certas condições que garantem sua existência, como um dizer de um deputado pertencente a determinado partido político, que por sua vez está no governo ou na oposição. Conforme este exemplo é possível demonstrar que há uma relação de forças entre diferentes elementos que podem vir, inclusive, a contrapor ou silenciar o discurso, possibilitando a identificação de não apenas as relações que formam o discurso, mas de suas características, que aqui serão analisadas através de método distinto, baseado sobre as perspectivas textuais.

A contribuição de Pêcheux (1997) possibilita a orientação deste estudo a partir das condições em que o discursos socialistas se desenvolvem em meio aos debates sobre a constituição da lei de diretrizes e bases da educação nacional, para então evidenciar os sentidos e características presentes nesses discursos¹⁹. Assim, deve ser considerada a situação de ilegalidade do PCB no período, de forma que a pressão para alteração de artigos e proposta de substitutivos se faz por meio de não apenas entidades representativas, como movimentos juvenis, como também pela representatividade através de outras siglas que admitiram

¹⁹ Sendo esta pesquisa orientada pela ATD como método analítico, não é central o estudo sobre as formações do discurso, mas se torna plausível o recurso auxiliar para melhor contextualização.

políticos do partido, como o Partido Socialista Brasileiro (PSB) e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). Por meio das condições de dominância política e oficial dos partidos liberais e conservadores, os socialistas, em muitos casos, direcionam seus discursos para medidas menos radicalizadas em relação ao anseio pela transformação do sistema econômico para a defesa de valores nacionalistas e democráticos, sem deixar de marcar as posições socialistas distintas de outros grupos discursivo-ideológicos.

Pêcheux (1997) propõe estabelecer uma relação entre os protagonistas do discurso como parte dessa condição de produção justamente por entender a importância do fenômeno da interpelação dos sujeitos. De tal modo, afirma que há esquecimentos dos sujeitos numa interpelação que se referem à uma espécie de ilusão do sujeito do discurso ao se considerar como fonte única do sentido de uma sequência de enunciados, assim como a impressão de realidade que o sujeito terá daquilo que disse, desconsiderando a existência do não dito. Para ele, ambos são determinantes num processo discursivo. Por conta disso, haveria uma série de mecanismos capazes de unir a visão que o sujeito tem sobre seu dizer, sobre sua posição e sobre as demais, com a situação histórica em que se encontra.

Novamente, é preciso retornar aos discursos socialistas justamente para estabelecer a relação com as afirmações do teórico francês. Se há uma relação entre as funções imaginárias que os socialistas têm sobre si e sobre outros grupos em disputa para deixar suas impressões no projeto final da LDBEN, com a situação histórica em que se encontram, trata-se de estabelecer as condições de produção dos seus discursos. Como terceira força, os socialistas conhecem a necessidade de se adaptar e defender demandas específicas frente ao que se põe como urgente no desenvolvimento dos debates educacionais. Se não há condições de impor a pedagogia socialista aos moldes soviéticos, ao menos a prerrogativa modernizante e vinculada a transformação social continua em circulação em meio aos protagonistas desse conjunto de percepções sobre posições dos socialistas.

Para Foucault (1995), o discurso aparece como conjunto de enunciados que se apoiam dentro de uma mesma formação discursiva. Ao mesmo tempo, a formação discursiva é, para Foucault, é a regularidade existente na dispersão do conjunto de enunciados estudados. Por sua vez, essa regularidade depende de regras de formação do discurso que orientam aqueles enunciados. O autor afirma

que os enunciados formam conjuntos quando se referem a um único objeto, como nas pesquisas de Foucault em que os enunciados referentes à psicopatia se dirigem ao objeto da “loucura”. Os enunciados se identificam a um referente, no caso os grupos vinculados ao socialismo que fazem valer a análise materialista-dialética sobre a educação brasileira, essencialmente diferentes dos liberais alinhados à defesa da escola pública no período indicado, tendo como sujeitos expoentes educadores vinculados a esse grupo que fazem valer a posição socialista nos debates políticos e educacionais, como Florestan Fernandes, cujas produções textuais se encontram presentes na RBEP, e Paschoal Lemme, autor anônimo de artigos no NR, além de alguns outros teóricos com alguma identificação com o socialismo, como Fernando Henrique Cardoso e Otávio Ianni²⁰, em associação com diferentes enunciados que se desenvolvem desde a perspectiva econômica crítica ao sistema capitalista até a defesa da do discurso pedagógico da escola voltada para o trabalho e emancipação humana, que aparecem, vinculados à materialidade textual produzida nos periódicos *Novos Rumos* e *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*.

As regras de formação de discursos se vinculam às superfícies de emergência dos discursos, mostrando onde podem surgir, para, então, serem compreendidas as diferenças individuais que recebem qualificações por meio de uma série de conhecimentos e códigos de verificação. A existência de um discurso também se vincula a outros fatores, como as instâncias de delimitação que designam, nomeiam e instauram esses códigos. Para o autor, ainda há as grades de especificação, isto é, as classificações e agrupamentos que diferenciam séries de discursos. Diferentemente de Pêcheux, que aproxima o estudo sobre os discursos do campo da linguística, Foucault propõe uma forma de abordagem histórica que vincula os discursos à institucionalização de grupos sociais e seus códigos de valores.

Foucault (1995) vê com ímpeto a mudança do olhar sobre o documento enquanto história para a compreensão de uma série de relações e enunciados que possibilitam o funcionamento de um discurso e o mantêm vivo. Por isso, convém a afirmação de que o estudo sobre o discurso não deve ser a mera expressão

²⁰ É interessante perceber que Fernando Henrique Cardoso foi orientando de Florestan Fernandes, que por sua vez chegou a ser colega de Otávio Ianni quando este fazia parte do corpo docente assistente da USP.

descritiva de um objeto, mas deve partir das regularidades internas deste, articulando fenômenos extralinguísticos. Assim, ao analisar a lei de diretrizes e bases da educação nacional (4.024/61) é importante compreendê-la a partir de relações de poder que sustentaram a elaboração de artigos, títulos e capítulos a partir de interesses de certos grupos presentes na sua elaboração.

Além das condições de produção de Pêcheux e a busca por relações de poder na produção dos documentos por Foucault, deve-se dar atenção a teoria do discurso vinculada à Ernesto Laclau. Para este autor, a linguagem aparece como constituidora da realidade, de forma que qualquer discurso se constitui como tentativa de dominar o campo da discursividade e realizar práticas hegemônicas. Assim, o discurso é entendido como um complexo resultado de uma multiplicidade de relações, constituindo distintas posições sociais.

Laclau (2015) toma diferente foco na análise da discursividade em relação aos outros autores. Para ele, por conta da impossibilidade do discurso representar uma totalidade, implica o discurso representar fixações parciais. Os discursos seriam representantes de uma série de demandas e posições particulares que podem se articular em torno de um bloco maior, embora esta articulação não seja uma necessidade. Ao aprofundar a relação desta perspectiva com o presente estudo, o discurso socialista que versa sobre a superação do sistema capitalista de produção pode ser visto, na educação, a partir da articulação entre a defesa da escola pública, o estímulo aos movimentos de resistência, as denúncias contra a educação privada, o estímulo às autonomias regionais para estabelecer seus sistemas de ensino, a posição da ciência aplicada no desenvolvimento nacional, a escola voltada para a preparação do trabalho, dentre outros. Assim, o discurso versa sobre uma heterogeneidade de demandas.

É no momento em que essas demandas heterogêneas se identificam e se relacionam que recebem um sentido determinado, implicando mudanças estruturantes nas relações da educação brasileira como um todo. Essa articulação produz um discurso específico. Porém, assim como várias demandas e vozes se articularam em prol da formação de um ou mais discursos vinculados ao socialismo, as demandas não compreendidas, excluídas e antagônicas também são capazes de se articular justamente por suas diferenças em relação às

demandas anteriormente citadas e formar outro bloco que também dispute a hegemonia a partir do campo discursivo.

A visão da corrente materialista histórico-dialética propõe a análise da transformação social a partir da mudança de relações com o meio material, isto é, a mudança na educação depende também da intrínseca transformação das relações ao redor do sistema educacional, uma vez que para essa corrente as relações estabelecidas pelo modo de produção é que devem ser transformadas. Seguindo essa prerrogativa, os socialistas se diferenciam essencialmente dos liberais que acreditavam ser possível mudar o mundo material a partir da elevação da escola como meio de propagação de conhecimentos capazes de realizar melhorias nos padrões sociais. Por mais que tanto socialistas pudessem se diferenciar quanto a essa perspectiva de transformação social, a incessante defesa da escola pública, por exemplo, traz possibilidades de buscarem hegemonias temporárias para fazer frente ao adversário que defendia a escola privada naquele período histórico.

Trata-se de identificar as contribuições conceituais de diferentes teóricos para o estudo sobre o discurso, e não de seguir seus métodos de análise. É possível estabelecer aproximações como aquelas realizadas acima com os diferentes campos conceituais, desde a emergência de determinado discurso até a disputa deste por hegemonia social. A partir dessa aproximação epistemológica que os discursos socialistas são percebidos através de uma série de relações que os sustentam. Não é referido como um discurso socialista, e sim no plural justamente para compreender possibilidades de variações internas ao campo ideológico, mesmo com a aproximação político-programática dos socialistas no período de 1959 a 1961. A ligação direta com um partido ou não, a tomada de posição frente a um artigo com autoria explícita ou com autoria secreta, o público alvo de caráter acadêmico ou partidário, dentre outras diferenciações que não reproduzem necessariamente antagonismos, mas que possibilitam aproximações devem ser levadas em consideração.

De tal modo, os discursos socialistas não devem ser aqui compreendidos enquanto mera leitura de documentos ou como reproduções dos discursos soviéticos sobre educação. O estudo por meio dos periódicos NR e RBEP auxilia a tornar evidente que não se destinavam aos grupos dominantes entre os congressistas, e sim aos grupos assinantes do primeiro, possivelmente filiados ao

partido, e aos educadores conceituados na educação nacional, leitores do segundo. Os comentários sobre os conceitos elaborados pelos autores auxiliam a elaborar proximidades não apenas entre suas teorias e o estudo sobre os discursos socialistas, mas também entre o desenvolvimento das perspectivas de cada a partir dos conceitos historicamente desenvolvidos no estudo sobre o campo e o fenômeno discursivo.

Embora mais especificamente Foucault (1995) e Laclau (2015) tenham sido recentemente mais utilizados para as pesquisas no campo da educação, Orlandi (1994) se baseia em Pêcheux para estabelecer a relação do discurso com a educação ao olhar o exterior das relações sociais enquanto fenômeno constitutivo do discurso, provendo, junto a expressão do imaginário social, as condições para sua construção. Por sua vez, Burity (2010), baseado em Laclau (2015), é quem define objetivamente a relação da teoria do discurso com o campo da educação ao ligar a busca do discurso por hegemonia em suas flutuações de sentido com a prática de reconfiguração social na educação. É um cenário de disputa por reconhecimento, afirmação e formação de certo tipo de cidadania.

Dessa forma, entende-se que há além das relações de poder e busca por hegemonia um mecanismo capaz de estimular certos códigos de valores para instituir uma nova forma de pensar a cidadania, o que envolve uma reconfiguração do imaginário social. Antes, sob as condições que se punham no contexto político e brasileiro, no programa nacionalista e democrático do PCB e nos debates da LDBEN, trata-se de evidenciar uma série de demandas apoiadas pelos socialistas que pretendiam antes a formação de uma cidadania essencialmente democratizada e pautada no desenvolvimento econômico para, depois, favorecer uma cidadania capaz de transitar ao socialismo.

3.2. Imagem da Democracia

Nas disputas políticas e ideológicas que procuram a legitimação de um determinado grupo ou regime político, há a elaboração de um imaginário que intervém e é constituído a partir das ideologias que criam lugares para discursos constituírem representações. Portanto, cabe destaque ao conceito de imaginário

social²¹ pelo qual, segundo o historiador Baczko (1985), “uma coletividade designa a sua identidade; elabora uma certa representação de si; estabelece a distribuição dos papéis e das posições sociais; exprime e impõe crenças comuns; constrói uma espécie de código de ‘bom comportamento’, designadamente através da instalação de modelos formadores tais como o do ‘chefe’, o ‘bom súbdito’, o ‘guerreiro corajoso’, etc” (BACZKO, 1985, p.309). O imaginário não apenas visual, mas também verbal e mental garante o domínio de um grupo sobre as diferentes relações na sociedade, intervindo nos diferentes níveis da vida coletiva e validando experiências individuais, assim como legitima o próprio poder real a partir da sua imaginação, podendo também transformar as relações na sociedade conforme seus elementos internos variam.

Baczko (1985) estabelece uma relação do imaginário com o meio político ao afirmar que a imaginação própria de um partido político ou grupo ideológico é sempre exaltada, enquanto se denuncia a ausência dos ou a mediocridade nos adversários. Assim, a própria imaginação é elevada ao nível de um símbolo a se defender por conta dos slogans utilizados. Através desse imaginário se produz uma representação global e totalizante da sociedade em que os elementos são distribuídos conforme seus lugares, definindo as relações dos indivíduos com a sociedade e estabelecendo instituições sociais que determinam certos comportamentos e posições.

Segundo o autor, é através do imaginário que se dá em qualquer sociedade a legitimação determinado poder por meio simbólico, isto é, pela apropriação de símbolos. Dessa forma, as instituições políticas participam de um universo simbólico que as envolvem, sendo elas tanto formas de garantir a representação de certo imaginário, quanto de possibilitar a ascensão de um novo imaginário por meio de políticas oficiais. Em sua essência, o imaginário é compreendido e comunicado através de discursos que efetuam essas representações simbólicas e coletivas. Ao mesmo tempo em que a realidade é informada pelo imaginário através de discursos, que representam a realidade, se constitui um apelo à ação, ao comportamento determinado e adesão a certo sistema de valores.

²¹ É importante salientar as diferenças entre os estudos sobre o imaginário daqueles orientados para as mentalidades coletivas. Enquanto o imaginário articula os significados das imagens em determinadas sociedades, a mentalidade diz respeito à complexos mentais e emocionais que estão por trás das representações e formas de comportamento compreendidas pelo imaginário, compreendendo temporalidade de maior escala.

Para garantir a dominação simbólica, os imaginários sociais necessitam o controle dos meios de difusão dos seus discursos, isto é, das formas de persuasão, pressão e inculcação de valores. Por isso, é de extrema relevância o estudo sobre as mídias e as formas de propaganda capazes de exercer dominância sobre as mentalidades e os imaginários, podendo não apenas emitir, mas fabricar novos imaginários, conforme o autor. Dessa forma, com base nas afirmações de Baczko (1985) sobre a relação do imaginário com a mídia, não há forma mais evidente para estudar a produção de sentidos socialistas que visassem uma certa produção simbólica do que analisar a produção escrita tanto na imprensa partidária, quanto a participação de socialistas em periódicos oficiais.

Baczko (1985) acredita que todas as épocas têm suas formas específicas de imaginar, de reproduzir e renovar o imaginário. Remete a uma condição natural da humanidade em transformação, de forma que sua definição final não pode ser adquirida. Porém, é preciso fazer referência a Bloch (1987), que alerta para a necessidade de distinguir a imaginação da fantasia, uma vez que a primeira tende a criar um imaginário que seja alternativo a uma conjuntura histórica insatisfatória para certo grupo, enquanto a segunda aliena para um conjunto de imagens exóticas nas quais se procura compensar uma insatisfação vaga e difusa. Para ele, apenas a imaginação permitiria a mobilização humana contra a opressão ou então a adaptação a certa condição.

Porém, é em períodos de crise de determinado grupo no poder que se intensifica a produção de imaginários sociais que concorrem pela hegemonia, sendo essencialmente antagônicos ao vigente. Nestes outros imaginários surgem representações de uma nova legitimidade de poder, pretendendo um futuro diferente e ganhando difusão. Embora o autor não faça relação com o Brasil, é possível estabelecer o caminho dos analfabetos, por exemplo, que ao não encontrarem legitimidade na democracia de 1945-1964, são tornados base de imaginários que os constituem como sujeitos votantes e ativos no desenvolvimento de outra forma de poder a partir de discursos que se mostram favoráveis a estes, como os dos socialistas, envolvidos justamente com a educação política daqueles. É uma forma de interpretar a crise democrática, porém não como um antagonismo ditatorial, e sim através de outra representação sobre a democracia.

Ao trabalhar com o simbolismo revolucionário, Baczko afirma ainda que as organizações revolucionárias precisam de “fatos, de signos e imagens, de gestos e figuras, a fim de comunicarem entre si e se reconhecerem ao longo do caminho” (BACZKO, 1985, p.321) para um novo tipo de imaginário. Assim, a própria multidão revolucionária seria uma comunidade imaginária. Elementos comuns passam a fazer parte dessa comunidade, características que podem ser identificadas dentro de um mesmo grupo, no caso os socialistas, para compreender um imaginário específico, como o temor a um inimigo representado pela ordem antiga a ser superada, a busca por um aliado natural em meios a certas classes sociais, a naturalidade ou a falta desta de Estado presente na vida social, o papel das organizações representativas e movimentos coletivos na organização de uma sociedade representativa, a visão do lucro como a essência da desigualdade, etc.

Não se trata aqui de analisar a produção do imaginário social defendido pelos grupos conservadores, porém é importante identificar as associações por eles feitas através de suas mídias e cargos tradicionais sobre o socialismo a partir da perspectiva do terror nos países com regimes socialistas. A associação ao monopólio Estatal, ao fim de liberdades individuais, a repressão degenerada ao mesmo tempo em que as sociedades desses países aparentavam se contentar com essa situação, sendo vistas enquanto desconhecedoras da própria realidade, ou então conhecedoras e conseqüentemente perseguidas, favorecia o ataque às posições dos socialistas na política e na educação brasileira.

Frente ao cenário dos debates que elucidam este estudo, coube aos socialistas a defesa de um sistema imaginário que agisse em antagonismo com essa combinação simbólica presente e sustentada pelos grupos dominantes, em especial quanto a representação destes no antigo decreto de 1942, conhecido pelo nome de Leis Orgânicas do Ensino, no qual o então ministro Gustavo Capanema regulamentava e reorganizava o ensino, ao tempo em que o mesmo sistema também utilizasse de outra forma de linguagem para expressar suas posições frente à ampliação da democracia na sociedade. Por isso, os socialistas em diferentes momentos se colocaram de forma favorável à democratização do ensino, e não de sua monopolização, assim como ao lado da autonomia de ação dos movimentos estudantis, das mudanças nas práticas pedagógicas tradicionais, da luta contra o analfabetismo, em favor de uma educação pautada na ciência e para

o desenvolvimento. Apesar dessas posições não indicarem necessariamente um rumo em direção ao socialismo, se tratou justamente de, com base nos valores e símbolos defendidos, propagar em meios específicos, como entre os trabalhadores e estudantes, a posição de que os socialistas eram a favor da ampliação das relações democráticas, não como estágio final, mas como meio para conquistar espaço social para assegurar a positividade do socialismo e uma futura identificação do Brasil com este sistema econômico.

Os agentes envolvidos no processo educativo seriam parte dessa comunidade imaginária dos socialistas, contando com a identificação com determinados símbolos. Sob a perspectiva de educação socialista enquanto forma de representação que ainda será trabalhada a frente, os estudantes não mais estariam sob formações com currículos tradicionais, mas com formações voltadas para o aprendizado do trabalho. Os professores teriam papel importante e voltado justamente para a formação de sujeitos coletivos e conscientes capazes de encontrar seus papéis na sociedade. A escola seria ambiente coletivo, público e central na vida social. Essas e outras são posições que justamente se constituiriam nessa comunidade imaginada, sendo defendida, conforme as condições do contexto, em meio aos debates da LDBEN. Florestan Fernandes afirmou não se tratar de lutar pelo socialismo, mas pela escola pública, o que não significava negar o socialismo presente em suas bases teóricas, mas antes dissociar a dependência do projeto educacional que se defendia das acusações que impunham aos socialistas a defesa de uma educação orientada pelo materialismo histórico-dialético. Era um imagem de escola democrática.

Ainda, é importante trazer a contribuição de Pesavento (1995) para as pesquisas que procuram utilizar a contribuição da imaginação, segundo a qual o imaginário tem sido historicamente negligenciado pelo incessante busca de um pensamento racional e científico no Ocidente. Para ela, foi apenas com a nova história cultural que a aproximação com o imaginário ocorreu, quando se deram as críticas sobre a história intelectual e a das mentalidades. O imaginário emergiu nos estudos sobre a linguagem, sendo não apenas representação, mas interpretação, referência além daquilo que está dito e manifesto.

Pesavento (1995) vê a relação entre os significantes, imagens e palavras com as significações, de representações a símbolos. Assim, a sociedade estaria

entre sua ordem simbólica, o representativo, que não é necessariamente o real, e também outra forma de existência da realidade histórica, o interpretativo. O imaginário é visto como um sistema de ideias, de imagens que significam o que é real. Em acordo com Baczkó, a autora defende que todas as sociedades ao longo da história teriam produzido suas próprias representações globais, atribuindo sentidos aos seus passados, suas tradições, suas formas de relações e visões de mundo.

Dessa forma, o imaginário seria um conceito mais amplo do que a ideologia pode integrar, englobando aquilo que não está formulado. O imaginário se refere a alguma coisa não explícita e não presente, uma vez que, ao ser representação, o outro está sempre ausente. Então, o estudo do imaginário revela um sentido ou envolve uma significação além do aparente, sendo um sistema de representações coletivas que se expressa por meio de símbolos, ritos, crenças, representações alegóricas e também discursos que legitimam um grupo social. O imaginário se identificaria como representação, evocação, simulação, sentido e significado onde o que é real e o que é aparente se misturam não possibilitando distanciar o aparente do que é oculto. Para ela, o imaginário se abre como um campo muito explorado pela mídia nas suas formas de sedução.

Embora Pesavento (1995) não se distancie de Baczkó (1985) quanto às formas pelas quais o imaginário se expressa nas relações sociais, ela acentua a visão da realidade como constituída a partir representações. A partir desse conceito é possível conceber o discurso socialista como propositor de uma construção de outro imaginário social, essencialmente voltado para a consolidação da democracia brasileira como forma de garantir sua expressão, sendo que se difunde na tênue linha do simbólico sobre o real. Ao usarem exemplos realizados nas nações socialistas, os discursos socialistas utilizam de representações que expressam sentidos específicos, elogiosos ao socialismo e críticos ao sistema capitalista, ao mesmo tempo em que implicam a ausência desse socialismo, demonstrando um jogo de ideias que procura orientar as ações, valores e posições daqueles dispostos aos seus meios de difusão discursiva, que comunicam certa noção, sempre subjetiva, sobre algo.

Há a compreensão de que os seres humanos estão sempre buscando dar significados aos fatos e fenômenos no mundo através das suas imaginações. Em

Pesavento (1995), todos os grupos sociais utilizam um ou mais símbolos reconhecidos pelo próprio grupo, como o caso dos referentes socialistas no Brasil, que a partir de certos recursos imagéticos, práticas discursivas ou posições frente a certos temas caracterizam uma interpretação de uma determinada realidade para este grupo. Estas interpretações se manifestam na utilização em diferentes situações, como defesa da ordem democrática ou na identificação com o partido, isto é, são construções existentes e latentes de extrema importância para demonstrar uma posição frente ao conjunto do mundo social. Os símbolos sempre revelam o que está por trás de certa organização da sociedade e auxiliam a compreender a própria história humana. Assim, podem ser citadas as formas de cumprimento, o uso de certos slogans ou a identificação por certas bandeiras, muitas vezes vinculadas aos movimentos e organizações representativos.

Como exemplificado, o imaginário tem em suas formas de expressão seus recursos discursivos e será justamente partir da análise sobre os discursos socialistas que será proposta a compreensão de um imaginário na educação por meio da LDBEN. Ao invés de afirmar um caráter minoritário destes discursos, incapazes de constituir um imaginário específico para o Brasil, nesta pesquisa o imaginário deve ser visto através de grupos sociais, que embora participem de instituições constituídas por outras formas de imaginação social, procuram justamente conquistar espaços públicos e legitimar certos significados, como o da defesa da democracia na sociedade brasileira. A proposta de um imaginário democrático depende essencialmente das formas de expressão e comunicação, capazes de estabelecer aproximações entre diferentes identidades sociais ao passo em que o poder vigente legitimado passa a ser questionado, conforme a interpretação dos socialistas sobre a necessidade de desenvolvimento democrático e burguês para criar condições ao socialismo.

3.3. Educação Socialista

Antes de propriamente serem analisadas as produções discursivas dos socialistas, é importante ressaltar a definição do que se entende por educação socialista. São a priori conhecidas algumas características que essencialmente diferenciam a educação socialista de percepções liberais, como a educação voltada para o trabalho, a educação política e a busca pela autonomia de decisões

dos indivíduos, além da formação para o coletivo e a busca pela práxis. Ao longo dos processos históricos diferentes foram as definições e características dadas a essa visão sobre a educação e a sociedade, e, por isso, será traçada uma breve síntese sobre tais posições. De tal modo, contribui para demonstrar as bases teóricas nas quais os socialistas brasileiros se organizaram para formar determinada visão sobre a educação e também suas aproximações e distanciamentos conforme a conjuntura que se desenvolvia no Brasil em meio às diretrizes e bases em elaboração.

Abreu (2016) delineou que a ligação do ensino com o trabalho foi alimentado historicamente pela tradição iniciada pelos socialistas utópicos como Owen²², industrialista do século XIX que propunha elevação do padrão de vida dos funcionários, assim como pelas condições instauradas pela revolução industrial que inseriram as crianças nas condições insalubres das fábricas. Porém, para identificar a visão socialista sobre a educação é preciso retornar aos estudos de Marx e Engels quando defendem prerrogativas como universalidade e gratuidade de ensino, propondo a articulação entre a escola e o trabalho.

Sendo o marxismo forma de percepção sobre o socialismo aqui buscado, se estabelece a relação de proximidade entre autores vinculados ao materialismo histórico-filosófico. Assim, adiciona uma concepção dialética e materialista da realidade, a interpretação da História a partir das relações sociais de produção, a qualificação da cultura como uma superestrutura derivada da infraestrutura econômico-social, valor ao trabalho, defesa da práxis como modelo humano. Através do marxismo se entende o homem como produto de si mesmo, que deve estar pré-disposto às ações socialmente valiosas, constituindo uma nova moral.

Já no Manifesto Comunista de 1848, os autores propunham enquanto programa a educação pública e gratuita para todas as crianças, visando a eliminação do trabalho infantil nas fábricas na forma como se dava. Ainda, declaravam associação da educação com a produção material. Essa educação deveria se dar em contraponto a formação cujo fim definia como burguês, isto é, que transformava o homem em máquina. A crítica ao trabalho infantil se faz presente em relação a exploração das crianças pelo capitalismo, e não pelo

²² Robert Owen (1771-1885) foi um industrialista inglês que protagonizou as experiências de New Lanark e New Lanark Harmony, adotando princípios de administração cooperativa para melhorar o nível de vida dos operários, construindo escolas com ênfase no trabalho e na ciência para os filhos daqueles.

trabalho em si mesmo. O Manifesto deve ser visto como produto de sua época, apoiando pautas básicas defendidas também por outros grupos sociais.

Rossi (1981) esboçou que Marx marcou o ponto sintético mais alto na relação entre a pedagogia do trabalho e o pensamento socialista. Apesar dos pensamentos marxistas na educação estarem distribuídos em diferentes obras, é possível estabelecer tópicos fundamentais em que se elaboraram contribuições, como a associação entre trabalho e educação num único processo, a educação politécnica, relação entre educação e política na totalidade do social e ainda a expectativa entre nova distribuição do tempo livre com o tempo de trabalho.

Segundo essa perspectiva apontada por Rossi (1981), Marx²³ acusava a educação politécnica burguesa que se desenvolvia de configurar como uma simples forma de adaptação dos sujeitos para que se tornassem trabalhadores alienados vinculados às demandas do capital. Porém, foi Abreu (2016) quem contribui ao trazer a análise de Engels sobre a riqueza ser vista enquanto produto do trabalho humano. De tal maneira, o trabalho humanizaria e seria criador do ser humano social e histórico, distinto daquele adaptado ao lucro da burguesia. Assim, Engels estabelecia a relação de que se o trabalho fosse por todos repartido, o tempo destinado a não trabalhar permitiria que todos desfrutassem das riquezas produzidas pela humanidade.

É também Rossi (1981) quem vê a educação politécnica entendida por Marx como tanto uma “oportunidade para o desenvolvimento integral do homem” no sentido omnilateral, ao invés de um desenvolvimento unilateral profissional, quanto um instrumento para a superação da alienação do trabalho no processo de produção. O trabalho é visto como um meio de acesso ao conhecimento, uma mediação do mundo pelos sujeitos do aprendizado. A educação do trabalho seria responsável por contribuir na luta pela construção de uma nova sociedade, formando um novo tipo de homem, em oposição a educação orientada pelo capital que explora o trabalho. Para o autor (1981), a educação política em Marx deveria proporcionar o conhecimento sobre as condições e relações em que o ser humano se insere, sendo ele formador de uma nova sociedade. É nesta nova sociedade

²³ Para melhor compreensão, ver em MANACORDA, M.A. – Marx e a Pedagogia Moderna, 3. Ed: Cortez, São Paulo, 2000.

que será possível maior disponibilidade de tempo livre do trabalho para se dedicar a outras atividades.

É importante retornar a Abreu (2016), uma vez que afirma ao estudar a experiência revolucionária socialista que o enfrentamento da realidade exigiu um trabalho de formação que incluísse ideais fundamentados nos objetivos socialistas revolucionários, desalienados, preocupados mais em criar o futuro do que em cultivar o passado, superando a educação individualista em prol da coletivista. Em complemento, Carvalho (2006) destaca quatro elementos fundamentais da concepção marxista-leninista de educação: reforma pedagógica, educação política, prática social e transformação da sociedade capitalista.

Lênin já defendia além da educação gratuita, obrigatória, geral e politécnica, que os estudantes apoiassem agitações operárias e levantamentos camponeses, com o trabalho social e produtivo dos jovens. Cada escola politécnica contribuiria para constituir a base da sociedade sem classes. Foi sua esposa Krupskaya que elaborou o primeiro Plano de Educação da URSS depois da revolução e Lunacharsky que se tornou responsável pela orientação das escolas russas. O líder soviético já alertava para que a juventude comunista fizesse seu papel ao unir a educação à luta dos trabalhadores contra as diferentes formas de exploração. Para o líder bolchevique, havia um sentido essencialmente pedagógico no processo revolucionário, de forma que a educação não pudesse ser vista como neutra.

Assim, a educação seria para o leninismo uma forma de politização, garantindo papel especial aos intelectuais no processo revolucionário para esclarecimento e conscientização da população. Para Lênin, era essencial o princípio de engajamento revolucionário em meio a educação socialista a partir do partido, que unia intelectuais e trabalhadores para construir o socialismo. Para Rossi (1981), o líder soviético apresentou uma visão autoritária de educação, baseada na imposição de uma disciplina severa de trabalho e na busca por uma administração científica. Porém, na URSS o pioneirismo para elaboração de uma forma de educação propriamente socialista, que visasse a formação para a coletividade e solidariedade internacional dos trabalhadores, surge com os educadores, como Pistrak e Makarenko.

Pistrak [1924]/(1981) defendia o trabalho como princípio educativo, com auto-organização dos estudantes e ensino organizado por complexo temático

conforme realidade contextual como aspectos centrais. Para ele, a escola que visasse um novo homem para a sociedade socialista não deveria se sustentar nas chamadas velhas pedagogias burguesas. Por conta deste aspecto, seria preciso estabelecer objetivos claros de cada disciplina para a utilidade revolucionária na vida dos educandos para só depois se pensar no método de ensino. O trabalho²⁴, por sua vez, estaria relacionado com a vida como atividade criadora, e não o trabalho alienado capitalista, proporcionando a formação científica para compreender o processo de produção como um todo. A realidade deveria integrar e estruturar a escola. Portanto, seria preciso rever o objeto de ensino tradicional quando se afastara da realidade, implicando métodos de ensino unificado e de aproximação entre os níveis do ensino

A pedagogia de Pistrak (1981) incluía um currículo que orientasse o tipo de trabalho para cada idade do educando, trazendo o valor dos diferentes aspectos do trabalho, a relação entre o trabalho na escola e na fábrica e a harmonia entre o trabalho e os métodos a serem empregados no ensino. Assim, haveria uma primeira forma de trabalho no currículo que dizia respeito ao trabalho doméstico e sua relação com a força física e a saúde das crianças para a emancipação. A segunda forma de trabalho, por sua vez, deveria favorecer o trabalho social, consolidando a escola como centro cultural. O trabalho estaria associado a concepção de oficinas como elementos curriculares de modo que as crianças pudessem manipular o material e compreendessem as variantes do progresso técnico, em direção ao caminho posterior para o trabalho na indústria.

Por isso, o autor dedica grande importância na análise sobre o trabalho doméstico como condição para o social, tratando também sobre trabalhos que não exigissem conhecimentos especiais como ampliação daquele, como o exemplo de organização de eventos. Ainda, é importante salientar o papel das oficinas como formas de possibilitar atividade técnica aos jovens e as orientações para trabalho agrícola, fabril e o dito improdutivo que correspondia a funções que não produzem bens materiais, como o funcionário de agências ou de secretarias. O educador russo afirma que a base da sua proposta para a educação é “antes de tudo o trabalho imaginado na perspectiva de nossa vida moderna, o trabalho concebido do

²⁴ Pistrak diferencia a escola do trabalho na fase de transição, de forma que a escola deveria agir em paralelo com a revolução para concretização do novo sistema, do trabalho na escola em sistema socialista .

ponto de vista social (...) que introduz a criança desde o início na atividade socialmente útil” (PISTRAK, 1981, p.87).

A formação em Pistrak (1981) incluía a formação das três seguintes qualidades: “1. Aptidão para trabalhar coletivamente e para encontrar espaço num coletivo; 2. Aptidão para analisar cada problema novo como organizador; 3. Aptidão para criar formas eficazes de organização” (PISTRAK, 1981, p. 41). Assim, significava que as crianças ocupassem tanto funções dirigentes quanto subordinadas para o trabalho coletivo, sabendo desempenhar diversas funções nos seus contextos específicos com liberdade de iniciativa.

O educador socialista deveria, segundo essa visão, estimular o desenvolvimento das múltiplas potencialidades das crianças através da promoção de coletivos infanto-juvenis. Os estudantes ficariam responsáveis pela limpeza, divulgação de normas, organização de sessões de leitura, grupos de estudos, excursões, estudos individuais, organização da biblioteca, jornal escolar, eventos festivos e até administração financeira, participando do conselho de gestão escolar. Por sua vez, a temática do ensino deveria ser voltada para a vida cotidiana e prática dos alunos.

Makarenko²⁵ é outro educador destacado por suas experiências com o ensino em colônias para jovens em processo de reabilitação social. Para o educador soviético, o trabalho deveria ser inquestionavelmente útil, educando o cidadão conforme o que a sociedade necessita, como médicos, técnicos, industriários, etc. Porém, essa formação profissional da nova geração deveria acompanhar um novo tipo de conduta, de traços e de qualidades necessárias ao Estado socialista. A centralidade nessa formação nova estaria na coletividade, como o próprio autor explicita:

(o coletivo) que era mais uma espécie de família seria mais vantajoso no sentido educativo: ali os mais velhos cuidam dos mais novos e estes respeitam aqueles. Deste modo, criam-se as mais cordiais relações de camaradagem. Assim, os pequeninos não ficarão fechados no seu próprio grupo e os mais velhos nunca contarão anedotas escabrosas e se

²⁵ Anton Makarenko (1888-1939) foi um educador soviético que dirigiu instituições educacionais correccionais para crianças e adolescentes que foram abandonados na Colônia Gorki (1920-1928) e na Comuna Dzerjinski (1927-1935).

controlarão nos palavrões, já que eles são responsáveis pelos mais novos (CAPRILLES, 1989, p.30, apud MAKARENKO).

O autor também estabelece uma relação de coletividade entre os diferentes membros da comunidade escolar e acentuar essencialmente o caráter não oficial desses coletivos:

O coletivo dos professores e o coletivo das crianças não são dois coletivos diferentes, mas sim o mesmo coletivo pedagógico. É de se notar que não considero necessário educar uma pessoa isolada, mas educar todo um coletivo. É o único caminho para a educação correta (...). Tal coletivo não pode ser formado por um decreto, nem criado num lapso, pois exige mais tempo” (CAPRILLES, 1989, p.31 apud MAKARENKO)

Assim como são presentes em Pistrak, Capriles (1989) traz a perspectiva de que em Makarenko também são estabelecidas etapas para o processo de ensino. Na primeira etapa, os jovens deveriam organizar eventos coletivos, como excursões, para iniciar o processo de valorização da coletividade. Na perspectiva intermediária há um amadurecimento desse processo, consistindo na preparação de medidas complementares, como convites a ilustres para palestras e exposição da escola-colônia, divisão dos setores de trabalho, e outros. Por fim, há a preocupação de cada aluno com o futuro da coletividade, com o apoio a autogestão para reconstrução do presente e do futuro da sociedade conforme o desenvolvimento do país soviético.

O educador ainda destaca que além da união do ensino ao trabalho social e produtivo, deveria se proporcionar aos estudantes alimentação, roupas e material de ensino, promovendo a colaboração do poder do Estado com a propagação dos ideais socialistas e, por fim, fixando a remuneração aos educandos, que administrariam seu próprio dinheiro, não por produto, mas pela produção social que geraram com seu saber científico e trabalho útil. A partir dessa perspectiva, as

aptidões dos indivíduos para seus papéis na sociedade seriam despertados justamente na educação²⁶.

Posterior aos educadores soviéticos deve-se atentar para Gramsci²⁷ que também deixou contribuições notáveis para a edificação da educação socialista. Martins (2018) acredita que Gramsci teve uma perspectiva singular sobre a educação socialista ao analisar que o Estado não se reduzia ao seu próprio aparelho repressivo, a dita sociedade política, mas compreendia instituições da sociedade civil, como a Igreja, os sindicatos e as escolas. Assim, haveria uma articulação entre a exploração econômica, a dominação política e a hegemonia cultural que convencem o trabalhador a ser subalterno. De acordo com Rossi (1982), Gramsci dizia ser através de uma revolução intelectual que se conquista espaço político, atribuindo aos intelectuais a missão de organizar o acesso das massas à consciência de classe para a verdadeira transformação social.

As escolas, por sua vez, poderiam tanto conservar quanto minar as estruturas capitalistas. Sendo as escolas instituições presentes na hegemonia burguesa, caberia aos socialistas a inserção na busca por outra hegemonia na educação. Não caberia à educação uma linha não diretiva, mas uma ênfase no seu processo organizatório e ativo dos agentes envolvidos nesse processo para a conscientização e tomada de espaço pelos socialistas. É importante considerar seu contexto em meio à ascensão dos modelos totalitários na Europa.

Sugeri a constituição do que chama de escola unitária, tratando o trabalho enquanto um princípio educativo fundamental para a superação das relações sociais baseadas na exploração do homem pelo homem. Para a sua escola unitária, o Estado seria responsável pelo financiamento de todas as despesas e manutenção, assim como a organização prática da escola em seus prédios, materiais, corpo docente e outros, tomando cuidado com a eficiência da escola, isto é, podendo ampliar o corpo docente ou reduzir o número de alunos por turma. Ainda, essa escola seria em tempo integral, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas e salas adequadas. A partir dela se produziria autonomia e cientificidade.

²⁶O processo educativo deveria possibilitar que os diferentes indivíduos tivessem suas capacidades e interesses estimulados no processo produtivo, de forma a proporcionar a união do trabalho com o lazer e garantir retorno do seu trabalho ao bem social.

²⁷ Gramsci (1891-1937) foi um revolucionário italiano conhecido por ser o teórico da superestrutura estudou a articulação de componentes sobre a dominação de classe que resultassem numa hegemonia social.

É por meio da escola unitária que Gramsci pensou o marco de novas relações entre o trabalho intelectual e o industrial em toda a vida social, uma vez que o trabalho é visto como perspectiva emancipatória. O teórico italiano propôs uma mudança curricular ao defender o fim da divisão entre “clássico” e “profissional”, já que a escola seria ao mesmo tempo clássica, intelectual e profissional. Essa escola sustenta a transformação da sociedade ao mesmo tempo em que esta é necessária para sua implantação.

A partir desses entendimentos sobre princípios da educação socialista, deve ser considerado o discurso elogioso aos métodos pedagógicos em prática nos países ditos socialistas. Filiado ao PCB e educador, Paschoal Lemme chegou a afirmar, conforme Brandão (2010), que o Brasil não mais poderia ignorar as experiências e realizações dos educadores soviéticos, acreditando ser positiva a aproximação entre os dois países, em especial no campo educacional. O educador afirmou que a educação soviética se alinhava aos princípios de possibilidades iguais a todos, educação integral, embasamento científico refletindo a realidade, práxis, educação coletivista, aproximação entre pais, professores e alunos e, especialmente, educação voltada para o trabalho.

No Brasil, Lopes (2016) traz a perspectiva de que o PCB utilizou em diferentes momentos bandeiras similares àquelas pregadas pelos educadores socialistas, como a defesa da expansão da educação pública, a ampliação de liberdades democráticas e a defesa da cultura nacional. Apesar do partido não ter formulado ao longo do período marcado pela democratização, em partes, uma proposta sistêmica para a educação brasileira, participaram ativamente na defesa de certas prerrogativas que condiziam à educação socialista, especialmente no que condizia a educação política de militantes²⁸.

Deve ser considerado o contexto para a compreensão do desenvolvimento das possibilidades de aplicação da educação socialista no Brasil, uma vez que, com o PCB na ilegalidade e os educadores socialistas marginalizados de maior representação, as possibilidades revolucionárias que visavam romper com o sistema capitalista foram substituídas por medidas essencialmente defensoras da

²⁸ Desde a redemocratização o partido chegou a formular programas educacionais, teses e manifestos orientados para a ampliação da instrução no Brasil, combate ao analfabetismo e educação política, como em 1946, 1955 e 1960, porém sem tratar como prioridade e muitas vezes entrando em desacordo com os educadores militantes que propunham maior intensificação e ampliação do contato do PCB com a educação brasileira.

democracia de caráter liberal. A isso, Lopes (2016) define como sintonia com a política reformista, de forma que a educação não seria uma prioridade, já que a educação socialista necessitaria a superação do capitalismo para se constituir.

Como não se trata de compreender a história do PCB, e sim a concepção de educação para os socialistas neste momento, há de se tornar presente que em todos manifestos e declarações programáticas do partido, ao longo da década, a educação sempre esteve presente, seja na defesa da gratuidade e obrigatoriedade da instrução primária, seja na crítica ao analfabetismo no Brasil ou na defesa do Estado enquanto promotor da educação através do sistema público de ensino. Os socialistas se fizeram presentes nas reivindicações por reformas que mudassem as estruturas dos sistemas educacionais, defenderam a valorização da ciência, estimularam a formação para o trabalho socialmente útil com discursos elogiosos aos modelos socialistas europeus e asiáticos e ainda se mostraram aptos a apoiar mudanças curriculares.

Portanto, não é possível afirmar que os socialistas não defenderam a educação socialista tal como Marx, Lênin ou Makarenko o fizeram. Seguindo os passos de Marx, afirmaram programas mínimos no que dizia respeito a recriminação ao trabalho infantil, defesa da escola pública e crítica a educação voltada para a hierarquização social, isto é, a educação capitalista que garantia continuidade nos estudos aos grupos sociais com maior poder aquisitivo, enquanto os demais viviam com a falta de matrículas, além da vigência do currículo humanístico tradicional.

Favoretto (2008) afirmou que, historicamente, para o PCB a educação só receberia prioridade revolucionária no socialismo, uma vez que no capitalismo bastaria a garantir conquistas básicas, como a escola pública, como um estágio de aprimoramento do capitalismo, enquanto a propaganda por ideias socialistas na educação continuava presente nos seus discursos. É possível, entretanto, perceber que os socialistas brasileiros vinculados ao PCB possuíam certa afinidade com os preceitos estipulados por Gramsci no que remete a disputa por hegemonia nas instituições civis. Ao longo da década de 1950, os grupos socialistas recuperaram a diretoria de diferentes sindicatos e organizações sociais, como a União Nacional dos Estudantes (UNE), através dos quais auxiliaram a divulgar as posições socialistas frente à educação brasileira.

Diferentes educadores estiveram preocupados com a incapacidade do regime democrático brasileiro e do sistema capitalista de exportação de produtos primários de absorver as camadas populares na educação. De acordo com Oliveira (2010), Florestan Fernandes foi um destes educadores de tendência socialista que exigia a transformação do estilo de trabalho didático tradicional, incompatível com a formação de personalidades democráticas. Como Florestan, outros educadores e grupos sociais estavam cientes da necessidade de se colocarem em prol de uma filosofia democrática de educação, visando antes um desenvolvimento do capitalismo selvagem, onde as elites bloqueavam as reformas educacionais essenciais, para uma outra versão menos perigosa aos interesses das camadas populares massificadas²⁹.

Conforme Brandão (2010), Paschoal Lemme, filiado ao PCB, foi outro educador socialista que acreditava na necessidade de superação do sistema capitalista para uma educação socialista³⁰. Afirmava que os educadores não deveriam tomar para eles a responsabilidade exclusiva de transformar a sociedade, mas deveriam estar unidos em associações profissionais, incorporando pais e alunos para somente então participar de um movimento desta transformação social do qual a educação seria parte essencial, mas não exclusiva.

Brandão (2010) afirma que os marxistas ficaram marginalizados no paradigma da educação democrática por serem acusados pelos grupos católicos de subverterem os valores da cultura brasileira. É possível constatar nos textos discursivos dos socialistas que não se tratava de promover a educação socialista como uma afirmação de maior necessidade por acreditarem ser incompatível com o sistema, assim como por sofrerem constantes acusações, num país com democracia arranhada, de subverterem a ordem democrática. Coube a estes discursos socialistas alinhar a defesa de uma educação democratizante que associasse pontos específicos próximos ao que defendiam ao modo socialista, como a educação pública e politécnica, enquanto propagavam posições elogiosas aos sistemas e práticas educacionais dos países socialistas, agindo como reformadores do capitalismo para criar condições que favorecessem a

²⁹ Ver mais em FERNANDES, Florestan. **Mudanças Sociais no Brasil: Aspectos do Desenvolvimento da Sociedade Brasileira**. São Paulo, Global Editora, 2013.

³⁰ Ver mais em LEMME, Paschoal. **Educação na URSS 1953**. Editora Vitória, Rio de Janeiro, 1955.

conscientização social e alinhando movimentos populares para que, em situação de democracia consolidada, a educação socialista pudesse ser proposta.

Apesar dos ataques que provinham dos defensores da educação privada, em momento algum os socialistas negaram seu embasamento teórico em Marx e suas inspirações por realizações na União Soviética no campo educacional. Inclusive, por estarem ao mesmo lado dos liberais no que se refere à defesa da educação pública, em diferentes situações trataram de difundir a análise materialista histórica sobre o contexto brasileiro e propagar a necessidade de transformação das relações materiais para somente então problemas estruturais no sistema de ensino serem solucionados, muitas vezes divulgando publicações nas mesmas mídias que os aqueles. Antes, os socialistas procuraram associar a posição socialista à moderação, sem negar as rupturas e transições defendidas por autores como Pistrak, afirmando, apenas, que para atingir o socialismo seria, antes, a democratização passo essencial. Por isso, é preciso atentar as relações de poder e blocos sociais que se instituem para a garantir a produção dos discursos socialistas em meio aos debates sobre a primeira lei de diretrizes e bases da educação nacional.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como forma de responder a questão de pesquisa que diz respeito à “quais são as implicações dos discursos socialistas na elaboração das diretrizes e bases da educação nacional durante o período de 1959 a 1961?” foi selecionada uma metodologia capaz de direcionar este estudo para uma perspectiva histórica para evidenciar marcas discursivas socialistas na elaboração do texto final da LDBEN. Assim, será feito o uso de técnicas e prescrições de análise específicos que compreendem este funcionamento metodológico do presente estudo, visando a justificação da hipótese a partir de procedimentos científicos melhor descritos e exemplificados a seguir.

Essa pesquisa se configura como de natureza aplicada, considerando o envolvimento dos marcos discursivos socialistas com o desenvolvimento da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº4024/61), visando, assim, uma análise histórica sobre as perspectivas de formação do sistema educacional brasileiro. É proposta uma pesquisa de caráter qualitativo, considerando periódicos partidários e pedagógicos por meio dos quais serão analisadas formas diretas e indiretas segundo indícios de uma visão educacional socialista, aqui entendida como orientada pelo então chamado Partido Comunista do Brasil (PCB), por seus quadros filiados e por teóricos educacionais identificados com o marxismo, são percebidos no desenvolvimento da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com propósito explicativo, compreende não apenas os diferentes espaços e formas que os discursos socialistas são elaborados, mas como são processados através das interações sociais e educacionais.

Para Minayo (2002), a pesquisa qualitativa se preocupa com uma realidade que não se pode ser quantificada, mas com uma série de significados, valores, atitudes e outros que caracterizam relações e interações na sociedade que não podem ser reduzidas a medição de quantidade. Assim, a pesquisa qualitativa pretende analisar um contexto ou uma situação específica ao invés de dados estatísticos, se preocupando com os processos e condições de uma análise ao mesmo tempo em que não pode ser entendida como uma oposição a estes dados. Há na pesquisa qualitativa um caráter essencialmente subjetivo, que envolve escolhas do pesquisador na temática em que procura trabalhar.

A fim de organizar o trabalho, procura-se assinalar uma compreensão de relações e conjunturas numa sociedade a partir da História. Inicialmente, foi realizado um levantamento de documentos que poderiam servir ao problema posto por esta pesquisa, de forma que a escolha de determinados periódicos tornou-se sustentável para a continuidade do processo analítico, sendo estes tratados de forma sequencial. Desde o começo do século XX, com a chamada Escola dos Annales, a pesquisa de carácter histórico compreende documentos não mais apenas como aqueles vinculados aos atos legislativos e executivos oficiais, mas outras formas de registros, sejam eles escritos, imagéticos, orais, etc. Oliveira (2007) argumenta que a pesquisa documental se caracteriza pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum carácter científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, dentre outros. Assim, deve-se atentar para o contexto histórico em que o documento foi produzido, o universo social e político de quem o produziu e o público a quem foi destinado e, talvez, apropriado. Aqui a pesquisa documental será compreendida enquanto uma técnica para a constituição do corpus para este estudo.

Em seus estudos, Luca (2008) argumenta, em meio a um debate teórico, que o uso da imprensa enquanto fonte passa a interessar menos pelo que nelas é dito do que pela maneira como dizem, pelos termos que utilizam e campos semânticos que traçam, para não falar de certas zonas de silêncio do não dito. A autora afirma haver diferentes formas segundo a imprensa pode ser utilizada para a pesquisa, como fonte ou como objeto. A escolha por um jornal como objeto de estudo, por exemplo, se justificaria por entender a imprensa como fundamental para demonstrar a manipulação de interesses e de intervenção na vida social, percepção distinta daquela que apenas vê o jornal enquanto transmissão neutra de acontecimentos. A autora argumenta que a análise de um periódico envolve atentar para as características da ordem material, conhecer a organização interna do conteúdo, caracterizar o material iconográfico, conhecer o grupo responsável pelas publicações, como colaboradores, público alvo e fonte de receita, e ainda vincular a problemática da pesquisa.

Bastos (1997) afirma haver uma riqueza de informações no estudo do lugar da imprensa pedagógica no meio social, pois torna possível resgatar justamente o discurso pedagógico, as práticas educacionais, o cotidiano escolar, o grau de

submissão dos professores aos programas, normas e instruções oficiais, a ideologia oficial, o corpo docente, a força de inovação e de continuidade entre os diferentes discursos na educação. A imprensa pedagógica seria, assim, indispensável para evidenciar antagonismos e filiações ideológicas e discursivas. A autora faz referência ao texto de Mariani (1993), que afirma que a análise do discurso presente na imprensa se faz necessária já que capta, transforma e divulga acontecimentos, opiniões e ideias do presente e organiza um futuro, construindo memória através das dimensões temporais. Assim, o estudo da produção discursiva em periódicos permite ao pesquisador analisar a perpetuação de determinados sentidos em detrimento de outros na educação.

A imprensa deve ser compreendida segundo os interesses e estratégias que visavam implicar, sendo um desses documentos possíveis de ser utilizados pelo historiador, que deve questionar o seu funcionamento³¹. Para Bastos, Ibias e Ermel (2007), a imprensa educacional compreende diferentes dimensões relativas a instituição de um saber e um saber-fazer:

A elaboração de um corpus de saber e saber-fazer pelo impresso busca dar status ao saber pedagógico como campo de conhecimento científico e, ao mesmo tempo, dar uma dimensão técnica e instrumental do cotidiano escolar. Paralelo a essa intenção, constitui-se também um conjunto de falas relativas às normas e aos valores de conduta profissional como forma de controle da profissão docente. (BASTOS; IBIAS; ERMEL, 2007, p.130).

Nóvoa (1997) se refere às revistas de ensino como melhor meio para apresentar a multiplicidade do campo educativo. O autor afirma que há uma razão para o uso da imprensa para a pesquisa em história da educação, uma vez que revela múltiplas facetas dos processos educativos, compreendendo as dificuldades de articulação entre teoria e prática, sendo meio onde diferentes discursos circulam. Há uma segunda razão que diz respeito à diversidade da imprensa ao caracterizá-la a partir das reações a certos acontecimentos ou ideias, situações e posições políticas e relação com as normas. O autor ainda define uma terceira razão significativa, vendo a imprensa como lugar de afirmação em um grupo e de

³¹ Chartier(2001) atenta para o uso da fonte como tarefa a ser compreendida além da significação que esta apresenta.

uma permanente regulação coletiva. A imprensa enquanto fonte auxilia um diálogo do passado com o presente a partir de funções que desempenham as linguagens no discurso.

A delimitação temporal original desta pesquisa compreendia o período de 1948 a 1961, isto é, período que corresponde à elaboração do primeiro anteprojeto de lei a ser enviado para o Congresso até a ratificação final pelo presidente da república. Apesar de possibilitar uma grande quantidade de materiais para análise, essa temporalidade também originou uma série de entraves no que diz respeito às condições práticas de analisa-los. De tal forma, o recorte temporal precisou ser revisto e, conforme apontavam os estudos em História da Educação, o período final dos anos 50 e inicial dos anos 60 viu a intensificação e massificação dos debates também em produções textuais. Assim, o período selecionado de 1959, seguinte a publicação do Substitutivo Lacerda (1958), a 1961, quando são votadas as últimas emendas e ocorre a ratificação correspondeu às melhores possibilidades de pesquisa, justamente por apresentar redução de tempo a analisar, como também por tratar especificamente do processo final de elaboração da primeira LDBEN.

A busca por um corpus capaz de dar conta da questão norteadora possibilitou a escolha por periódicos nos quais estivessem presentes produções textuais discursivas de características socialistas. Inicialmente, foram selecionados apenas imprensas veiculadas por partidos de esquerda, como a “Folha Socialista”, produzida pelo PSB, a “Classe Operária” e o “Novos Rumos”, editorados pelo PCB. Ao longo do processo de levantamento e análise de fontes, se demonstrou uma tarefa de porte maior que o esperado, sendo preciso reorientar as fontes a serem utilizadas conforme a temporalidade do estudo também se transformava. Com essa mudança, o periódico “Classe Operária” foi retirado do corpus por ter funcionado em uma temporalidade anterior ao ano de 1959, tendo o “Novos Rumos” como seu sucessor oficial enquanto principal veículo de mídia do PCB. As dificuldades em encontrar os números da “Folha Socialista” dos anos delimitados para a pesquisa também favoreceram uma nova mudança no corpus. Assim, foram consideradas outras duas produções: Revista Brasiliense e Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. A primeira não pertencia a nenhum partido, embora fosse composta por membros do PCB divergentes da direção central do partido, contando com artigos de educadores socialistas em diferentes numerações. Porém, a falta de arquivos digitais orientou a procura pelo material físico, encontrado apenas na

Biblioteca Pública do Paraná. A limitação quanto a duração temporal do mestrado e a necessidade de definir propriamente o corpus documental impossibilitaram, neste momento, a busca por esta revista. Por sua vez, a RBEP estava disposta em arquivos digitalizados e também em material físico na Biblioteca Central Irmão José Otão, na PUCRS, contando em diferentes números com produções de educadores socialistas e também artigos elogiosos aos modelos socialistas de educação.

Para responder a questão problema, a realização da coleta documental será composta pela pesquisa histórica, correspondendo aos periódicos socialistas e educacionais do período entre 1959 e 1961. Ao todo, serão analisados excertos de textos a partir dos dois periódicos acima considerados, constituindo uma pesquisa de campo em arquivos de jornais. São eles: “Novos Rumos” e “Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos”. Os periódicos foram encontrados no Arquivo na Internet de Autores Marxistas, no Acervo RBEP, mantido pelo portal do INEP e na Biblioteca Central Irmão José Otão, da PUCRS. Os periódicos foram escolhidos conforme suas distribuições em espaços alternativos aos hegemônicos das direitas políticas e, também, pelos seus distintos conteúdos que representam pensamentos pedagógicos³², como o socialista, enquanto parte de um imaginário social a se construir. O corpus documental selecionado possibilita evidenciar o discurso socialista a partir de posições diretas e claras no que tangem aos movimentos, disputas políticas e anseios programáticos, como no periódico do Partido Comunista do Brasil, o semanário NR, como também a conquista de espaço no meio educacional a partir de discursos elogiosos de modelos socialistas, críticas a educação no capitalismo ou trabalhos que vinculassem o desenvolvimento científico a estruturação de novas formas de relações sociais, como no veículo oficial Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

A RBEP foi criada em 1944, vinculada ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), contando com artigos e informações sobre a educação no Brasil. Funcionava como instrumento de divulgação intelectual para formação de concepções brasileiras sobre a área da educação. Comprometida ao MEC e sob a responsabilidade do INEP, a revista assumia os ideais de renovação na educação, contando com a participação de educadores ilustres que tanto analisavam a

³² Gadotti (2003) define pensamento pedagógico como a reflexão sobre a prática da educação, como necessidade de organizá-la e sistematizá-la, formando uma postura pedagógica frente aos problemas educacionais

educação brasileira, quanto propunham a compreensão sobre sistemas educacionais de outros países. Entre 1944 e 1960, as seções que compunham a revista permaneceram praticamente inalteradas, como “Editorial”, “Ideias e Debates”, “Documentação” e “Vida Educacional”. Parte do “Vida Educacional”, diferentes publicações realizadas em outras revistas e jornais eram compiladas. Cabia a seção de “ideias e debates” a publicação de diferentes artigos, conferências e discursos. Por sua vez, é a na documentação onde se torna possível encontrar atos oficiais que remetem aos projetos e substitutivos para a LDBEN. A partir da década de 50, a RBEP passou a ser produzida trimestralmente. Foram selecionados 6 artigos extraídos dos números de 77 a 83, correspondentes ao período de 1959 a 1961.

De orientação partidária, o semanário *Novos Rumos* foi criado em 1959, após a orientação do PCB em prol de um regime nacional e democrático, resultado da desestabilização que gerou intensa disputa nas imprensas do partido e resultou no fechamento da anterior mídia oficial deste partido, a *Voz Operária*. O nome *Novos Rumos* fazia referência à mudança de programa, afirmando se situar sob os interesses das classes revolucionárias sob a prerrogativa de educar as massas em direção ao socialismo. O próprio jornal se propunha a transmitir uma educação política através da propaganda para a formação de quadros socialistas, organizando setores combativos em torno de uma linha ideológica específica. Assim, o periódico manteve-se ativo até o golpe cívico-militar de 1964. Para análise, foram escolhidos 60 artigos que tratavam sobre educação, estando distribuídos em 47 números de publicação.

Embasada em autores que trabalharam com a Análise do Discurso (AD), esta pesquisa procura antes realizar uma compreensão sobre suas teorias e conceitos, e não se apropriar de seus métodos de análise sobre as fontes previamente selecionadas. Portanto, nessa pesquisa os discursos socialistas estudados não serão vistos através das possíveis óticas da AD, tendo em vista a escolha metodológica pela Análise Textual Discursiva (ATD). Este método possibilita trabalhar com os textos dos artigos presentes nos periódicos compreendendo um processo específico de construção discursiva que transita entre o analítico e o interpretativo, enquanto a AD teria preocupação central com nível interpretativo, o que está implícito, onde o texto está inserido. Cabe à ressalva de que aqui se pretende uma análise sobre os sentidos e complexidades dos

discursos investigados, conforme a ATD, sendo as condições de produção, primordiais na AD, um aporte teórico para sustentação histórica desses sentidos vinculados às publicações dos periódicos ao invés de objeto principal.

De tal forma, o estudo proposto a partir desta seleção documental será baseado no método de análise textual discursiva, que, conforme as possibilidades dispostas, pode ser entendida segundo Moraes e Galiazzi (2011) como:

O processo de desconstrução, seguido de reconstrução de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados. Envolve identificar e isolar enunciados dos materiais submetidos à análise, categorizar esses enunciados e produzir textos, integrando nestes descrição e interpretação. Utilizando como base de sua construção o sistema de categorias construído. (MORAES e GALIAZZI, 2011, p.112).

Lima e Martins (2019) chamam a atenção para a possibilidade de frustração por parte do pesquisador que não conseguir adequar o uso de suas fontes a este método de análise, incapacitando-se já no primeiro movimento de análise, durante desconstrução, para a posterior percepção de sentidos nas unidades, suas classificações, interpretações e descrições. Por isso, as autores propõem que a fase da desconstrução dos textos seja realizada em planilhas que auxiliem os processos de reescrita das unidades, as codificando e rotulando. Aconselham a utilizar planilhas em programas de software, facilitando a correção de frases mal escritas ou inapropriadas e possibilitando maior controle do pesquisador sobre os movimentos de releitura de suas fontes.

Em Moraes e Galiazzi (2011), o movimento inicial da análise é um exercício desconstrutivo em que as informações são gradativamente transformadas a partir do corpus. Ele é entendido como o conjunto de documentos capazes de produzir resultados válidos e representativos em relação aos fenômenos investigados. Após essa fragmentação, surge a busca por unidades de análise, uma fase inicial da construção que consiste também em uma interpretação do pesquisador. É exercício de desmembramento de enunciados constituídos de uma comunicação onde estão elementos de sentido que podem não estar evidentes numa primeira leitura. A unitarização é, assim, um processo que ao mesmo tempo é parte da

desconstrução, um movimento para o caos como chamam os autores, porém dela também emergem unidades organizadas que são marcadas por teorias apoiadas pelo pesquisador, isto é, ele passa a ter consciência de um embasamento teórico que possibilite a continuidade da análise.

É a partir das unidades de análise em seu aspecto construtivo que se inicia o processo da categorização, isto é, o momento de reunir o que há em comum, de síntese, estabelecendo classificações. São conjuntos de elementos próximos que constituem as categorias, em direção a um processo de cada vez maior precisão que compreende categorias iniciais, intermediárias e finais. Os autores afirmam que a categorização pode se encaminhar a partir de dois processos distintos: de natureza objetiva, dedutiva e a priori, anterior ao processo e que requer fundamentação teórica sólida, ou de natureza subjetiva, indutiva e emergente, com categorias que surgem ao longo da análise. Uma pesquisa pode, entretanto, utilizar tanto categorias a priori quanto emergentes.

É a partir da categorização que será possível a produção do metatexto que constitui essa pesquisa, que para os autores significa a expressão de sentidos lidos num conjunto de textos, aqui representados nos diferentes artigos produzidos nos dois veículos selecionados. Este metatexto é fruto de um conjunto de interpretações do autor com as teorias que o embasaram, constituindo uma produção singular e única que, por mais que possa ser similar a outra, jamais se tornará idêntica por conta do processo subjetivo tomado na pesquisa. Assim, a Análise Textual Discursiva é um processo que possibilita a escolha de muitos caminhos a seguir conforme a forma que o problema de pesquisa é colocado pelo pesquisador. Esse processo é auto-organizado da construção da compreensão, se detendo não apenas nos aspectos verbais e não verbais, mas também nas múltiplas formas de representação simbólica da realidade.

Segundo o objeto de pesquisa, foram selecionados artigos do NR que tratassem sobre educação, em primeiro momento, sendo possível constatar diferentes abordagens a este assunto. Textos que tratassem sobre tópicos que dificilmente caminhariam em direção a alguma resposta da questão norteadora foram previamente descartados, como aqueles cujo principal assunto remetia à educação partidária ou a relação de movimentos estudantis com o processo da campanha da Legalidade (1961), presentes em diferentes números. Os artigos

escolhidos apontavam para a LDBEN de forma direta, para programas educacionais nos diferentes níveis de ensino, para movimentos e campanhas de estudantes, jovens e professores e ainda para as conquistas educacionais em outros países, especialmente aqueles com regimes ditos socialistas, e possíveis relações daquelas com a aplicabilidade em um Brasil em processo de modernização. No que diz respeito à RBEP, a escolha por artigos passou por maior dificuldade conceitual por não ser um periódico de caráter socialista, mas contar com colaboradores vinculados a essa percepção ideológico-discursiva. Foram identificados autores que em determinado momento se afirmaram socialistas e cujas produções correspondiam ao objeto de análise, isto é, a elaboração da LDBEN, estudos sobre a educação no Brasil e defesas de certos modelos pedagógicos voltados para princípios socialistas de ensino. Ainda, alguns artigos de autores que não necessariamente se vinculavam ao socialismo, porém, que passaram a dialogar sobre conquistas realizadas nos países socialistas como ideais a se alcançar no Brasil foram considerados.

A partir da fundamentação teórica proposta para esta pesquisa e dos objetivos estabelecidos, é possível identificar 593 unidades de sentido extraídas de distintos artigos, que, ao serem rotuladas para melhor identificação, possibilitaram o estabelecimento de diferentes categorias iniciais. Algumas unidades foram naturalmente excluídas do processo de categorização, processo tido pelos autores como um dos atributos dessa análise. A busca por similaridades entre as unidades, muitas vezes quase idênticas em virtude da frequente repetição temática nos artigos analisados, abriu possibilidades de novos agrupamentos. As diferenças entre os dois impressos possibilitou que a busca por categorias fosse tanto um processo emergente, em especial no semanário *Novos Rumos*, quanto um processo a priori na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, uma vez que neste foram buscadas características específicas que marcam um discurso socialista, reconhecendo o veículo enquanto divulgação de estudos na educação por meio do Estado, o que não o torna necessariamente socialista, diferentemente do periódico criado pelo PCB. Ambas as fontes foram selecionadas justamente por suas diferentes formas de edição e publicação e público destinado, possibilitando a aproximação de categorias voltadas tanto para a identificação de posições discursivas socialistas em meio a militantes partidários, quanto a educadores em debate sobre o projeto de lei de Diretrizes e Bases.

Conforme estes pressupostos da ATD, a fragmentação dos textos torna possível indicar um processo de organização e construção a partir da relação entre o processo de codificação e reescrita com as categorias iniciais nas fontes selecionadas quando analisadas, possibilitando melhor identificação dos sentidos presentes nas unidades que constituem estas categorias ao serem aproximadas. A seguir, é possível visualizar o processo de unitarização de um texto extraído que em momento posterior foi relacionado às outras produções dispostas e selecionadas no NR e na RBEP, também unitarizadas, com ajuntamentos e distanciamentos que remetem à elaboração de outras e novas categorias. Assim, foram buscadas características e sentidos discursivos socialistas como um processo de amplitude maior do que apenas um artigo fosse capaz de compreender. Algumas categorias iniciais estabelecidas nessa pesquisa receberam a mesma nomenclatura em virtude da similaridade dos seus objetos.

Tabela 1 – Processo de unitarização, reescrita e categorias iniciais - NR

CÓDIGOS	UNIDADES DE SENTIDO	REESCRITAS	CATEGORIAS INICIAIS
A.2.1-42	Em nome da «liberdade do ensino', contra «o monopólio estatal na educação .etc., escondem os que atacam o ensino público a tentativa de carrear para cofres particulares os fundos públicos destinados à educação. Seus objetivos, porém, são tanto mais inaceitáveis quando analisados detidamente: revelam de forma inequívoca seu conteúdo de classe.	Agindo a favor da dita liberdade de ensino e contra o monopólio estatal, os defensores do ensino privado escondiam a tentativa de carrear para cofres particulares os fundos públicos destinados à educação, invocando conteúdo de classe	Subvenção à Escola Privada
A.2.2-42	Visam a manutenção de um baixo nível cultural, capaz de garantir privilégios aristocráticos e comerciais, pela eternização da miséria o do analfabetismo	Eles visavam à manutenção do baixo nível cultural de garantir privilégios aristocráticos e comerciais ao eternizar a miséria e o analfabetismo	Manutenção dos Privilégios Privados
A.2.3-42	De um lado os privatistas e donos de colégios confessionais objetivando a obtenção de financiamento oficial para suas empresas comerciais de ensino que,	De um lado, os privatistas e donos dos colégios confessionais objetivavam a obtenção de financiamento oficial para suas empresas que cobravam taxas	Anseios dos Empresários do Ensino

	em funcionamento, cobram taxas proibitivas,	proibitivas	
A.2.4-42	De outro, os educadores, refletindo os setores mais progressistas, propõem a escola pública, gratuita.	De outros estavam os educadores que representavam os setores mais progressistas e defendem a escola pública e gratuita	Defensores do público
A.2.5-42	" artigo 167 é bastante - claro: o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos poderes públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem», Deste modo, ficam inteiramente destruídas as absurdas alegações difundidas, segundo as quais o estado projeta monopolizar o ensino,	O artigo 167 do projeto em questão foi claro ao afirmar que o ensino de diferentes ramos seria ministrado pelos poderes públicos, sendo livre ao particular, respeitadas as leis que o regulam, o que anula as alegações de quem acusa a defesa do público de monopólio do ensino	Falsa Alegação de Monopólio de Ensino
A.2.6-42	Admitir que as escolas particulares sejam subvencionadas pelos recursos públicos, como pedem os privatistas é subverter por completo o destino das contribuições de todos para satisfazer alguns privilegiados, aumentando seus lucros e diminuindo as possibilidades de participação do povo na vida política do país	Para o jornal, a subvenção ao privado seria uma subverção quanto ao destino das contribuições para satisfazer alguns privilegiados, que, enquanto isso, aumentavam seus lucros e diminuíam as possibilidades de participação do povo na vida política do país	Falta de recursos para soluções educacionais
A.2.7-42	Qualquer chefe de família, qualquer dona de casa sabe perfeitamente quanto custa a educação de seus filhos, todos conhecem a ganância com que os mercadores de instrução reivindicam aumentos das taxas escolares,	Os pais sabiam, à época, quanto custava a educação de seus filhos e conhecem a ganância dos mercadores de instrução que reivindicam aumento das taxas escolares	Mercado e Família
A.2.8-42	A luta contra a escola pública não representa mais do que a inútil tentativa de preservar formas falidas de cultura, economia e situação política, é luta contra o Brasil, contra seu povo	A luta contra a escola pública procurava preservar formas que o jornal entendia como falidas de cultura, economia e política, uma luta contra o Brasil e seu povo	Mantimento de privilégios privados
A.2.9-42	a garantia da livre educação, isto é, da escola pública gratuita, significa a criação de novas perspectivas de desenvolvimento para	A garantia da livre educação da escola pública significava novas perspectivas de desenvolvimento para o país	Escola pública e desenvolvimento

	nosso país.	
Total	09 Unidades de Sentido	09 Categorias Iniciais

Fonte: elaborado pelo autor a partir do artigo intitulado “Em Defesa do Estado Docente” (2019, autor desconhecido)

Assim, as categorias iniciais foram organizadas de modo que possibilitaram nova síntese em grupos chamados de categorias intermediárias, enquanto estas possibilitam as chamadas categorias finais, vinculadas aos objetivos desta pesquisa. No desenvolvimento atual desta pesquisa, é possível identificar a priori o desenvolvimento de categorias finais, embora ainda não se possa certeza de suas validações, dizendo respeito a indicadores que serão chamados de: “Privado? Não, obrigado”, “Vivem as alternativas”, “A Procura por Paradigmas”. A aproximação das categorias intermediárias continua em processo de elaboração, porém tais categorias dizem respeito aos grandes blocos temáticos presentes nas características discursivas dos socialistas, que, essencialmente, realizam a crítica a educação e a gestão privada do ensino, a defesa de alternativas democráticas e favoráveis à escola pública e ainda a contínua busca por realizações e teorias educacionais executadas em países que faziam parte do bloco socialista em elaboração como possibilidades ao Brasil.

A primeira categoria “Privado? Não, obrigado!” conta com 230 unidades de sentido e discorre sobre a rejeição não apenas aos modelos de educação privada ou particular enquanto momento destrutivo, como também do fortalecimento destes através da representação política nos órgãos de administração do ensino. Os socialistas realizam numerosas denúncias quanto ao fortalecimento dos empresários donos de escolas particulares e da Igreja católica, então maior mantenedora do ensino privado, acreditando que a justificativa defendida pelos “privatistas” de liberdade do ensino e igualdade entre os sistemas de ensino fosse apenas um disfarce para encobrir a busca por maiores privilégios na LDBEN em elaboração. É possível perceber que em diferentes artigos dos substitutivos em discussão são levantadas polêmicas nos periódicos onde os socialistas são autores e/ou colaboradores a respeito de supostos privilégios buscados pelos defensores da educação privada, desde o mantimento por recursos públicos até a menor exigência no que diz respeito a qualidade de ensino. No levantamento de produções científicas sobre o tema foi possível constatar um grande número de

estudos acadêmicos³³ que tratam sobre os embates entre o público e o privado na primeira LDEBN.

A segunda categoria “Viva às alternativas” diz respeito à posição construtiva assumida pelos socialistas, isto é, quando passam a propor alternativas com emendas ou substitutivos para a LDBEN. Assim, fazem uso de movimentos e organizações sociais para representar suas posições em momento que atuavam ainda em semilegalidade enquanto representação partidária, de forma que tanto no NR quanto na RBEP fazem referência a alterações propostas por movimentos estudantis ou de trabalhadores, quando os socialistas eram parte das lideranças daqueles. As alternativas podem ser percebidas também enquanto formas de ação e resistência ao fortalecimento do privado, visando a conquista do espaço social por meio de comitês, manifestações, palestras, reportagens e outros com intenção de educação política. Nessa categoria serão trabalhadas as propostas possíveis para a educação brasileira enquanto meio para desenvolvimento e democratização.

Apesar da sua amplitude, os trabalhos relativos à segunda categoria foram delimitados com maior especificidade, sendo, em geral, relativos aos processos de organização de manifestos e campanhas voltados para a defesa da escola pública. Como anteriormente apontado, os estudos sobre as posições e espaços dos socialistas na constituição da LDBEN ainda não são frequentes, embora Lopes (2016) e Abreu (2016) tenham iniciado maior aproximação com seus estudos sobre a educação socialista e o contexto brasileiro no período delineado pelos debates sobre as diretrizes e bases da educação nacional.

Por fim, a terceira categoria “Sem Enigmas, com Paradigmas” procura demonstrar não as possibilidades práticas, mas os ideais ansiados pelos socialistas, compreendendo que, apesar da orientação democrática e nacionalista, estes continuavam alinhados aos preceitos de superação da sociedade capitalista. Nos artigos selecionados do NR é possível constatar uma série de textos elogiosos aos modelos educacionais da URSS, de Cuba, da China e outros do oriente europeu. Por sua vez, na RBEP não é possível encontrar textos de socialistas para essa categoria, mas apenas de educadores liberais que podem ser utilizados para embasamento teórico. São vistas conquistas educacionais realizadas naqueles países como consequência da implementação do modelo de planificação

³³ Foram utilizados os bancos de dados de pesquisas SciELO, IBICT e Google Acadêmico para a busca de artigos, dissertações e teses.

econômica do socialismo, incapaz de ocorrer no mesmo ritmo e amplitude, para os socialistas, no modelo capitalista. Enquanto a categoria anterior procura demonstrar a defesa do ensino público, embora não sua exclusividade, e na primeira categoria se faz a crítica ao domínio do privado, e não à sua existência, na busca por exemplos dos países socialistas é demonstrado um ideal de gradual expansão e universalização do ensino público conforme os preceitos do pensamento educacional socialista. Da mesma forma que foi demonstrado o processo de unitarização na Tabela 1 a partir de um texto extraído do NR, outros foram os textos que ao passarem por este processo e possibilitaram a construção da Tabela 2, referente a esta categoria.

Tabela 2 – Processo de constituição da categoria final “Sem Enigmas, Com Paradigmas”.

Categorias Iniciais	Categorias Intermediárias	Categorias Intermediárias	Categorias Intermediárias	Categorias Finais
Expansão do Superior Soviético	Ensino Superior Socialista	Organização do Ensino	Entre Lutas e Conquistas	
Checo para o ensino Checo				
Organização de Fuh tan				
Estado chinês e a melhoria educacional				
Universidade prepara os não preparados				
Sistema Superior Soviético				
Do Exército para a Educação				
Conquistas na Universidade de Humboldt				
Ensino Superior Popular Alemão				
Expansão da Universidade de Havana				
Estruturas para Universidade de Havana				
Cidade Universitária Havana				
Duração dos				

Estudos Superiores na URSS	Outros Níveis de Ensino			
Mudanças na Educação Soviética				
Mais Educação (Politécnica)				
Escolas-Internato na URSS				
Melhoria Técnica na Educação Soviética				
Qualificação na URSS				
Fim do Ensino Particular em Cuba	Estado na Educação Socialista		Dimensão da Educação Pública	
Conquistas da Educação Pública soviética				
Revolução chinesa , instrução e desenvolvimento				
Matrículas no Ensino Superior Soviético	Universalização da Educação			
Analfabetismo na China				
Conquistas da Revolução Chinesa				
Aumento de matrículas na URSS				
Aumento nas Matrículas Soviéticas				
Acesso a Cultura na URSS				
Cultura e Conhecimento na URSS				
Quartéis viram Escolas em Cuba				
Escolas e o Campo em Cuba				
Estrutura educacional Chinesa				
Matrículas na				

China				Sem Enigmas, Com Paradigmas
Cuba Antes ds Revolução				
Difusão da Escola Cubana				
Novas Escolas em Cuba				
Cuba sem problemas primários				
Hungria e as Conquistas Educacionais				
Cuba e a luta contra o Analfabetismo				
Brigadas Alfabetizadoras em Cuba				
Iniciativas Educacionais em Cuba				
Educação Universalizada na Alemanha				
Esforço Cubano				
Do Fascismo ao Comunismo alemão	Educação Política	Educação Forma o Novo Cidadão	Pedagogia Socialista	
Educação no Espírito Comunista (URSS)				
Ensino e prática na China				
Educação popular na China				
Professores em Cuba				
Escola e Revolução com mesmos objetivos				
Escolas atingem a dignidade em Cuba				
Educação no Espírito da Revolução				
Formação para o fim do obscurantismo cubano				
Formação Socialmente útil na URSS				Educação do
Mais tempo na Escola Soviética				

Ensino e Trabalho na China	Trabalho			
Universidade e Fábrica na China				
Estudo e trabalho produtivo na China				
Trabalho dentro da Universidade				
Técnicos e o desenvolvimento chinês				
Universidade e Trabalho em Cuba				
Juventude Livre Alemã	Autonomia Estudantil	Estudantes Constroem a Sociedade		
Estudantes Soldados em Cuba				
Formação de jovens em Cuba				
Cidade Escolar em Cuba				
Makarenko cubano				
Autonomia Estudantil em Cuba				
Produção Estudantil em Cuba				
Investimento na Cidade				
Público Alvo da Cidade Escolar				
Bolsas na Tchecoslováquia				
Valor das Bolsas Checas				
Gastos estudantis com a educação na China				
Bolsistas universitários em Havana				
Direitos dos Bolsistas cubanos				
Investimento educacional na Alemanha				

Estrangeiros nas Universidades Soviéticas	Fim do colonialismo	Internacionalização Soviética	Internacionalização Socialista	
URSS e a autonomia dos povos				
Soviéticos e a formação de estrangeiros				
Inscrição na Amizade dos Povos				
Amizade dos Povos contra o colonialismo				
Amizade dos Povos e a Solidariedade				
Anseio da Juventude pela URSS				
Amizade dos Povos anticolonialista				
URSS e a liquidação do atraso colonial				
URSS e a Abertura pro Mundo				
Fundação da Universidade dos Povos				
Composição da Universidade dos Povos				
Amizade para todos os povos				
Integração na Amizade dos Povos				
Conquistas da Universidade dos Povos				
Brasil na Universidade da Amizade dos Povos				
Composição da Amizade dos Povos				
Matrícula na Amizade dos Povos				
Amizade dos Povos sem Discriminação				
Universidade e				

o Contato dos Povos				
Amizade Juvenil no Fórum Mundial	Coexistência e Solidariedade			
Estudantes e a Troca de Opiniões				
Amizade no Fórum de Moscou				
Coexistência e fim do Colonialismo em Moscou				
Jango em Moscou				
Brasileiros em Moscou	Brasileiros na URSS	Brasileiros e o Bloco Socialista		
Fórum Mundial para Brant				
Brasil no Fórum Mundial				
UNE em Moscou				
UNE em favor de Cuba				
Contato com Cuba	Estudantes e Cuba			
Cearenses e o apoio aos Cubanos				
Apoio estudantil aos revolucionários cubanos				
107 Categorias Iniciais	12 Categorias Intermediárias – 1ª parte	06 Categorias Intermediárias – 2ª parte	03 Categorias Intermediárias – 3ª parte	01 Categoria Final

Fonte: elaborado pelo autor a partir de artigos extraídos do NR (2019)

São as categorias finais identificadas com as unidades originais por meio de um processo de codificação aconselhado por Moraes e Galiazzi (2011) para auxiliar no processo de elaboração do metatexto e alcançar, assim, os indícios dos discursos socialistas na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Constitui uma pesquisa indiciária, centrada em sinais, em vestígios, em indícios, dados marginalizados presentes no documental para identificar os sentidos discursivos a partir de uma perspectiva histórica num processo de dedução, do

geral dos discursos para o particular da lei. Ginzburg (1989) já propunha trabalhar com o paradigma indiciário ao citar pesquisas que analisavam detalhes artísticos ou investigativos que chegaram a certas explicações, como de uma falsificação ou de uma resolução criminal por meio da busca por detalhes que demonstravam relações maiores então imperceptíveis.

Os indícios podem ser compreendidos como o resultado da busca, por um pesquisador, por elementos que podem revelar mais do que é comumente dado em documentos. Por meio de vestígios nos projetos e no texto final da LDBEN é possível identificar pontos específicos onde os socialistas estiveram presentes no tocante à mudanças ou emendas em artigos a partir da análise das suas produções textuais. Assim, é por meio da análise destes periódicos que será possível demonstrar vestígios passados que constituam a hipótese sobre os papéis ativos assumidos nas produções textuais discursivas socialistas no processo de elaboração daquela lei. Segundo Ginzburg (1989), essa técnica permite decifrar uma realidade opaca ao pesquisador.

A leitura e análise dos diferentes projetos de lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assim como de artigos suprimidos ou acrescentados a estes sob sugestões de diferentes grupos político-discursivos possibilita identificar vestígios de discursos socialistas analisados conforme o método empregado pela ATD. Os mesmos projetos podem ser encontrados na sessão de documentação da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e serão estudados a partir das emendas e substitutivos propostos ao projeto enviado ao congresso pelo deputado Carlos Lacerda, da União Democrática Nacional (UDN), em 1958, até a versão final da lei aprovada em dezembro de 1961 pelo então presidente João Goulart, isto é, período que remete a aproximação e organização entre os diferentes grupos vinculados ao socialismo, possibilitando a existência de marcas de suas posições frente a educação nacional na alteração de diferentes pressupostos da lei em debate, seja através de pressão aos legisladores ou movimentos de massa. Portanto, é preciso definir os projetos em vigor no período delimitado como objetos aproximados aos artigos selecionados dos periódicos.

5. PRIVADO?NÃO, OBRIGADO.

Segundo a compreensão de Baczko (1985), sobre o imaginário social, um discurso é uma das formas de sua manifestação. Para superar o imaginário vigente, em uma experiência revolucionária, é preciso expressar outro imaginário, sendo o discurso uma de suas formas de se fazer sentir em meio social. Dessa forma, para superar a educação hierárquica e desigual típica de um país subdesenvolvido capitalista, que naturaliza e ao mesmo tempo é naturalizado pelo imaginário então vigente no Brasil, se torna preciso manifestar diferentes alternativas capazes de possibilitar a construção de um novo imaginário, democrático. Para isso, é de grande importância demonstrar o antagonismo com o imaginário dominante, demonstrando a rejeição deste a partir de um jogo simbólico capaz de criar uma nova representação sobre a sociedade.

Por isso, será analisada neste capítulo a expressão dos socialistas, a partir das diferentes produções textuais discursivas que caracterizam as suas posições em meio aos debates das diretrizes e bases no NR e na RBEP, na superação do imaginário dominante, visto como em processo de consolidação na educação com a aprovação do substitutivo 2.222/57, também conhecido como substitutivo Lacerda. A partir da superação desse modelo de educação, são pensados os espaços para instituição do imaginário democrático e para consolidação da educação socialista. Seguindo essa perspectiva, é importante compreender a relação de antagonismos entre grupos com diferentes demandas, conforme Laclau (2015), de forma que para afirmar o ensino público como um ideal democrático, se torna igualmente precisa a demonstração da busca por privilégios e espaços ansiados pelo ensino particular no Brasil.

São feitas ao longo do capítulo diferentes referências aos ditos "privatistas", que, entretanto, não são apenas aqueles que se beneficiam diretamente com o projeto de valorização do ensino particular, mas os próprios apoiadores do projeto redigido por Lacerda, os legisladores que o apoiam e a própria Igreja Católica. Assim, as imagens dos apoiadores do projeto são atribuídas de significantes que os associam ao ataque a democracia e ao processo de desenvolvimento enquanto bloco com interesses antagônicos a ser superado. A pretensão de se associarem aos movimentos e grupos populares abre possibilidade aos socialistas de construir um jogo simbólico no qual os grupos dominantes não representam os interesses nacionais, tal como foi feito com o PCB quando teve sua oficialidade cassada.

Dessa forma, os “privatistas” fazem seus interesses serem sentidos ao longo dos artigos do substitutivo em votação neste período, demandando atenção dos socialistas nos significados contidos naqueles artigos.

Para os socialistas, a educação aparece não como aspecto central ou exclusivo de superação da democracia liberal e do sistema capitalista, mas como um dos espaços responsáveis por garantir que novos valores e comportamentos sejam formados na sociedade que merece atenção especial. Por isso, este capítulo irá tratar sobre a rejeição ao projeto que dominou aqueles debates. Em primeiro momento, será analisada a crítica que os socialistas fazem da educação privada e dos privilégios sociais que traz consigo, em tendência crescente até a elaboração daquela lei. Posteriormente, serão analisados os recursos financeiros e órgãos segundo os quais os particulares pretendem conquistar espaços na educação nacional, inserindo seus interesses sob o caráter público do Estado. Por fim, serão demonstradas as críticas que remetem à constitucionalidade, continuidade e o desenvolvimento do projeto em votação.

Antes de propriamente entrar nos aspectos relacionados aos artigos e substitutivos criticados e contrapostos pelos socialistas, é de grande importância identificar a relação que estes estabelecem entre o ensino vigente no país naquele instante, quando a educação privada vê suas forças políticas crescerem, assim com o que os “privatistas” buscam na LDBEN enquanto crescimento de privilégios. Por isso, devem ser entendidas as condições da educação no Brasil naquele período histórico, no qual o ensino público é majoritário apenas no ensino primário, com aproximadamente 90% dos estudantes dessa faixa etária, preenchido sem universalidade, enquanto 81% dos estudantes dos estudantes extra-primário, 66% dos estudantes do ensino médio e número aproximado de 60% no ensino superior estavam na iniciativa privada³⁴.

5.1. Os Privilégios Continuam

Quando anteriormente foi mencionada a fragilidade e a limitação da democracia brasileira, também deve ser entendida sua relação com a educação. Ao longo da sua existência, essa democracia mantém como princípio norteador na educação um decreto ditatorial, enquanto possibilita condições desiguais para os

³⁴ Lacerda Não quer Escola Para Todos. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano II, Nº 75, de 5 a 11 de Agosto de 1960.

debates sobre diretrizes e bases. A própria continuidade no congresso de substitutivo Lacerda é percebida como representação da manutenção de uma série de mecanismos que possibilitam distintos privilégios historicamente garantidos, conforme os socialistas, a grupos com interesses particulares na educação nacional. Por terem tais privilégios, estes mesmos grupos utilizam da dominação simbólica e controle de meios políticos e sociais para manipular a sociedade. Os socialistas procuram demonstrar justamente a relação destes mecanismos simbólicos presentes no substitutivo como forma de dominação e afastamento das massas dos processos de decisões. Constituem, assim, sua própria representação social, que passa pela rejeição do substitutivo e dos privilégios contidos nele até a proposição de outros caminhos para a educação.

O decreto-lei nº 4.222/42, estabelecido durante a ditadura do Estado Novo, que ainda se mantém como principal lei da educação nacional na democracia, já reconheceu a liberdade de iniciativa ao ensino particular, enquanto a constituição estabelecida em 1946 afirmou a possibilidade de educação formal no ensino público ou no particular, firmando o compromisso com a elaboração de uma lei que estabelecesse suas diretrizes e bases. Alguns dos privilégios dos empresários do ensino já se encontram bem estruturados antes mesmo que os debates sobre a LDBEN alcancem seu ápice, sendo vistos como representantes da estrutura hierárquica que ainda organiza neste período histórico a educação nacional com base nas condições econômicas dos agentes sociais. Porém, mesmo com essa posição de destaque conquistada ao longo dos regimes anteriores, os representantes do ensino particular ainda anseiam pela conquista de mais espaços na sociedade democrática, encontrando na escola pública um entrave para que possam se subverter a própria democracia.

Em fins da década de 1950, os índices educacionais não são animadores para aqueles que reconhecem a importância do ensino para a transformação social. O distanciamento entre o que foi sendo estabelecido em leis e normas daquilo que é posto em prática e própria a falta de proporção de investimentos com os setores que mais os necessitam se torna claro aos olhos dos socialistas brasileiros, que se mostram preparados para apontar as mínimas falhas da democracia liberal e do sistema capitalista. A própria desproporção pode ser compreendida como resultado deste processo de dominação simbólica por parte destes grupos que anseiam o controle da educação nacional, de forma que pouco ou nada foi feito

para reverter essa situação por meio de pressões em massa. No Jornal Novos Rumos, entretanto, essas críticas são evidentes como forma de associar as reivindicações por transformações gerais na educação as suas posições:

Em 1956, as despesas com o ensino foram distribuídas na proporção de 10% ao primário, 20% ao médio e 10% ao superior (...). As despesas com o ensino diminuem: de 1948 para 1956 a verba despendida com o ensino primário desceu de 60,8% para 43,22%. A verba do fundo nacional do ensino primário é inferior a 5% da verba geral do Ministério da Educação. (JK Nem Fala Sobre a Meta 30. Novos Rumos, Rio de Janeiro, Ano I, Nº 3, 13 a 19 de Março de 1959)

Na RBEP, em fins de 1959, é possível encontrar um comentário realizado pela comissão responsável pelo seguimento da LDBEN no Congresso, reafirmando a desproporção nos investimentos da União, em 1958, uma vez que “em suas despesas com os três graus de ensino, estava proporcionando 19,9% ao ensino primário, 33,5% ao ensino médio e 46,5% ao superior” (Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, Vol XXXIII, nº 76. Outubro-Dezembro de 1959. Documentação). Além das verbas reduzidas ao longo do tempo, a maior parte se destina ao nível de ensino com menor porcentagem de instituições públicas.

Os problemas educacionais se expandem para outras questões internas à esta área, na qual os socialistas se põem como defensores de soluções práticas, como o analfabetismo no país. Em 1956, apenas 38,9% dos jovens estavam matriculados em escolas em números decrescentes quanto ao avançar dos níveis de ensino, de acordo com a mesma revista. Em 1950, um número aproximado de 50% da população é considerado de analfabetos, mesmo com a expansão da quantidade de matrículas, conforme Ferraro (2002). Para o NR, essa proporção é maior em 1959, quando é demonstrada uma proporção de 51% dos brasileiros, isto é, mais de 30 milhões de cidadãos. É preciso, entretanto, reconhecer que Ferraro demonstra um índice decrescente deste número para algo próximo de 40% no final daquela década ao analisar a população em idade escolar, distinto daqueles números que podem ser encontrados no NR. Em tempos de educação formal como um privilégio de poucos, o problema do analfabetismo também encontra sérias

disparidades entre as diferentes regiões do país e a disponibilidade de vagas nos diferentes níveis da educação³⁵:

O número de analfabetos no Brasil é de 51% sendo assinalada no norte uma proporção muito maior, enquanto no sul a taxa de alfabetização é de 37,3%, aquela região é de apenas 25,2%. 54% da população escolarizável não está frequentando a escola por falta de matrículas; de mais de 10 milhões e meio de crianças, em 1958, só 5.406.251 foram matriculadas; dessa, só 10% chegam ao fim do curso primário; as despesas com o ensino diminuem: de 1948 para 1956 a verba despendida com o ensino primário desceu de 60,8% para 43,22%; a verba do fundo nacional do ensino primário é inferior a 5% da verba geral do ministério da educação (JK Nem Fala Sobre a Meta 30. Novos Rumos, Rio de Janeiro, Ano I, Nº 3, 13 a 19 de Março de 1959)

A preocupação com o analfabetismo é grande em meio aos socialistas, que consideram hipóteses causais, propõem soluções em políticas educacionais e citam exemplos de países socialistas no combate ao ensino que chamam de “aristocrático”. Este modelo “aristocrático” é orientado para uma pequena parcela populacional, com restrição de matrículas pela falta de escolas, visto como o principal responsável pelos altos índices de analfabetismo. Ainda, a evasão escolar também se mostra como outro fator causador do analfabetismo, de forma que uma minoria dos que ingressam nas séries iniciais segue até o fim. Para Braghini (2005), nos anos 1940, apenas 20% dos estudantes que ingressam no secundário terminam seus estudos. Em 1960, o NR denunciou em texto autoral de Montenegro³⁶, em meio aos debates da LDBEN, que o “Clero e determinada elite lutavam, nesse momento, apesar da forma de governo republicano e da separação da Igreja do Estado, uma das mais inglórias batalhas contra a escola pública, isto é, a favor do analfabetismo” (MONTENEGRO, Ana. O Padre e a Escola Pública. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano II, nº 72, 15 a 21 de Julho de 1960)

³⁵ Para Braghini (2005), em 1960, a região do sudeste corresponde a 60% das matrículas do ensino secundário, 54,4% de estabelecimentos de ensino e 43,7% da população total.

³⁶ Ana Montenegro (1915-2006) foi uma jornalista, escritora e militante do PCB, colaborando com diferentes periódicos desde sua filiação no partido. Entre 1947 e 1964 colaborou com os jornais O Movimento Feminino, Imprensa Popular e Novos Rumos. Seguiu para o exílio durante a ditadura militar, retornando em 1979, quando este regime deu sinais de desgaste.

De acordo com essa perspectiva, o ensino não democratizado e não universalizado tende a ser uma forma de conservar relações de dominação pré-existentes. Assim, as posições que pretendem o fortalecimento do ensino privado e enfraquecimento do ensino público, que é defendido pelos socialistas como única alternativa viável para a conquista da democracia pelos trabalhadores. Para os socialistas, a valorização do ensino particular implica abdicar de um projeto de transformação social, sendo este processo compreendido como um conjunto tático de neutralização de pessoas que podem fazer parte ativa da luta de classes ao se mantiverem analfabetas. Segundo Baczko (1985), o imaginário pode criar um inimigo no plano simbólico que legitima a ação e a luta de determinado grupo social. Portanto, ao afastar da população o ensino capaz de possibilitar a crítica aos grupos dominantes, também afasta as possibilidades de identificação com o imaginário construído pelos socialistas. A ação estipulada pelo imaginário dominante é justamente a inação, como é possível perceber no seguinte excerto do mesmo artigo de Montenegro:

A tática é bem clara: conservar essas crianças analfabetas, para neutralizar a consciência de luta, mais tarde, contra uma elite gerada na ignorância do desenvolvimento social, na ignorância de que a história não se repete, porque essa ignorância lhe serve, sob medida, pura ir explorando negros, brancos e mamelucos. (MONTENEGRO, Ana. O Padre e a Escola Pública. *Novos Rumos*. Rio de Janeiro, Ano II, nº 72, 15 a 21 de Julho de 1960)

Na RPEB, a crítica ao ensino dito aristocrático também está presente, com Fernandes denunciando o processo histórico do ensino brasileiro que legitima a partir do imaginário dominante a ordem social escravocrata e senhorial ao longo de mais de meio século nas experiências republicanas. Este ensino aristocrático se desenvolve de forma contrária às aberturas políticas e às conquistas de direitos que estruturaram a frágil democracia brasileira, nunca alcançada na educação. O Brasil multiplicou estabelecimentos de ensino para distribuir aquilo que é entendido como uma cultura aristocrática, porém não apenas para às elites, mas ao povo, entendido como antagônico das classes dominante. Para garantir que essa dominação simbólica das elites sobre o povo seja realizada, é preciso que o

imaginário dominante constitua valores e crenças na população para que esses próprios privilégios aristocráticos sejam percebidos como naturais ou que até mesmo passem despercebidos.

É possível demonstrar que a visão presente não apenas em Florestan, mas naquele imaginário que os socialistas pretendem construir, a democratização da educação não pode ser vista apenas como uma expansão das matrículas disponíveis, mas também com o acréscimo de mudanças pedagógico-curriculares que criem um novo código de valores e superem símbolos dominantes a partir da comunicação com determinada comunidade democrática. Assim, se torna importante compreender, conforme Baczko (1985), que as elites utilizam desses signos e rituais específicos para manter o poder em suas mãos, manipulando as grandes massas sociais aos seus interesses ao impedir que se reconheçam como uma própria comunidade através deste modelo de ensino tradicional. É possível perceber essa relação na seguinte passagem:

(...) o Brasil não tentou ainda a reconversão do seu ensino de cultura geral tradicional: quis atender à grande e manifesta procura da instrução multiplicando os estabelecimentos de ensino, para distribuir a cultura geral aristocrática, não mais a uma pequena elite abastada, mas a massas relativamente grandes. (FERNANDES, Florestan. A Democratização do Ensino. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, Vol. XXXIV, Nº 79, Julho-Setembro de 1960. Revistas.)

Segundo essa perspectiva, a república também não ajustou em momento algum o sistema educacional para as mudanças necessárias, mantendo os padrões compreendidos como obsoletos das antigas escolas primárias, secundárias e superiores. Essa escola tradicional, que também é elitista e obsoleta, conforme o corpus simbólico comunicado nas produções textuais discursivas dos socialistas, ainda presente em fins dos anos 50 e início dos anos 60, garante baixos rendimentos educacionais e um grande distanciamento da vida prática ao se pautar em currículos humanísticos descontextualizados, conforme Cardoso:

Com a desagregação da antiga ordem senhorial brasileira, contudo, a ampliação da rede escolar tornou-se inelutável. Esta ampliação,

entretanto, efetivou-se, mantendo-se, no que era possível, o espírito, o espírito de antigo ensino que via no conhecimento das línguas clássicas, no domínio de algumas línguas vivas e no conhecimento da literatura, da história e da geografia universais a própria objetivação do que de melhor havia na tradição cultural do Ocidente: a formação do homem-do-mundo. (CARDOSO, Fernando Henrique. A Educação Para o Desenvolvimento. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, Vol. XXXIV, Nº 79, Julho-Setembro de 1960. Revistas.)

O círculo da USP composto por Fernandes, Cardoso e também Ianni, que que não tem produções textuais presentes na RBEP ou no NR no período delimitado, auxilia a evidenciar que os problemas ainda se mantêm na educação, mesmo com a expansão quantitativa das escolas, uma vez que esse antigo padrão de instituição escolar deixa de ser localizado e passa a atingir uma parcela ainda maior da população com um modelo ineficiente. Em complemento a esse processo de expansão deste modelo de escola, Fernandes atribui este processo à distribuição da cultura aristocrática para massas cada vez maiores que não sente suas realidades, necessidades e culturas representadas naquele modelo de educação tido como tradicional e antidemocrático. Porém, o temor ao socialismo enquanto símbolo constituído por parte daquelas elites justifica a propagação de um modelo tradicional de escola, com as propostas de reforma na educação sendo associados automaticamente aos socialistas nos meios políticos e sociais.

É Florestan quem afirma que o ensino básico não ajusta a formação dos seres humanos para o que aqueles tempos exigem, isto é, o desenvolvimento, industrialização e a democracia. A própria inexistência de um sistema que leve em conta as condições regionais, demográficas, econômicas, sociais e culturais demonstrava essa falta de relação da escola com o seu contexto. Por conseguinte, é apresentada como possibilidade uma escola seletiva, que escolhe seu público e garantia a estrutura de desigualdade naturalizada em meio às diferentes classes sociais. Segundo seu embasamento materialista, as condições de ensino estão relacionadas às faltas de oportunidades e acessos ao ensino:

É inútil frisar que o resultado de semelhante situação consiste no influxo ainda maior dos fatores extra-educacionais na distribuição das oportunidades educacionais e no próprio funcionamento das escolas.

(FERNANDES, Florestan. A Democratização do Ensino. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, Vol. XXXIV, Nº 79, Julho-Setembro de 1960. Revistas.)

São entendidos como fatores extra-educacionais as condições sociais, culturais e econômicas em que os indivíduos estão envolvidos e que afetam a qualidade do ensino além da escola, também se mostram presentes na análise sobre o desenvolvimento científico do Brasil, em Fernandes. A produção de conhecimento exige condições especiais, especificamente culturais, de uma sociedade que estimule a ciência para a aplicação de necessidades práticas. Este estímulo exige justamente a transformação nos sistemas de valores com novos signos sendo imaginados. Por isso, os textos socialistas fazem referências diretas aos grupos excluídos da educação formal, traduzindo suas necessidades para apelar que ajam pela transformação. O educador socialista lembra das barreiras que geram este processo de exclusão:

Tanto a escassez de recursos financeiros, quanto as limitações da tradição cultural, criam barreiras especiais à expansão da ciência, fazendo com que os cientistas tenham de assumir encargos intelectuais na esfera das decisões práticas, numa escala que não encontra precedentes nas experiências europeias ou norte-americanas. (FERNANDES, Florestan. O Cientista Brasileiro e o Desenvolvimento da Ciência. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, Vol. XXXIV, Nº 80, Outubro-Dezembro de 1960. Estudos e Debates.)

O desenvolvimento da ciência no Brasil, frente aos obstáculos impostos pela sociedade, ainda deve levar algum tempo para conquistar melhores condições, tendo em vista a própria estrutura do ensino superior, atrasada em termos de organização em relação aos seus equivalentes nos países desenvolvidos da época. A possibilidade de uma reforma educacional que contemple tanto os graus de ensino primário e médio quanto o superior encontra naqueles obstáculos extra-educacionais, representados na superestrutura política representativa, seu antagonismo. São os legisladores contrários aos projetos de transformação no ensino brasileiro, travando essas possibilidades, ao mesmo tempo em que são eles mesmos representantes eleitos das elites tradicionais que desejam a perpetuação

dos seus signos sociais para se perpetuar nessa relação de dominação. Assim, o ensino com estas características funciona como um legitimador do poder daqueles que já possuem este privilégio.

Dessa forma, as visões aristocráticas que se mantêm na educação são percebidas como defensoras convictas destes obstáculos para um programa democratizante capaz de garantir o desenvolvimento social, justamente por não servirem aos chamados interesses nacionais e populares. Porém, não são apenas estes obstáculos já existentes que devem ser superados, mas também aqueles que ganham voz com o projeto 2.222/57 apresentado à Câmara, que garante, conforme os textos analisados dos socialistas no NR e na RBEP, a expansão de certos privilégios, novas posições a serem conquistadas pelas elites nacionais e novas formas de exclusão disfarçadas de integração social. Este substitutivo recebe emendas e se reveste no Congresso com diferentes roupagens ao longo do tempo, encontrando resistência daqueles que defendem qualquer tipo de educação popular capaz de proporcionar às massas sociais marginalizadas a possibilidade de participarem das decisões nacionais.

Para Assis, (2013), a Igreja Católica estava construindo suas posições na estrutura do Estado desde os anos 1920 ao defender nas décadas seguintes pontos que se fazem sentir no projeto Lacerda e no texto final da LDBEN. Neste período, a Igreja é a principal proprietária de escolas particulares por meio das suas congregações religiosas, responsáveis pela maior parte dos alunos do ensino secundário, também buscando disputar espaços na sociedade civil, com suas respectivas mídias que participam ativamente dos debates, como as revistas *A Ordem* e *Voices*, movimentos estudantis, como a Juventude Estudantil Católica e a Juventude Universitária Católica, que disputam espaço com o PCB na liderança de organizações representativas, e políticos eleitos por diferentes siglas, como o padre deputado Fonseca e Silva.

A expansão do ensino público, os debates sobre democratização do ensino e a potencial realização de uma reforma educacional representam nos símbolos constituídos pelos socialistas, possibilidades de ampliar as oportunidades de educação para aqueles que se encontram excluídos pelo ensino particular defendido pela Igreja e por empresários laicos ao invés de uma ameaça real ao espaço da educação privada, católica ou laica. Por isso, a desvalorização do

ensino público nos projetos apoiados pelos proprietários de escolas particulares é vista como formas de defender não apenas elitização do acesso ao saber, como também de manter essa perpetuação da sociedade desigual e da economia dependente da produção estrangeira. O ensino particular representa o projeto de exclusão social, conforme a percepção dos socialistas do NR:

Em vários pronunciamentos de muitas figuras importantes do clero, vamos encontrar o ódio a escola pública, porque só a escola pública, e eles sabem disso, será capaz de abrigar, sem discriminações, a necessidade de conhecimentos das crianças pobres, aqueles conhecimentos que os pais nunca poderão comprar. (MONTENEGRO, Ana. O Padre e a Escola Pública. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano II, nº 72, 15 a 21 de Julho de 1960.)

Para fundamentar suas posições, os socialistas buscam demonstrar a histórica oposição da Igreja ao ensino público, como na Revolução Francesa, quando se institui como reivindicação dos grupos populares o ensino público universal, encontrando oposição do clero católico e das elites nobiliárquicas. Essa oposição ao ensino público é percebida como uma conservação da ignorância, uma espécie de viseira social capaz de esconder as necessidades sociais e as possibilidades de ação nesta sociedade, sob a representação de outra forma de realidade na qual a democracia já está efetivada. Dessa forma, apenas o ensino sem fins particulares é compreendido no simbolismo socialista como capaz de traduzir os anseios das massas que anseiam por ter suas necessidades reconhecidas:

Uma das reivindicações defendidas na revolução Francesa era o da instituição do ensino público universal. E, então, compreende-se o ódio dos «cidadãos» contra o clero e a nobreza, que, há séculos, como hoje, se empenham em conservar o povo na escuridão, cuidando em que não enxergue a verdade de seus direitos. (MONTENEGRO, Ana. O Padre e a Escola Pública. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano II, nº 72, 15 a 21 de Julho de 1960.)

A crítica primordial ao ensino particular é sua incompatibilidade com a democratização da educação, conforme a definição de Florestan, seja no acesso a escola, na mudança quanto aos métodos pedagógicos ou até a interação da escola com as necessidades e interesses sociais. Por isso, as afirmações de que a escola particular está aberta para quem a deseja não passa de uma ilusão antidemocrática, uma vez que, ao invés de eliminar as barreiras educacionais as reproduz:

Ora, nada mais utópico que afirmar que uma escola particular está aberta a todo o povo. Uma criança de favela só poderá nela ingressar para passear no jardim. A parcela do povo que ali recebe educação é uma" minoria privilegiada, que sustenta um certo padrão social e econômico que tal escola exige. (Lacerda Não quer Escola Para Todos. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano II, Nº 75, de 5 a 11 de Agosto de 1960.)

Os "privatistas" apresentam como solução para a falta de acessibilidade às escolas privadas, por conta da disparidade de rendas no país, a concessão de bolsas e recursos garantidos pelo Estado às famílias mais pobres que escolhessem o ensino particular. A concessão de bolsas sofre algumas alterações ao longo do desenvolvimento do projeto, sendo tornada uma alínea do artigo 2º do substitutivo 2.222/57. Contudo, essa medida é percebida com preocupação pelos socialistas, que acreditam ser possível o desvio dos recursos destinados às famílias dos estudantes para o controle dos proprietários de escolas particulares. Assim, essas bolsas são vistas mais uma forma de enriquecimento daqueles que são chamados nos textos analisados de "barões do ensino" do que propriamente um auxílio aos mais pobres, mantendo sem soluções a estrutura de desigualdade do ensino:

(...) evidente, neste artigo, não só que o capcioso «fornecimento de recursos» à família ou a «seus mandatários» irá cair na mão dos donos de colégios particulares, como também a prioridade com que é contemplada a escola particular. (Lacerda Não quer Escola Para Todos. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano II, Nº 75, de 5 a 11 de Agosto de 1960.)

O ensino médio, então composto majoritariamente pela iniciativa privada, possui neste período um aluno para cada sete que existem no ensino primário, cuja maioria de instituições é pública. Dessa forma, caso uma maior quantidade de verbas sejam destinadas ao privado, os socialistas acreditam que as desproporções no ensino podem se tornar ainda mais visíveis por conta daquele não atender todos os tipos de alunos e sequer existir em quantidades necessárias ao mesmo tempo em que pode ser capaz de gerar enriquecimento dos proprietários dessas instituições. Ao longo dessa pesquisa serão desenvolvidas com maior intensidade as críticas feitas pelos socialistas aos recursos destinados ao privado. Cabe aqui associar a perspectiva de Baczko (1985) sobre a necessidade de signos, imagens e outros para a comunicação e reconhecimento com determinada comunidade, sendo que a crítica percebe o projeto que estabelece a destinação de verbas como uma prerrogativa de elitização que entra em oposição com as classes e grupos sociais empobrecidos. Neste sistema simbólico, se reconhecem com essas massas justamente por defenderem seus anseios, enquanto acusam os “privatistas”, adversários claros e não mais invisíveis, de agirem contra a própria população brasileira. São os defensores da escola pública que devem conduzir o povo.

A partir dessa perspectiva, é possível demonstrar como o ensino privado é entendido não apenas como privilegiado em termos de decisão e financiamento, mas também estimulado pelo Estado, que além de permitir seu funcionamento, ainda lhe garante benefícios para expansão. Para manter tal privilégio, o Estado sacrifica a expansão da rede pública e, conseqüentemente, aquelas próprias necessidades da população brasileira. Em Julho de 1959, os socialistas afirmam que o substitutivo Lacerda proporciona uma educação para poucos, ignorando as condições da grande maioria da população que sobrevive sem este privilégio:

(...) apenas os ricos poderem frequentar os colégios, posto que os membros das camadas menos favorecidas não teriam onde estudar gratuitamente, nem poderiam pagar as exorbitâncias cobradas nas escolas particulares. (Dinheiro do Povo para os Tubarões do Ensino. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano I, Nº 22, 24 a 30 de Julho de 1959.)

No NR é lembrando, entretanto, que o “privatismo” e elitização do ensino não são exclusivos de Lacerda, estando presentes em meio a outros legisladores. Assim, realizam denúncias quanto ao bispo dom Helder Câmara, árduo apoiador da educação católica, e Armindo Falcão, que chegou a apresentar algumas alterações no projeto de Lacerda como um novo substitutivo, porém com a mesma essência “privatista”. Dessa forma, é possível afirmar a existência de um grupo político organizado com intenção de desferir ataques e enfraquecer a escola pública, proporcionando, conforme os socialistas brasileiros, apenas a ignorância para a grande maioria da população que continuará sem ou com acesso limitado às formas de ensino que segregam os papéis das elites sociais e das massas de trabalhadores.

Assim, o projeto de diretrizes e bases entra em concordância com a busca por mais e maiores privilégios para a escola particular, apoiando as tendências “privatistas” e prejudiciais para a escola pública. As instituições políticas que encaminham a aprovação deste projeto passam a agir como legitimadoras deste campo simbólico que sustenta a manutenção das relações de desigualdade, dando maior dimensão ao substitutivo que apresenta um caráter excludente às alternativas postas em questão pelos defensores do ensino público. Fernandes contribui novamente através de artigo publicado na RBEP ao admitir que o Estado democrático favoreceu a ampliação da educação privada e seus princípios contraditoriamente antidemocráticos:

(...) os três primeiros decênios da história educacional republicana compreendem estranhas transações, graças às quais o Estado democrático patrocinou e expandiu, na verdade, soluções educacionais que contradiziam a sua própria natureza e os fundamentos da filosofia da educação democrática. (FERNANDES, Florestan. A Democratização do Ensino. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, Vol. XXXIV, Nº 79, Julho-Setembro de 1960. Revistas.)

Para o educador, essa influência antidemocrática impede o privado de exercer qualquer tipo de influência positivamente construtiva para a educação nacional e o interesse das massas populares. Os defensores da educação particular são percebidos como apoiadores não da organização educacional do

país, e sim da reversão do que é público para benefícios próprios. O Estado está, de acordo com essa visão, sendo privado do público que lhe constitui, com os representantes políticos sendo os braços legislativos de interesses individuais, e não coletivos. Em outro excerto de Fernandes é possível compreender essa visão:

Por isso, em vez de exercerem pressão no sentido mais construtivo, contribuíram para transformar o projeto de lei em uma fórmula de arranjos e acomodações prejudiciais aos interesses educacionais da coletividade como um todo. (FERNANDES, Florestan. A Democratização do Ensino. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, Vol. XXXIV, Nº 79, Julho-Setembro de 1960. Revistas.)

Em complemento à crítica de Fernandes sobre a educação pretendida pelos interesses privados, Cardoso demonstra a complexidade da educação privada em sua base capitalista, que visa à representação da realidade, e não da sua transformação. O imaginário dominante informa sobre aquela realidade que o constitui, utilizando de técnicas persuasivas e coercitivas para evitar que essa realidade seja criticada e rompida, não apenas pelos socialistas, mas por liberais com tendências modernizantes para este sistema. Para este autor, a educação que se mantém no Brasil predetermina os papéis sociais dos estudantes e relações de trabalho presentes na sociedade:

Pouco importa, para o educador que não deseja transformar-se num ideólogo do "desenvolvimento", que a miséria do trabalhador rural e sua ignorância sejam desprezíveis em termos das necessidades de crescimento da indústria do país. (CARDOSO, Fernando Henrique. A Educação Para o Desenvolvimento. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, Vol. XXXIV, Nº 79, Julho-Setembro de 1960. Revistas.)

No trecho acima, as próprias afinidades de ensino e aprendizagem entre professores e estudantes aparecem como criadoras e reprodutoras das desigualdades sociais. A possibilidade de alguma transformação não se faz presente no ensino particular, uma vez que os socialistas o representam como um

conjunto signos que envolvem práticas e técnicas de ensino que desconsideram as condições para desenvolvimento do país e formação democrática, enquanto constituem sua própria geração positiva de símbolos e imagens revolucionários associados as possibilidades na educação sob o socialismo. Ainda, é preciso comentar que os socialistas costumam associar a escola pública não apenas à democracia, mas também ao desenvolvimento, vistos muitas vezes como sinônimos. Conseqüentemente, no aspecto contrário da escola antidemocrática também se faz presente o colonialismo econômico. Nesse sentido, Cardoso contribuiu para exemplificar com o seguinte excerto:

O produtor capitalista individual tenderá a colocar o problema de outro ângulo: tendo em vista a formação de operários e técnicos necessários ao desenvolvimento, é mais barato concentrar os recursos disponíveis para o ensino naquelas áreas já integradas no mercado e na produção capitalista. (CARDOSO, Fernando Henrique. A Educação Para o Desenvolvimento. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, Vol. XXXIV, Nº 79, Julho-Setembro de 1960. Revistas.)

A partir da leitura do texto acima, é possível estabelecer a relação da educação popular que defendem com as relações de trabalho na sociedade. Apesar de visarem uma pedagogia do trabalho, não se trata da defesa de alguma educação formada para posições pré-determinadas dentro da rede de ensino, como se faz no capitalismo periférico de países como o Brasil, como aquelas que os ditos “privatistas” procuram defender ao manter as escolas públicas aos mais pobres e as privadas para aqueles que pudessem pagar. A modernização e o desenvolvimento do país implicam na formação de brasileiros para diferentes habilidades, e não em suas predisposições para determinadas posições na sociedade, conforme estabelece o imaginário dominante. A visão de educação que apoiam parte de uma prerrogativa de emancipação, e não da conformação, pois a educação aparece como capaz de habilitar os indivíduos a trabalhar em áreas que lhes interessem por meio da produção material nas atividades escolares em sintonia com as teorias aplicadas e desenvolvidas nas diversas áreas de conhecimento.

O avanço da escola privada é representado como uma ameaça direta para a escola pública na medida em que avançam os debates e se polarizam as posições de conservadores e alguns grupos liberais em favor do privado e de outros liberais, progressistas, e socialistas ao lado da escola pública. Para os socialistas, uma morte simbólica da escola pública está anunciada ao longo dos artigos do projeto em questão, como uma espécie de ataque indireto à educação popular, tendo em vista o caráter elitista da educação particular e a conseqüente valorização das hierarquias de desigualdade na sociedade que a acompanham, promovidas pelo substitutivo Lacerda. Por parte do PCB, é vista uma luta travada nas diretrizes e bases pelos empresários do ensino e a Igreja Católica, que anseiam por espaços no Estado, contra a escola pública para preservar formas que afirmam ser “falidas” de cultura, de economia e de política. Por isso, torna-se imprescindível conhecer as críticas feitas propriamente a composição do dito substitutivo Lacerda.

5.2. Estado Privado do Público

A busca por maiores privilégios na educação brasileira necessita ser justificada a partir de uma construção de símbolos capazes de criarem a ideia de que, ao aumentar a participação dos representantes da escola particular nos órgãos de Estado e a eles se destinarem mais verbas públicas, a melhoria nos índices educacionais tende a ocorrer. Nas representações feitas pelos socialistas sobre os empresários do ensino particular e a Igreja Católica, está presente uma série de demandas que utilizam desta produção simbólica para formar a opinião pública ao seu favor. Passam a clamar pela “liberdade de ensino”, sendo contrários ao “monopólio” exercido pelo Estado, justamente por representarem os interesses de grupos sociais favorecidos pela estrutura de privilégios que se mantém naquela vertiginosa democracia. Para defender essa “liberdade”, se tornam defensores da “igualdade de condições”. O próprio Título III do projeto Lacerda trata especificamente sobre essa liberdade de ensino.

A inserção do privado nos mecanismos do Estado, retirando seu caráter de representante dos interesses públicos, se faz com reivindicações centradas em dois grandes aspectos: representação nos órgãos de decisão sobre a educação em níveis nacional e regional; destinação de verbas do Estado para o custeio da educação privada. Essas medidas só poderem ser postas em prática caso a

opinião pública, naturalizada pelo imaginário dominante, compreenda a existência no Estado de grupos que anseiam pelo controle direto sobre todas as instituições de ensino no país. Para evitar essa situação, nos textos analisados estão presentes as visões criadas pelos próprios “privatistas” de que apenas com a ascensão deste bloco defensor do ensino privado no Estado é possível de se evitar o monopólio, justamente por garantir representatividade aos diferentes tipos de ensino. Esse espaço a se buscar dentro do Estado não significa, para os “privatistas”, diretamente a desvalorização da escola pública, e sim valorização da particular como representação da igualdade e da liberdade na educação. Conforme a percepção de Pesavento (1995) sobre a construção de símbolos imaginários, a para este grupo, a imagem sobre a democracia é vinculada diretamente com a liberdade de escolhas na educação.

O título III do substitutivo Lacerda é composto pelos artigos 4º e 5º, sendo parte da sua estrutura ainda mantida ao longo das votações da LDBEN. A referência ao monopólio de ensino aparece logo no 4º artigo do substitutivo, quando se afirma que “é assegurado a todos o direito de transmitir os seus conhecimentos, não podendo o Estado favorecer o monopólio do ensino” . (BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 2.222, 1959). Por sua vez o artigo 5º estabelece os preceitos de igualdade que surgem a partir da acusação de monopólio no ensino:

É assegurada às escolas pública e às particulares igualdade de condições:
a) Pela representação adequada das instituições educacionais nos órgãos de direção de ensino; b) Pelo reconhecimento para todos os fins dos estudos realizados nos estabelecimentos particulares, autorizados e reconhecidos. (BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 2.222, 1959)

Além do título III, referente à liberdade de ensino, o processo de privar o Estado do público na educação é visível em meio aos artigos de outros títulos e capítulos no projeto de LDBEN que favorecem instituições privadas até mesmo de outras áreas, como no inciso dois do artigo 15º, que estabelece que “a inspeção dos estabelecimentos particulares se limitará ao mínimo imprescindível a assegurar o cumprimento das exigências legais” (BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 2.222, 1959). O Estado perde a capacidade de supervisionar a aplicação de políticas na educação e o cumprimento das exigências mínimas, com as escolas privadas estabelecendo suas próprias inspeções. A liberdade de ensino se torna a liberdade do ensino privado agir dentro e fora do Estado conforme seus próprios anseios, uma vez que seus limites são postos pelos próprios representantes proprietários de escola, que exigem o mínimo para que sejam regularizados e conquistem órgãos e recursos públicos.

Para os socialistas, a defesa da liberdade ensino significa essencialmente uma liberdade dos donos das escolas para agir dentro do Estado, garantindo que escolhessem o seu próprio público alvo e seus recursos. Essa suposta liberdade de ensino esconde a tentativa de assumir recursos que antes eram destinados para um ensino público democratizante. Dessa forma, a liberdade de ensino é vista como uma manifestação burguesa da educação, que destina às escolas com estrutura material e financeira decadente os filhos de trabalhadores e às escolas com grandes capacidades financeiras melhores condições os filhos das elites tradicionais. Nessa época, as escolas privadas estavam restritas a algumas regiões e níveis de ensino, representando uma perspectiva na qual apenas alguns grupos sociais teriam acesso a elas. Afirmam os socialistas, por vezes representados em uniões estudantis e trabalhistas, e, em outras, concordando com suas afirmações:

O estudo realizado pela União Estadual dos Estudantes afirma em seu preâmbulo: «Já foi dito que os adversários da escola pública QUEREM A LIBERDADE DA ESCOLA, POR-QUE NÃO A QUEREM NA ESCOLA, achamos que este conceito exprime bem o desígnio que orientou a elaboração de muitos dos artigos do Projeto de Diretrizes e Bases. (LONGO, Moacir. Dinheiros Para a Escola Pública. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano II, Nº 65, de 27 de maio a 2 de Junho de 1960)

É importante notar que na escrita de Longo³⁷, as letras maiúsculas associam a liberdade da escola como um fator que excede a escola e não a envolve, sendo antes a possibilidade de escolha do que a efetivação dessa escolha. Essa

³⁷ Foi um operário, jornalista e militante comunista brasileiro, sendo vereador por um prazo de três meses na cidade de São Paulo até a realização do golpe militar, no mês de março de 1964.

associação da liberdade de ensino com o aumento de privilégios também aparece no seguinte excerto:

Não satisfeitos com a liberdade do ensino e as regalias que usufruía escola privada, legisladores brasileiros, através da Lei de Diretrizes e Bases, querem sufocar os ideais democráticos da educação, assegurando à escola particular, sem reclamar-lhe sequer os deveres exigidos da escola pública, todas as vantagens, inclusive, a de ser financiada com recursos públicos e de dirigir o ensino! (MENDONÇA, Nunes. Em Defesa da Escola Pública. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano II, Nº 76, de 12 a 18 de agosto de 1960)

No texto de Mendonça³⁸, a valorização da liberdade de ensino é vinculada ao direito da família de escolher o gênero da educação a ser dada aos seus filhos. Porém, esse argumento desconhece ou ignora o fato de que as famílias de classes mais baixas que se veem obrigadas a pagar por escolas particulares, onde faltam públicas, conhecem os altos valores cobrados pelo privado. Por isso, as famílias pobres são percebidas diretamente como um obstáculo para a expansão desta forma de ensino particular. Em diferentes artigos do projeto em questão são mencionados pesos e obrigações diferentes para as famílias e para as instituições privadas. O parágrafo único do artigo 27, que trata sobre a chamada da população para matrícula escola, estabelece:

Nenhum pai de família de família ou responsável por crianças em idade escolar, poderá exercer função pública, ou ocupar emprego em sociedade de economia mista, ou empresa concessionária de serviço público, sem prova dar matrícula dessa criança, salvo caso de isenção estabelecido nas leis de ensino. (BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 2.222, 1959)

Para comparação, é possível realizar uma aproximação com o artigo 28^o que leva em consideração a educação dos filhos dos trabalhadores ao definir que “As empresas industriais, Comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de 100

³⁸ Não foram encontradas informações sobre Nunes Mendonça.

peças, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes” (BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 2.222, 1959). Ambos artigos fazem parte do título responsável sobre a educação primária e instituem diferentes obrigações às famílias, superficialmente defendidas por Lacerda, e às elites proprietárias, reis beneficiárias deste substitutivo.

O projeto nº 2.222 não leva em consideração a falta de vagas para realização de matrículas para todas as crianças no Brasil daquela época, de forma que os pais que tentem matricular os seus filhos e não conseguirem por falta de vagas poderão receber punições em suas vidas profissionais. É a liberdade entre ser impedido de trabalhar e se tornar endividado ao pagar escolas privadas. Em compensação, não é estabelecida nenhuma punição para as empresas que descumpram a manutenção do ensino primário gratuito. A lei que é votada no legislativo pode prejudicar as famílias pobres sob a justificativa de valorizar a liberdade do ensino, enquanto auxilia os empresários que, apesar de serem obrigados a manter o ensino primário para filhos de seus empregados, não têm punição específica caso não o façam.

Dessa forma, é suscitado um debate sobre o direito de educar, sendo este da família ou do Estado. Para os “privatistas”, o Estado intervir nas oportunidades das famílias é associado a uma espécie de monopólio, enquanto socialistas e liberais afirmam não haver esse antagonismo. Há uma espécie de falso dualismo, uma vez que o Estado moderno deve garantir educação para todos e as famílias devem participar ativamente das decisões de cada instituição e comunidade escolar, sem que isso signifique supressão das instituições particulares de ensino. Antes, Fernandes já defendeu a tese de não haver oposição entre o Estado e a família, sendo, inclusive, complementares:

Do outro lado, o Estado democrático não se opõe à família. Não disputa dela nem sequer as prioridades no direito de educar a prole. O que ele não pode aceitar, sem vocação definitivamente suicida, é admitir o direito de sobrepor concepções particularistas aos universais do Estado democráticos. (FERNANDES, Florestan. Em Defesa da Escola Pública. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, Vol. XXXIII, Nº 77, 1960. Revistas.)

De acordo com a mesma linha de pensamento, Cardoso pressupõe os argumentos “privatistas” de afirmação do Estado enquanto totalitário por seu suposto monopólio e da escolha da família enquanto símbolo da suposta liberdade:

A essa altura da exposição pressinto já a contra-argumentação candente: os termos do problema foram invertidos. A educação, que é algo mais que a instrução, é um direito da família; o Estado-educador, ainda e sempre o leviatã moderno, é o Estado totalitário. (CARDOSO, Fernando Henrique. A Educação Para o Desenvolvimento. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, Vol. XXXIV, Nº 79, Julho-Setembro de 1960. Revistas.)

Apesar de defenderem neste período a escola democrática e não necessariamente socialista, é importante perceber que mesmo na escola socialista não há uma oposição entre o Estado e a família, conforme é possível perceber nos textos analisados, tal como acusam os defensores da educação particular. Porém, o debate entre as obrigações e direitos do Estado e da família transcende o caráter nacional, devido ao contexto de guerra fria que afluía as discussões entre as liberdades individuais e as condições coletivas. Em artigo publicado na RBEP, Abreu traduz um estudo sobre a relação da educação na União Soviética com a temática de família e Estado:

Como outrora, a família permanecerá um importante fator na educação socialista (...). O desenvolvimento extensivo das instituições educacionais públicas, de nenhum modo diminui a responsabilidade dos pais no futuro de seus filhos, no ensinar-lhe a enfrentar a vida. (ABREU, Jayme. Soviet Education. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, Vol XXXV, Nº 83, de Julho a Setembro de 1961)

A busca de um antagonismo entre a família e o Estado é acompanhada de uma série de confusões, entendidas como propositais, como a definição do monopólio do ensino. Se este nunca existiu, pode ser entendido como apenas um argumento utilizado pelos particulares com a intensão de confundir pessoas

suscetíveis a este jogo de significados sobre o papel do Estado, desviando o assunto de artigos que podem envolver diretamente os benefícios a serem buscados na LDBEN. Outra confusão está no uso do termo “escola pública”, uma vez que, para Lacerda, a escola tem um caráter essencialmente público por se destinar aos diferentes indivíduos, os preparando para o meio social. Porém, os liberais progressistas e socialistas, como posteriormente será demonstrado com maior clareza, têm uma visão de “público” enquanto estatal, sendo possível sentir o embate entre símbolos dos grupos envolvidos na elaboração da LDBEN no seguinte excerto:

Agora, porém, o sr. Lacerda se afirma defensor da escola pública. Mas, para que de início se desmascare a tentativa 'de enganar o povo, o conceito que o deputado tem de escola pública é totalmente falso. Para ele, qualquer escola é pública, seja mantida pelo Estado ou pela iniciativa particular porque, em, ambos os casos, esses estabelecimentos estão servindo ao «Bem-Comum» e atendendo ao povo. (Lacerda Não Quer Escola Para Todos. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano II, Nº 75, de 5 a 11 de Agosto de 1960).

A própria definição de “igualdade” entre o privado e o público pode ser entendida como outra das confusões com sentidos implícitos que o projeto pretendia construir. Os artigos que fazem referência a essa equivalência estão dispostos ao longo dos diferentes títulos, isto é, compreendem a administração do ensino, a organização dos sistemas de ensino e outros que possibilitam ao ensino particular a participação na estruturação da educação no Brasil e definem a própria qualidade de ensino, superior e básico. Por isso, o substitutivo nº 2.222/57, mesmo que tenha sido modificado ao longo de sua tramitação, representa a busca por mais privilégios daqueles que já se estruturavam há algumas décadas para fazer pressão sobre o poder público ao mesmo tempo em que possibilita frear ou desacelerar os projetos de transformação social por meio da educação.

A pretensa igualdade benéfica ao ensino privado também está presente no artigo 19º quando afirma que “não haverá distinção, para qualquer fim, entre os estudos realizados em estabelecimentos oficiais ou particulares reconhecidos” (BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional 2.222, 1959). A igualdade deve ser constituída a partir de situações de desigualdade que promovam ações de redistribuição de oportunidades e renda, e não a partir da equalização daquilo que promove essa redistribuição, isto é, das escolas particulares e das públicas.

A defesa a liberdade de escolha somada às acusações de monopólio do ensino possibilitam a construção do argumento de igualdade entre o público e o privado, seja na no acesso aos recursos, aos órgãos de ensino ou até mesmo na prática profissional, com igualdades de validade entre os diplomas, salários e condições materiais. Assim como os artigos 5º e 19º, o artigo 53º também define a equiparação entre público e privado:

Os que se graduarem nos cursos referidos nos artigos 51, 52 e 53, em estabelecimentos oficiais ou particulares, terão igual direito a ingresso no magistério primário, oficial ou particular, ressalvadas se proas seletivas que forem de todos exigidas. (Luiz Fernando. Escola Particular e Escola Pública. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano I, Nº 37, de 6 a 12 de Novembro de 1959)

Os artigos 51 e 52 mencionados por Luiz Fernando³⁹ fazem menção aos ginásios e colégios normais, cabendo diferença na titulação de regente para professor. Porém, para os socialistas o problema estava justamente em propor equivalência entre as instituições, tendo em vista que a formação em escolas públicas costumava apresentar rendimentos muito maiores. Por isso, o artigo 53 apresentava uma espécie de nivelamento para baixo, uma vez que não estabelecia as condições para essa equiparação, apenas garantindo igualdade entre aqueles que tiveram estudos nas instituições públicas e privadas.

Os socialistas perceberam a medida contida no artigo 78º como uma forma de retirar verba do público e enviar para o privado por estipular que “será levado em conta, no custo de cada bolsa, a necessidade de equiparar o salário do professor particular ao do magistério público na mesma região” (BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 2.222, 1959). Por fazer menção à equiparação salarial, atua como forma de atração do

³⁹ Não foram encontradas informações sobre Luiz Fernando;

apoio dos trabalhadores da educação privada, que recebem salários mais baixos por conta de suas formações de qualidade inferior e grandes explorações nas relações de trabalho, diferente dos professores públicos, admitidos por concursos. Portanto, se a formação é distinta em qualidade, a prática não pode corresponder à equivalência salarial, tendo em vista as finalidades das educações públicas e privada.

A equivalência é indesejada, uma vez que a escola pública, por ser democrática, não é exclusivista e, conseqüentemente, atende melhor aos interesses sociais. No NR, essa crítica se faz presente quando as forças representantes da educação privada tentam equiparar ambas as formas de ensino sem levar em consideração as diferentes condições que se fazem presentes no ensino público e no privado na data de elaboração daquele projeto de lei:

Isto significa a equiparação da Escola privada à público nos favores do Estado. Sabemos no entanto que o aproveitamento nas escolas públicas é muito maior desde que a oferta é menor do que a procura. (Porque a Escola Pública Está Ameaçada. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano II, Nº53, de 26 de Fevereiro a 3 de Março de 1960)

Dessa forma, deve ser percebida como natural a distinção entre o privado e o público não apenas pela qualidade do que era ensinado, mas também pelos fins que se mostram presentes nesses gêneros de educação. O que é ensinado difere justamente pelos projetos de cidadão que estão presentes nas duas modalidades de ensino, impossibilitando qualquer forma equiparação, tendo em vista que, pela concepção de antagonismo que se forma entre os defensores dos ensinos público e privado, ambos representavam, respectivamente, o democrático e o antidemocrático. No NR outro excerto exemplifica as diferenciações:

A escola particular, rotineira, tradicionalista, estabilizadora, sectarista, segregadora, aristocratizante, não pode ser igualada à escola pública nem gozar dos mesmos direitos e vantagens, numa sociedade em marcha para um estilo democrático de vida, exige, por isso mesmo, uma educação democrática. (MENDONÇA, Nunes. Em Defesa da Escola Pública. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano II, Nº 76, de 12 a 18 de agosto de 1960)

Para os defensores do ensino particular a igualdade de condições deve se fazer sentir dentro do próprio Estado, que antes abrigou e protegeu a escola particular em sua forma democrática de possibilitar a coexistência entre público e particular. Em seu terceiro retorno à Câmara, o projeto redigido por Lacerda demonstrou logo em sua organização como a liberdade de ensino significava também ascensão dos representantes do ensino particular dentro do próprio Estado, uma vez que o título IV, seguinte ao que define aquela forma de liberdade, trata sobre a administração do ensino. Com apenas cinco artigos, proporcionalmente, foi o mais criticado pelos socialistas do NR e da RBEP, com três dos seus artigos sendo vistos como nocivos ao princípio de autonomia dos estados, ao aprimoramento do ensino público e ao enfraquecimento do próprio ministro da educação.

Em sua estrutura, o substitutivo apresenta uma série de artigos que falam em equivalência entre os níveis e modalidades de ensino, possibilitando que as instituições de educação privada se destaquem. Apesar de constituir maioria no nível de ensino primário, o ensino público continuava sendo uma minoria considerável na maior parte do país nos demais níveis de ensino. Da mesma forma, há uma redução considerável entre os estudantes que seguem para os próximos níveis de ensino, que despendem grande quantidade de recursos das populações mais pobres. Este projeto de lei não toma por consideração os fatores materiais que constituem a relação da educação formal com a sociedade, sendo a igualdade uma forma de promover a exclusão de grandes massas sociais.

Contudo, se faz necessário estabelecer que o público ainda prevalece em termos de qualidade de ensino, com maior proporção de jovens aprovados em exames vestibulares e outras formas de concurso. Em compensação, o ensino particular ainda mantém salários baixos para os professores, mesmo com as altas cobranças de mensalidades para as famílias. O lucro que já existe tende a aumentar consideravelmente com o projeto de LDBEN. Para os socialistas, o maior investimento no ensino privado não pode ser entendido como proporcional ao aumento de sua qualidade, tendo em vista que, por seu caráter essencialmente excludente, apenas estava sendo promovido um ensino com bases elitistas em

maior escala ao se “igualar” ao ensino público, dificultando o aprofundamento da democracia no país.

Logo no artigo 7º é estabelecido que “ao Ministério da Educação e Cultura cabe velar pela observância das leis do ensino e pelo cumprimento das decisões do Conselho Federal de Educação” (BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 2.222, 1959). Para os socialistas, delegar ao CFE o papel de tomada de decisões e ao ministro o seu cumprimento significava a criação de uma espécie de superministério, no qual um grande órgão interno se torna o real responsável pela administração da educação nacional. O ministro é transformado em apenas um executor, um papel simbólico devido às excessivas atribuições dadas ao Conselho.

Porém, o problema percebido pelos socialistas quanto ao papel do Conselho não se dá apenas pela atribuição de seus poderes, e sim por sua composição, que constitui a probabilidade de ter interesses dos “privatistas” nele representados. O CFE será constituído por 30 membros, nomeados pelo presidente da república, com mandato de 3 anos, sendo que cada unidade da federação pode indicar um representante, cabendo ao restante nomeação pelo chefe do executivo. As funções estipuladas para o Conselho são das mais diversas, tais como estabelecer a aplicação de recursos federais e fixar condições para financiamento. A grande quantidade de funções é vista com suspeita pelos socialistas, que acreditam que este se tornará o verdadeiro órgão dirigente do ensino no Brasil, um superministério.

Essas decisões abrangem praticamente toda a esfera de atuação do ministério da educação, o que converte o Conselho federal de educação em verdadeiro órgão dirigente do ensino no Brasil – uma espécie de superministério, capaz de orientar e até de se sobrepor aos ministros e às políticas flutuantes do governo central. (FERNANDES, Florestan. Em Defesa da Escola Pública. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, Vol. XXXIII, Nº 77, 1960. Revistas.)

Para o CFE, o projeto reconhece a desproporção na educação brasileira ao afirmar que as suas câmaras para os ensinos primário, médio e superior devem ter números distintos e crescentes, conforme a ordem de escrita, de membros. Porém,

sendo responsável pelo financiamento se torna também responsável por garantir o cumprimento do artigo 80º, que estabelecia parcelas iguais para os fundos de investimento a cada nível de ensino. Assim, o Conselho já iria surgir a partir de uma contradição que não o torna aplicável para as realidades que se impõem diante da educação brasileira.

As atribuições do CFE, como aquelas acima citadas, são definidas pelo artigo 9º, envolvendo planejamentos de disciplinas, regulando o funcionamento de universidades e demais funções que não diziam respeito necessariamente aos aspectos financeiros. Dessa forma, a administração das políticas na educação passará a depender diretamente da orientação dos membros do Conselho, minoritariamente nomeados pelo presidente, enquanto o Ministro se torna um executor daquilo que foi decidido. Portanto, os desentendimentos quanto à centralização e descentralização, comuns durante os debates do primeiro projeto de LDBEN, tornam a aparecer nos debates conclusivos, somados aos embates entre público e privado.

Porém, os maiores desentendimentos são aqueles que envolvem a criação dos CEEs, suas funções e também composições. Ao estipular a criação de CEEs, o projeto está interferindo diretamente na autonomia dos estados e, por isso, desrespeitando a constituição. O sentido disposto na criação destes conselhos envolvia um caráter centralizador, enquanto os socialistas acreditam ser necessário garantir autonomia para que os estados estipulem o próprio órgão responsável para administração do ensino. Por isso, fazem menção aos seus objetivos descentralizadores:

Por isso, como reivindicação descentralizadora e democrática, é preciso substituir, no texto atual, «Conselhos Estaduais de Educação por lei estadual de educação, autoridade estadual de ensino ou outro termo no gênero. (Falsa Liberdade de Ensino para Liquidar a Escola Pública. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano II, nº 58, de 8 a 14 de Abril de 1960)

Se no artigo 9º criticam os excessivos mecanismos de controle e planejamento por parte do CFE, é no artigo 10º que retorna o problema da composição dos Conselhos Estaduais de Educação, uma vez que neles estão

representados educadores de redes públicas e particulares. Os debates da LDBEN envolvem ao longo dos anos 1950 justamente a transformação da disputa entre o caráter centralizador e o descentralizador como problema central para elaboração da lei para o embate entre o privado e o público, sendo que ambas problemáticas encontram consonância neste artigo, conforme é possível perceber no seguinte excerto:

Art 10º. A lei estadual organizará conselhos estaduais de educação constituídos de membros de livre nomeação do poder público e de representantes escolhidos pelos educadores que integram o ensino público e o privado dos diferentes graus. (BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 2.222, 1959).

Portanto, este artigo se envolve com o problema de possibilitar a nomeação de representantes da educação privada, garantindo que façam parte de órgãos de decisão e planejamento. Em diferentes situações, os socialistas associam esta representação à uma espécie de corporativismo. A alínea “II” reforça a posição do ensino privado nos órgãos de direção do ensino através da representação política, privando espaços que podem ser compostos por educadores das redes públicas:

Na escolha dos representantes será observado o critério da proporcionalidade entre estabelecimentos públicos e privados, assegurada a representação de professores e de diretores de estabelecimento dentro dos diferentes graus do ensino. (BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 2.222, 1959).

Uma vez que o ensino privado corresponde à maioria das instituições de ensino médio e de ensino superior, nos conselhos estaduais terão representação proporcional à quantidade de estudantes nelas presentes. Portanto, os “privatistas” acabam tendo maioria nos órgãos de direção sobre o ensino no país, sendo um ponto de grande preocupação para os socialistas que acreditam na possibilidade de democratização social a partir da escola pública. Se a Igreja católica defende as mesmas posições desde os anos 1920, agora tem como possibilidade a conquista

da representação no Estado brasileiro, isto é, a educação “aristocrática” recebe novos privilégios. Torna-se, de forma indireta e como já reivindica há algum tempo, parte indireta deste Estado:

(...) com maiorias cômodas, os proprietários das escolas privadas editarão as leis do ensino, as condições de fiscalização de seus estabelecimentos, a aplicação das verbas oficiais destinadas à instrução, a orientação da política educacional de cada Governo, independentemente dos resultados do sistema eleitoral brasileiro, e por aí a fora. (FERNANDES, Florestan. Em Defesa da Escola Pública. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, Vol. XXXIII, Nº 77, 1960. Revistas.)

Fernandes faz menção sobre como os representantes do ensino particular enquanto membros efetivos dos conselhos estaduais, estando aptos a ditar políticas e mover verbas para si:

Esses órgãos, que serão um império dentro do império, contarão com a presença permanente dos representantes dos estabelecimentos de ensino públicos e particulares, escolhidos pelo mecanismo das eleições. (FERNANDES, Florestan. O Trabalhador e o Projeto de Diretrizes e Bases. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, Ano XXXV, Nº 82, de Abril a Junho de 1961)

Assim, os conselhos estaduais são compostos por 10 membros, sendo 5 indicados pelo próprio governo e pelas associações de professores e os demais pelo próprio ministro. Assim, os donos de escolas e a Igreja facilmente poderão escolher seus representantes, os quais possivelmente serão membros de sindicatos que representavam a educação privada. Estes utilizarão sua força na composição do conselho para não apenas tirar proveito com benefícios das verbas públicas e do planejamento do ensino, como para desmoralizar a própria democracia e estimular as contradições aristocráticas na educação e na sociedade. É a partir da prerrogativa de igualdade que se reforça a situação de desigualdade, pois professores, diretores e outros representados no sindicato da educação

privada passarão a compor os órgãos do Estado, gradualmente se tornando maioria.

O problema de igualdade condições se faz sentir também no Título XII, que trata sobre os recursos para a educação. Composto por cinco artigos, o título faz parte das críticas centrais realizadas pelos socialistas, pois trata de forma explícita auxílios para o ensino realizado em instituições particulares. Logo o artigo 80º estabelece a distribuição dos recursos públicos para a educação, cabendo a crítica ao seu primeiro inciso:

Anualmente, a União aplicará não menos de 10%, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não menos de 20% das respectivas receitas em impostos e na manutenção e desenvolvimento do ensino. 1. Com nove décimos dos recursos federais destinados à educação, serão constituídos, em parcelas iguais, o Fundo Nacional do Ensino Primário, o Fundo Nacional do Ensino Médio e o Fundo Nacional do Ensino Superior. 2. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios que deixarem de aplicar a percentagem prevista na constituição federal para a manutenção e desenvolvimento do ensino não poderão solicitar auxílio da União para este fim. (BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 2.222, 1959).

A característica de proporcionalidade desrespeita justamente a maior parte dos estudantes, que se encontrava no ensino primário. A falta de perspectivas quanto ao aumento de investimentos no ensino público médio e superior torna mais preocupante a aprovação deste inciso, tendo em vista que não apenas transforma o Estado um promotor de uma educação particular, vista como excludente em termos de matrículas, como também favorece indiretamente o ensino privado, que, sob a perspectiva de defesa de igualdade, sai com maiores investimentos que o público. Por terem menor número de estudantes e maior quantidade de instituições privadas, os ensino médio e superior têm maior investimento por aluno do que o próprio primário, massificado e com recursos reduzidos.

No mesmo título, são feitas críticas e demonstradas preocupações quanto ao desenvolvimento de outras formas de subvenção ao ensino particular. Em especial, há uma preocupação em relação ao lucro dos proprietários do ensino

particular com a proposta de distribuição de bolsas para as escolas dessa modalidade de ensino. Por isso, ao longo dos debates para a elaboração da LDBEN, surgem sugestões quanto ao destino de bolsas para as famílias dos estudantes ao invés das instituições particulares como forma de evitar o crescimento da margem de lucro daqueles proprietários por conta da falta de oportunidades em escolas públicas. O artigo 82º é o único que trata sobre a destinação de bolsas, porém como não especifica o destino para as escolas particulares, e sim aos educandos, os socialistas tratam de se por em sua defesa, uma vez que podem ser direcionadas para as famílias mais pobres como forma de reverter a situação de desigualdade.

Outro meio ainda de subvencionar a escola particular com dinheiro público, é através das bolsas de estudo. No momento atual elas são um mal necessário, enquanto o Governo não oferece escolas suficientes para todos. Mas, se são por ele fornecidas, devem ser reguladas e outorgadas pelos órgãos oficiais. (Lacerda Não Quer Escola Para Todos. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano II, Nº 75, de 5 a 11 de Agosto de 1960)

Ainda, é o artigo 83º que recebe críticas especiais justamente por elaborar o destino das verbas públicas conforme as diferentes formas de estruturação material e profissional das instituições de ensino no país. Conforme a essência daquele substitutivo e diferentemente do artigo anterior, este especifica as possibilidades de subvenção ao ensino particular em situação de equivalência aos diferentes sistemas de ensino público no país. Dessa forma, estabelece que:

A União dispensará a cooperação financeira ao ensino público, estadual e municipal, e ao ensino particular: a) sob a forma de subvenção para construção e equipamento de estabelecimentos de ensino mantidos pelos Estados, Municípios e pela iniciativa particular desde que esta não tenha fins lucrativos e aplique todas as suas rendas no país em benefício da educação; b) sob a forma de assistência técnica, visando ao aperfeiçoamento do magistério, à pesquisa pedagógica e à reunião periódica de congressos e seminários no âmbito do ensino; c) sob a forma de financiamento a estabelecimentos mantidos pelos Estados, Municípios ou particulares, para a compra, construção ou reforma de prédios

escolares e respectivas instalações e equipamentos. . (BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 2.222, 1959).

Portanto, os custos despendidos com o ensino privado não são apenas aqueles relativos à manutenção de matrículas, mas também aquelas formas de subvenção que podem envolver construções e fornecimento de equipamentos que mantêm a estrutura em funcionamento daquelas instituições de ensino e a formação continuada de profissionais da educação, tendo em vista a situação de igualdade de formação entre instituições superiores de maior e menor qualidade, e até mesmo reformas e expansões ocasionais. Apesar de estabelecer condições para que as instituições possam fazer uso dessas verbas, é tratado sobre a liquidação destes empréstimos com base nas receitas próprias, que as instituições públicas não dispunham em mesma escala.

Essas medidas dispostas no substitutivo apresentado por Carlos Lacerda são vistas com precaução, pois podem ser entendidas como formas de enriquecimento de empresários e como garantias para que a educação seja tratada como uma mercadoria capaz de gerar lucro, ao invés de uma formação capaz de preparar cidadãos para ajam em sociedade. Nos textos socialistas, essas possibilidades de que haverá um crescente lucro para os particulares aparecem repetidas vezes nas fontes analisadas, como no seguinte excerto:

Uma das formas mais simples de acabar em pouco tempo com a escola pública, sem aparecer acintosamente contra ela, seria desviando as verbas públicas destinadas a educação para a escola particular. Assim, as escolas oficiais fechariam por falta de recursos, enquanto os estabelecimentos particulares («públicos», segundo o deputado) floresceriam (...)(Lacerda Não Quer Escola Para Todos. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano II, Nº 75, de 5 a 11 de Agosto de 1960).

A associação da subvenção ao privado como forma de manutenção da desigualdade e do afastamento das massas populares das decisões políticas no país é presente no seguinte excerto:

Admitir que as escolas particulares sejam subvencionadas pelos recursos públicos, como pedem os privatistas é subverter por completo o destino das contribuições de todos para satisfazer alguns privilegiados, aumentando seus lucros e diminuindo as possibilidades de participação do povo na vida política do país (BARBOSA, Henrique. Em Defesa do Estado Docente. *Novos Rumos*. Rio de Janeiro, Ano I, nº 42, de 11 a 17 de dezembro de 1959).

Em meio a uma palestra realizada na I Convenção Operária em Defesa da Escola Pública, em São Paulo, em 1961, Florestan Fernandes proclamou sobre o ataque que os defensores da escola particular fazem para a verba destinada ao ensino público. Para ele, os deputados que apoiam o projeto demonstram a pretensão de privar o Estado brasileiro do público, isto é, tornando-o um representante daqueles que já possuem e pretendem aumentar seus privilégios com as próprias verbas sendo por eles decididas e a eles destinadas:

Coisas análogas ocorrem nos planos do financiamento e da administração do sistema nacional do ensino. Mantém-se a tradicional e incorrigível cotação inferior que o ensino sempre deve nos orçamentos da Nação. (...) quantum destinado à educação é ínfimo, irrisório e impraticável, quando se atenta para a gravidade dos problemas educacionais brasileiros para a importância que a solução deles apresenta: o desenvolvimento econômico, político e social da sociedade brasileira está dependendo, de forma direta e extensa, da educação popular (FERNANDES, Florestan. *O Trabalhador e o Projeto de Diretrizes e Bases*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, Ano XXXV, Nº 82, de Abril a Junho de 1961).

As vantagens que os defensores da escola privada possuem neste embate de discursos são essencialmente econômicas, pois têm os recursos necessários para propaganda, persuasão e coerção que os estudantes, os professores e os trabalhadores defensores da escola pública não têm em dimensões similares para afirmar suas posições. Este jogo de forças se fazia sentir no âmbito legislativo, quando os “privatistas” se tornam um grupo bem organizado para realizar pressão nas discussões e votações, enquanto os defensores da escola pública se fazem

sentir principalmente em movimentos e entidades sociais, minoritários no âmbito legislativo.

Tanto no NR quanto nos artigos de socialistas na RBEP, as forças privadas são associadas ao ataque do Estado que as amparou e protegeu com isenções tributárias e favores diretos na doação de terrenos, de equipamentos e de recursos ou subvenções de várias espécies, sendo que a própria igualdade jurídica já foi estabelecida pelo próprio artigo 167º da constituição de 1946. As escolas privadas são percebidas como abertamente contrárias ao aperfeiçoamento de quaisquer instituições democráticas, inclusive as próprias escolas públicas, ameaçadas. A liberdade de ensino é uma forma de recuperar a desigualdade em direitos e aumentar os próprios benefícios já existentes para os empresários do ensino descontentes com projetos de reforma e democratização, submetendo o Estado aos interesses de poucos. Fernandes alerta:

Em outras palavras, o Estado democrático, que tolerou e amparou a coexistência da escola pública e da escola particular, acaba sendo acusado de pretender destruir a segunda para beneficiar a primeira. (...)O Estado brasileiro nunca pretendeu, até o presente, “favorecer o monopólio do ensino” e não está em condições de suportá-lo economicamente em nossos dias. (FERNANDES, Florestan. Em Defesa da Escola Pública. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, Vol. XXXIII, Nº 77, 1960. Revistas).

5.3. Cerdas de Lacerda

Em 1957, são retomados os debates acerca das diretrizes e bases da educação nacional, sendo apresentado na Comissão de Educação e Cultura da Câmara, no ano seguinte um novo substitutivo conhecido por substitutivo Lacerda. Este se baseou nas teses adotadas pelo III Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, ocorrido em 1948, conforme Ghiraldelli (2006). Porém, é rejeitado e precisa ser reformulado para novamente ser apresentado à Câmara, em 13 de Janeiro de 1959, com dezoito títulos e cento e cinco artigos. Como o legislativo estava nos últimos dias de mandato, o projeto acaba não sendo apreciado antes de maio e debatido até junho daquele mesmo ano. Assim, é reenviado para a Comissão na renovação das legislaturas, onde

passa a ser discutido e, então, aprovado para seguir às demais instâncias⁴⁰. Novamente reformulado, passa a conter treze títulos e dois artigos a menos. É esta a versão que aparece com frequência nas críticas promovidas pelos socialistas, apesar de que em alguns textos socialistas seja possível encontrar críticas aos artigos numerados conforme a segunda versão.

O substitutivo nº 2.222/57 passa a ser percebido como o principal adversário não apenas do projeto de educação popular sustentado pelos socialistas, mas do próprio Estado democrático. Com imprecisões e confusões ao longo dos seus artigos, recebe um grande número de adeptos que poucos problemas, ou nenhum, percebem em sua escrita, dando continuidade ao seu processo de aprovação. No primeiro momento, foi importante conceber como este substitutivo representou não uma defesa, e sim uma expansão de privilégios que já existiam na sociedade brasileira. Depois, é desenvolvido o processo de estruturação dos privilégios neste projeto que possibilitam aos representantes do ensino particular o acesso a organização da própria administração do ensino e de seus recursos. Por isso, os problemas no projeto não estão apenas nos artigos analisados, mas nas relações que possibilitam desenvolvimento deste substitutivo em meio às sociedades civil e política como principal projeto de LDBEN, assim como as possíveis consequências que traz para a educação.

Para os socialistas, entretanto, os primeiros três artigos são capazes de resumir os problemas que foram estruturados entre os demais artigos do substitutivo 2.222/57, uma vez que contêm uma representação de sociedade indesejada pelos socialistas e demais forças em favor do ensino público. Da mesma forma, estes artigos tornam possível compreender as forças sociais que sustentam o substitutivo em si. Por isso, nos textos analisados, os socialistas assumem argumentações críticas quanto à constitucionalidade, às imprecisões e às consequências que estes artigos podem gerar na educação nacional, remetendo aos fatores externos de interesses particulares que sustentam estes problemas. Inclusive, os três primeiros artigos permanecem inalterados na escrita final do

⁴⁰ Segundo relatório presente na RBEP, a subcomissão instaurada em 1959 aprovou um substitutivo que atendesse os seguintes princípios e objetivos: 1. Educação inspirada nos princípios de liberdade e solidariedade; 2. É garantida a liberdade de ensino e proibido seu monopólio; 3. O direito da família de escolher a educação dos seus filhos; 4. Representação adequada das instituições educacionais nos órgãos de direção do ensino; 5. Educação com caráter descentralizado; 6. Flexibilidade de currículos e programas; 7. Cátedras e autonomia universitária; 8. Assistência social e escolar; 9. Recursos para a educação pública e privada

projeto, representando a importância dada pelos “privatistas”, que não abdicaram daquilo que estava escrito, a eles. No artigo 1º são afirmados os princípios de liberdade e solidariedade humanas, porém é na alínea “a”, que trata como um de seus fins “a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana e do cidadão, bem como da família, do Estado e dos demais grupos que integram a comunidade (BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 2.222, 1959) que encontram uma representação dos problemas que sustentam o projeto.

Nos textos do NR, é possível perceber que o problema nessa alínea está em sua imprecisão, uma vez que ao invés de estabelecer os fins da educação enquanto forma de promover o desenvolvimento material e cultural por meio da educação, explicita a estrutura dos direitos e deveres da família e do cidadão, significando uma desvirtuação daqueles fins, entendida pelos socialistas como intencional. O projeto é logo entendido como contrário aos objetivos de transformação social, uma vez que não desenvolve esta prerrogativa no tópico que estabelece aquilo que se deseja alcançar com a educação. Além dessa alínea, são desenvolvidas outras três, que remetem ao respeito pela dignidade e liberdades humanas, a unidade nacional e solidariedade internacional e, por fim, o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos. Porém, ao inserir a compreensão dos direitos da família na alínea “a”, é aberto o espaço para interpretações que garantem papel primordial do núcleo familiar e do indivíduo como um fim, ao mesmo tempo em que não se especifica o papel social da escola.

O título II do substitutivo remete ao direito à educação, sendo composto pelos artigos 2º e 3º. Para os socialistas, ambos encontram problemas já que impõem o antagonismo entre família e Estado. Ao mesmo tempo em que contribuem ao afirmar a educação como direito de todos, também o tornam seletivo, uma vez que sugerem a confusão entre o espaço particular da família e o espaço público de uma formação social que não esteve explícita em momento algum dos fins da educação do título anterior. No artigo 2º o princípio de antagonismo é demonstrado ao afirmar que “a educação da prole é direito da família e será dada no lar e na escola”, representando o caráter privado da educação. Ainda, o substitutivo também estabeleceu à família a escolha do gênero

da educação, o que é percebido pelos socialistas como um princípio de mercadorização do ensino, sendo o público e o particular objetos de escolha.

A partir de um texto analisado no NR, é possível perceber como os socialistas do PCB concebem este artigo como inconstitucional justamente por entrar em contradição com as prerrogativas universalizantes que a constituição de 1946 estabeleceu sob o fenômeno de democratização e de abertura para elaboração das diretrizes e bases:

O art. 2.º do projeto vai contra a Constituição, onde está dito claramente que «a educação é direito de todos». No projeto, porém, fala-se de outra coisa: «a educação da prole é direito da família.(Escolas Confessionais Católicas e o “Sindicato do Comércio do Ensino”. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano I, Nº 23, de 31 de Julho a 6 de Agosto de 1959)

Por sua vez, o inciso “II” do artigo 3º também é passível de críticas por afirmar que a educação é assegurada a todos como consequência ao mesmo tempo em que considera as condições financeiras como causas para possibilitar a educação formal:

Pela obrigação do Estado de fornecer recursos técnicos e financeiros indispensáveis para que a família se desobrigue dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo a assegurar igual oportunidade da todos. (BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 2.222, 1959).

Porém, para compreender os entraves ao ensino público democratizante no substitutivo Lacerda, devem ser demonstradas aquelas que foram anteriormente mencionadas como relações externas ao projeto de lei. Essas relações sustentam o desenvolvimento deste substitutivo nos órgãos executivos e legislativos, os projetos políticos na educação defendidos pelos candidatos e eleitos à presidência e as posições de determinados legisladores. A análise do projeto de LDBEN é vinculada às condições e às necessidades brasileiras que não estão sendo levados em conta neste projeto para melhorar as condições do ensino no país. Os três artigos iniciais indicados pelo PCB como uma síntese dos problemas são apenas a

superfície redigida das relações de poder que estão sustentando a elaboração daquela forma de diretrizes e bases.

O substitutivo Lacerda, que não é a única opção para a elaboração das diretrizes e bases, encontra difusão na sociedade civil, com mídias, movimentos e instituições defendendo abertamente sua aprovação, mesmo que com pequenas alterações, sendo possível compreender as dimensões a ele atribuídas para continuar como principal projeto de lei. Por isso, o substitutivo 2.222/57 pode ser entendido como difícil de ser penetrado, de ter sua essência modificada, conforme desejam os apoiadores do ensino público, tendo em seu apoio um grupo rígido e áspero de sujeitos que pretendem se beneficiar diretamente com sua efetivação enquanto lei federal. Assim, este substitutivo age como uma espécie de cerca, espinhenta aos que se opunham. Poucos são os legisladores apoiadores do projeto que consideram quaisquer formas de diálogo para construção de uma alternativa. Por isso, a preocupação dos socialistas envolve não apenas a crítica aos artigos, mas a conquista da opinião pública, que é entendida como capaz de frear o processo de aprovação daquele substitutivo.

Os artigos mencionados anteriormente suscitam debates que questionam o valor e a continuidade da democracia, que, poucos anos depois da aprovação final da LDBEN, vê sua queda frente ao golpe cívico-militar responsável por instaurar uma república autoritária e ditatorial. Para diferentes educadores, o substitutivo não especifica necessidades fundamentais, assim como no artigo 1º, e se mantém preso às questões que não devem ser compreendidas como centrais. Em entrevista de Darcy Ribeiro transcrita no NR surge a argumentação quanto aos problemas gerais e fundamentais da lei em votação:

Se o que mostramos não bastasse para provar a falta de Coerência da Lei, bastaria atentar para o fato de que falha como lei geral por dois motivos: é omissa em questões fundamentais e perde-se em particularidades de menor importância. (Falsa Liberdade de Ensino para Liquidar a Escola Pública. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano II, nº 58, de 8 a 14 de Abril de 1960)

Darcy, vinculado ao trabalhismo brasileiro, porém próximo e tendo seu discurso apropriado pelos socialistas, dispõe que o projeto em votação não trata

daquelas questões essenciais, como explicitar de forma clara os fins a que se desejava atingir na educação, ao mesmo tempo em que apresenta artigos com características propositalmente confusas e de intenções duvidosas. Em geral, são artigos que beneficiam o ensino particular de forma indireta e também possibilitam criar uma concentração de poder que desrespeita os entes federativos. Para este autor e o NR, há uma série de artigos e até mesmo capítulos que devem ser suprimidos nas votações e substituídos por outros, uma vez que representam um retrocesso em relação àquilo que antes foi conquistado na democracia. Para isso, é preciso desafiar a própria base de sustentação do projeto: os proprietários das instituições de ensino particular.

Tendo em vista a baixa qualidade da educação privada, o investimento nela pode trazer, como consequência, melhores desempenhos, porém sob a manutenção e renovação da desigualdade social sob um modelo de ensino essencialmente excludente. Essa perspectiva não aparece como preocupação daqueles que defendem o aumento de privilégios do ensino particular. Contudo essa visão entra em concordância com a afirmação de Cardoso:

Se, ao contrário, seguirmos a linha atual piorada com a aprovação do Projeto de Diretrizes e Bases é possível que venhamos a dispor, em pouco tempo, de algumas escolas excelentes quiçá aquelas mesmas ligadas à expansão industrial, mas à custa da taxa crescente de analfabetos e da indigência cultural da maior parte da população. (CARDOSO, Fernando Henrique. A Educação Para o Desenvolvimento. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, Vol. XXXIV, Nº 79, Julho-Setembro de 1960. Revistas.)

Compreendendo o simbolismo contido no substitutivo, os socialistas caracterizam seus significados como excludentes e antidemocráticos, representando a privatização dos interesses públicos ao mesmo tempo em que não toma em consideração as possíveis funções sociais da escola como uma das bases para transformação social. O substitutivo é percebido como distanciado dos problemas da vida social prática. Em seu texto, são ignoradas as questões mais graves do ensino e os problemas que devem ser resolvidos, afastando a democracia enquanto forma de participação e decisão para o bem coletivo da educação

nacional, sendo um distanciamento intencional para estas esquerdas brasileiras. Assim, para garantir que a tão frágil democracia não vivencie mais um golpe, percebem como necessária a mudança dos princípios que sustentam aquela LDBEN em votação, resistindo a todo custo para que não seja aprovada ou que ao menos perca aquela essência antidemocrática através da produção de alternativas e reações em massa, freando o crescimento dos privilégios e da desigualdade no ensino e na sociedade.

Em 1959, o NR adverte que o projeto de Lacerda é “totalmente reacionário, absurdo e inaceitável”. Como contraponto, é apresentado no mesmo ano um substitutivo elaborado por uma Comissão de Professores sob o nome do deputado Celso Brant, membro da Frente Parlamentar Nacionalista pelo PR e defensor da escola pública e do ensino laico, que será retomado no desenvolvimento deste estudo, invertendo a lógica do substitutivo Lacerda. Com a continuidade do projeto na Câmara, a preocupação de denúncia dos artigos passa para a pressão sobre os legisladores, mesmo com as expectativas cada vez mais reduzidas. Por isso, os socialistas alertam para a posição contrária que os “privatistas” podem tomar e, conseqüentemente, secundarizar em relação a este substitutivo frente ao de Lacerda:

Todavia, temerosos de ver seus interesses não atendidos, grupos particulares e o clero — manifestando-se através de d. Helder Câmara — passaram a pressionar o governo, no sentido de fazê-lo impedir a aprovação do novo substitutivo. (Dinheiro do Povo para os Tubarões do Ensino. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano I, nº 22, de 24 a 30 de Julho de 1959)

Em virtude dessas pressões, os deputados representantes dos interesses privados reorganizam o substitutivo Lacerda, apresentando através do deputado Armando Falcão uma nova roupagem, sem muitas diferenças do anterior. O substitutivo Lacerda, entretanto, continua sendo o principal nos debates, mesmo com as falhas apontadas por diferentes entidades e instituições sociais. Por isso, os socialistas passam a tratar de tentar algumas vitórias dentro das possibilidades que se apresentam, em especial com alteração de artigos, deslegitimando a visão do privado como vinculado à democracia. Inclusive, é presente a denúncia no NR

sobre Lacerda sequer estar presentes em debates protagonizados pela UNE, defensora da escola pública, para analisar o desenvolvimento da educação nacional:

Apesar de convidado pelos estudantes o sr. Carlos Lacerda autor de um substitutivo profundamente reacionário ao projeto de lei de diretrizes e bases da educação, não compareceu, fugindo, assim, ao debate(...) Não só a Comissão de Teses do Congresso, como o plenário repeliram o substitutivo Lacerda, e concluíram pela defesa dos fundos destinados à educação e contra o assalto das empresas privadas do ensino (Estudantes Universitários Defendem a Escola Pública. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano I, Nº 35, de 23 a 29 de Outubro de 1959).

A ausência de Lacerda nos debates logo é entendida como um intencional desrespeito aos princípios democráticos. Porém, a pressão no legislativo jogou em favor do substitutivo 2.222/57 e contra as posições tidas como democráticas, como é possível sentir no seguinte excerto de 1960:

(...) significa algo muito mais serio; uma tomada de posição e a união de interesses privatistas no sentido de analisar os apelos inconstitucionais e antidemocráticos do projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao mesmo tempo em que funciona como elemento de pressão contra o parlamento. (Tubarões do Ensino Apoiam Projeto Lacerda e Condenam Escola Pública. Rio de Janeiro. Ano I, Nº 47, de 15 a 21 de Janeiro de 1960)

No legislativo, a defesa desses interesses “privatistas” é associada à imagem de Carlos Lacerda, não apenas autor do polêmico substitutivo, como também membro da subcomissão e líder na Câmara dos liberais com interesses no ensino particular. Esta personalidade surge como um elemento aglutinador entre os empresários laicos e os representantes da Igreja, como é possível perceber no seguinte excerto extraído do NR:

Seria de admirar que, um homem que desde longa data vem se colocando a serviço dos interesses mais retrógrados e ligados ao imperialismo,

resolvesse agora, contrariando essas mesmas torças, lutar pela educação para todos. Enfim, tudo seria possível, se o homem em questão não fosse o sr. Lacerda, autor do infame substitutivo ao projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Lacerda Não Quer Escola Para Todos. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano II, Nº 75, de 5 a 11 de Agosto de 1960)

Ainda em 1960, o privatismo legislativo encontra correspondência no executivo. As eleições anteriores marcam a disputa entre Jânio Quadros, defensor da escola privada, e o General Lott, que apesar de não se identificar politicamente com as esquerdas, tem em seu programa o compromisso com a manutenção e aprimoramento das instituições democráticas, se pondo ao lado da escola pública durante o período eleitoral nos embates que se formaram. Porém, a vitória de Jânio nas eleições com mais de 48% concretizou o poder dos “privatistas”. Essa afirmativa encontra correspondência no NR:

Enquanto isso, o sr. Jânio Quadros, « um fiel a livre empresa », como ele próprio se declarou aos tubarões do CON-CLAP e no recente almoço que lhe ofereceu o revista «O Cruzeiro», tratou assim, quando governador de São Paulo, a escola pública. (Escola Pública: Lott Exalta e Jânio Persegue. Rio de Janeiro, Ano II, Nº 83, de 30 de Setembro a 6 de Outubro de 1960)

Assim como os “privatistas” associam a defesa da escola pública à defesa do socialismo, os defensores da escola pública tratam de realizar o mesmo tipo de associação simbólica, acusando os legisladores de servir ao imperialismo estrangeiro que visa manter o Brasil no subdesenvolvimento, em especial ao domínio dos Estados Unidos em tempos de Guerra Fria. Da mesma forma, o presidente Jânio Quadros é visto como um representante daqueles contrários ao projeto de democratização e desenvolvimento do Brasil, sendo percebido como natural seu apoio a um projeto que gradualmente possibilita o enfraquecimento da escola pública. Assim, Quadros é visto como incapaz de promover o desenvolvimento e a democracia no Brasil por ser representante do liberalismo econômico, vendo a redução do papel do Estado em diferentes setores da vida social como objetivo principal a se alcançar, incluindo a educação, que cada vez

mais é percebida enquanto produto de mercado por aqueles que pretendem gerar lucros com ela.

Faz-se sentir um jogo claro de influências, no qual os representantes do ensino particular se convertem em grupos de pressão aos deputados de forma majoritária, enquanto os representantes e defensores da educação pública se mantêm presentes principalmente em âmbitos civis, com movimentos e entidades representativos, grandes e pequenas mídias e outros. O legislador que não se põe a favor da educação pública e do Estado democrático que a mantém é visto automaticamente como contrário a uma forma de filosofia pautada na democracia, sendo defensor da desigualdade e do lucro acima da melhoria das condições sociais das massas empobrecidas no Brasil. Conforme a percepção marxista presente entre os membros do PCB, a manutenção deste projeto no congresso significa a continuidade do colonialismo, tendo em vista que a burguesia nacional que o defende ignora as possibilidades de desenvolvimento, retirando a possibilidade consciência de pensamento e autonomia de ação na formação dos brasileiros.

É preciso lembrar que, apesar das críticas e manifestações realizadas por liberais progressistas e socialistas, o projeto é aprovado com seu corpus sofrendo poucas modificações pela Câmara. No Senado, ainda foram dispostas mudanças em grande parte dos artigos, conforme será demonstrado adiante, porém a estrutura do projeto se mantém a mesma na distribuição dos títulos e capítulos, retornando para a Câmara para aprovação final. Conseqüentemente, as forças que o sustentam conseguem reforçar alguns dos seus privilégios através da interpretação dos artigos. Por enquanto, basta compreender o sentimento de descrença, expresso por Fernandes, nessa instituição quando perguntado a respeito da possibilidade de serem realizadas conquistas consideráveis:

Para ser franco, penso que não. As evidências que temos não alimentam grandes esperanças. Em primeiro lugar, quando participamos de uma comissão de estudantes, professores e dirigentes sindicais, que foi a Brasília levar emendas que a Campanha de Defesa da Escola Pública vem defendendo que verificamos duas coisas. De um lado, que os senadores atribuem, pessoalmente, exata importância ao projeto, levando em conta sua significação em face da situação educacional brasileira. De

outro, que não pretendiam comprometer-se com nenhuma sugestão, solicitação ou aspiração das correntes que estão fazendo crítica ao projeto: como se quisessem ficar livres para atender às conveniências dos partidos ou dos grupos regionais que julgam representar. Em segundo lugar, com o término do trabalho das comissões temos elementos para julgar como o Senado Federal reagiu às correntes que tem defendido ou combatido o projeto de Diretrizes e Bases. Os senadores Krieger e Mem de Sá, que o relataram, respectivamente, na Comissão de Constituição e Justiça e na Comissão de Finanças (o primeiro) e na Comissão de Educação e Cultura (o segundo), se identificaram aberta e claramente com os defensores do infeliz projeto de lei. (FERNANDES, Florestan. Prof. Florestan Fernandes ao NR: Escola Pública em Perigo no Senado. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano III, nº 119, de 16 a 22 de junho de 1961)

A partir da análise dos excertos de textos é possível compreender como os diferentes artigos são entendidos como prejudiciais não apenas para a escola pública, mas também à própria democracia. O substitutivo Lacerda contém um significado de aumento dos privilégios privados bem trabalhados no jogo simbólico, que designa os papéis do ensino particular na sociedade ao mesmo tempo em que impõe crenças em nome da liberdade como uma forma de conquista de direitos, feita por seus defensores a partir da suposta igualdade de condições, recursos, funcionamento e também representações em órgãos de decisão.

Foi preciso compreender a conexão que os socialistas fazem com os problemas que surgem na ordem interna para desenvolver as relações externas ao projeto que o sustentam. Assim, desde a busca de privilégios em artigos até seu desenvolvimento, apoio e aprovação pelos próprios representantes do ensino privado são percebidos como parte da comunidade imaginária desigual e excludente apoiada pelas elites tradicionais no Brasil. Como nesta pesquisa o objetivo está centrado em compreender não a força dos “privatistas”, e sim as marcas possíveis na elaboração final da primeira LDBEN, serão trabalhadas as imagens de sociedades possíveis de serem construídas para o país a partir de um modelo de educação democrática, defendida pelos socialistas, assim como os movimentos em ações e reações na sociedade civil e as constantes buscas por alternativas em relação ao projeto que se encontra em fase final de

desenvolvimento em meio ao legislativo brasileiro. Essas alternativas visam justamente a superação daquelas cerdas apontadas pelo substitutivo Lacerda.

6. VIVA ÀS ALTERNATIVAS

Apesar de possuir grande parte do apoio no Congresso e nos setores tradicionais da sociedade e da educação brasileira, o substitutivo Lacerda não passou sem encontrar resistência e alternativa em meio aos grupos que defendiam a escola pública. Diferentes organizações promoveram debates públicos, manifestações e abaixo-assinados, assim como a elaboração de substitutivos alternativos, para evitar a desvalorização da educação pública. Por isso, serão chamadas de posições alternativas que propõe novos caminhos para a educação em relação ao substitutivo Lacerda, sendo compostas por diferentes grupos de liberais, socialistas e até mesmo setores progressistas da Igreja Católica.

Lopes (2016) já havia estudado como o PCB se ligou ao Movimento de Cultura Popular, a União Nacional dos estudantes, a Juventude Comunista e outros para compreender o envolvimento do partido com as organizações e representações sociais na educação. Apesar do partido não ser a liderança ou liderança exclusiva em todas essas entidades, os partidários do PCB, essencialmente identificados ao socialismo marxista, fizeram parte das suas mesas diretoras. Para o autor, havia uma rede de agitadores profissionais que apresentavam as ideias e propostas do partido em diferentes meios sociais, sustentados pelas editoras, jornais e revistas vinculados às suas visões, como o *Novos Rumos*.

A perspectiva de criação de uma frente nacionalista fez que os socialistas se unissem aos trabalhistas em diferentes situações, como no estabelecimento de uma liderança ideológica em meio aos sindicatos de trabalhadores e na luta pela escola pública. Dessa forma, em 1960, lançaram apoio ao candidato a presidência General Lott, que havia se manifestado em favor desta escola, ao contrário de Jânio, apoiador do ensino privado. Apesar da organização em uma frente política, o PCB se encontrava cada vez mais fracionado, com grupos internos entrando em conflito e muitas vezes sendo expulsos.

É importante ressaltar que a divisão dos membros do PCB não significa fracionamento quanto às posições no debate da LDBEN, uma vez que o projeto de educação democrática para possibilitar, em outro momento, o caminho para uma educação socialista continuava vigente em meio a estes grupos, inclusive aqueles não vinculados ao partido, como Fernando Henrique Cardoso, que na época dizia se identificar com o marxismo, mas já vivenciava um distanciamento em relação

àquele partido por divergências conceituais e organizatórias. Diversos intelectuais ligados ao PCB ou ao menos ao marxismo divergiam das teses centrais do partido e do seu comitê central.

O educador Paschoal Lemme, nunca filiado ao PCB, e, por isso, muitas vezes criticados por líderes socialistas, foi um dos expoentes na luta pela escola pública ao convocar outros educadores para a elaboração de um novo manifesto ao povo e ao governo. Sua obra envolvia uma transformação social segundo a qual a educação era campo importante para sua efetivação. Por isso, o crescimento do poder da educação particular significava um regresso a uma aristocracia ante a uma transformação. O manifesto de 1959, entretanto, viu crescente participação de liberais, apesar de nomes vinculados ao socialismo, como Hermes Lima e Florestan Fernandes.

Para os marxistas ortodoxos, a educação poderia ser entendida como um aspecto da superestrutura, isto é, político-ideológico, não tendo completa autonomia de transformação social, sendo, para isso, necessária transformações nas relações que sustentavam o meio material. Porém, os signatários do manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados de 1959, em grande parte os mesmos do manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, defendiam a renovação e a modernização da educação como um processo essencialmente autônomo. O manifesto surgiu em decorrência do substitutivo Lacerda, remetendo ao embate que se estrutura entre escola privada e escola pública, assim como procura desconstruir a associação automática feita por alguns setores de defesa do público como uma visão de esquerda política. Por sua vez, os educadores que assinaram o manifesto ainda afirmaram a defesa do progresso social, a democratização da educação e o progresso científico à escola pública.

Também foi importante a contribuição de socialistas para movimentos organizados vinculados às grandes massas sociais, como a Campanha em Defesa da Escola Pública, que, de acordo com Oliveira (2010), contou com liderança expressiva de Florestan Fernandes. Essa Campanha se desencadeou durante a I Convenção Estadual em defesa da Escola Pública na cidade de São Paulo, em 5 de maio de 1960. Surgiu essencialmente como uma repulsa ao projeto aprovado pela Câmara de Deputados no início daquele ano, o substitutivo Lacerda. Assim, entidades estudantis, grandes mídias e até mesmo alguns setores da Igreja fizeram

parte da divulgação dos danos que aquele projeto de lei poderia causar na educação nacional, sempre promovendo a escola pública.

Desse grupo, surgiu um novo substitutivo, ainda em 1959, com ideias distintas do projeto lacerdista, como o ensino primário a todos, diferenciação interna do sistema educacional, abolição da seleção educacional, como riqueza, raça ou religião, e outros, que acabou não sendo continuado no congresso nacional. Inclusive, alguns membros chegaram a formar uma comissão para ir ao Congresso e realizar pressão, mesmo com o descrédito nos representantes eleitos. Os próprios veículos informativos não eram todos vinculados ao partido, muitas vezes dissidentes do comitê central, como Caio Prado Júnior, que publicou em sua Revista Brasiliense artigos de educadores como Fernandes e Ianni sobre as posições em prol da escola pública durante os debates da LDBEN. É possível dizer que, apesar das divergências internas aos vínculos com o marxismo, com o partido ou até mesmo com os movimentos sociais, os socialistas conquistaram um princípio de unidade ao defender o que era possível dentro das condições que se punham na educação brasileira.

É também Lopes (2016) quem afirma que nessa época se deu uma ausência de projetos sistematizados para a educação brasileira em meio ao PCB, justificada pela noção de que o Brasil estava em uma etapa de revolução democrático burguesa, elaborando uma concepção de educação adequada a esta e se distanciando da inspiração da URSS. Nesta pesquisa será demonstrado, entretanto, que não se tratou de se distanciar da inspiração soviética ou de não sistematizar um projeto educacional. Assim, este capítulo demonstra como posições socialistas se fizeram sentir de forma concreta nos diferentes meios com um programa organizado, apesar de mínimo, para que a educação fosse transformada e possibilitasse, posteriormente, um modelo de educação socialista, não necessariamente idêntico ao soviético. Apesar de defender o projeto de democratização do ensino enquanto expansão da escola pública e existência sem privilégios da escola privada, os socialistas também escreveram e traduziram obras em grande proporção para demonstrar como a educação se desenvolvia nos países socialistas. Por isso, serão demonstradas as reações e conquistas na LDBEN, o que é entendido por Democratização na educação e a imagem que se pretende construir de democracia no Brasil.

6.1. Estatal não faz mal

É comum a visão que vincula o simples dualismo entre público e privado sem elaborar o que é entendido como tal. Para evitar essa situação, é importante seguir os passos de Maschelein e Simons (2012) ao indagar, com base em suas leituras sobre Hannah Arendt, as linhas de interpretação que definem o caráter público de uma escola. Os autores remontam que uma linha de interpretação associa a escola ao público porque é uma introdução ao mundo público a partir do espaço privado da família. Por outro lado, há uma outra variante que vê a escola não como uma introdução ao público, e sim como o próprio espaço público, sendo uma manifestação do coletivo social.

Essa diferenciação de interpretações quanto ao que é o público foi utilizada por Lacerda, como anteriormente mencionado, para definir que a escola particular, isto é, pertencente a um ou mais indivíduos ou organizações, é pública por se destinar a introdução de pessoas oriundas de diferentes grupos ao espaço social e coletivo. Por ser destinada à formação de novos indivíduos sociais, trazidos por escolha de suas famílias à instituição particular, esta também pode ser vista como pública, de acordo com a primeira interpretação. Porém, é possível compreender que a educação privada não é destinada a todos os grupos sociais, principalmente pelas questões financeiras que a envolvem, limitando a identificação com este conceito.

A escola pública defendida pelos socialistas se distancia daquela linha de interpretação ao mesmo tempo em que se aproxima da segunda. Assim, só pode ser entendida como pública a escola que for ela mesma um espaço social e coletivo. Para isso ser possível, não é aplicável uma escola baseada em critérios de seleção de estudantes por renda e outras formas de desigualdade, e sim aquela garantida a todos como uma conquista popular. Tanto a declaração universal dos direitos humanos quanto a constituição brasileira de 1946 estabeleceram a instrução gratuita elementar como um direito. Para este direito ser aplicado, não pode ser acompanhado do lucro de poucas famílias e indivíduos com condições acompanhados de mecanismos de exclusão. Por isso, a escola pública para os socialistas é muitas vezes referida como escola oficial, que, em outras palavras, é aquela escola mantida pelo Estado. Em igual importância e definição, porém com menos menções, se faz a defesa da universidade pública oficial.

Em diferentes momentos o fortalecimento da escola pública, de acordo com a interpretação dos socialistas, é associado ao processo de democratização do ensino no Brasil. Essa democratização é vista como capaz de superar as características tidas como obsoletas ou de atraso na educação nacional, como o elevado número de analfabetos e a pequena valorização e uso da produção científica. Este mergulho nas distintas perspectivas sobre a educação exige o retorno a Braghini (2005), que remonta o período de oposições pautadas em dualismos sobre o que era velho e o que era novo na educação, sobre a manutenção das elites mandatárias ou a formação de uma nova elite que aja em benefício da nação e em conjunto com os trabalhadores.

Diferentes são as definições que podem ser compreendidas sobre democratização no ensino. Para Cardoso, a democratização passava pelos componentes curriculares e acesso aos diferentes conhecimentos, enquanto para Fernandes a centralidade da democratização no ensino está na distribuição equitativa de oportunidades educacionais. É a educação democratizada, ao mesmo tempo, fundamento da democracia e fundamentada por esta. Para que a democratização do ensino ocorresse, não bastava a expansão quantitativa e qualitativa das instituições de ensino, mas a superação das condições econômicas que impunham ao Brasil sua posição de subdesenvolvimento, como o imperialismo e o colonialismo, conforme a perspectiva de Xavier (2000) ao associar o desenvolvimento à valorização da pesquisa e da ciência.

Por sua vez, a superação dessas condições proporciona a possibilidade de desenvolvimento nacional, conforme a visão que afirma que o planejamento na educação e a aplicação do conhecimento científico no ensino são fatores de mudanças culturais e progressos sociais. Portanto, a educação pública e democrática também pode ser entendida como um sinônimo da educação que possibilitava, dentro dos seus limites, a formação para o desenvolvimento, em relação direta com os diferentes saberes científicos aplicados e com o próprio futuro profissional do jovem especializado.

Porém, a função do Estado na educação não pode ser restrita apenas ao fornecimento daquela educação oficial, pública, democrática e desenvolvimentista, mas também na organização e na coordenação das políticas e verbas de origem pública capazes de orientar a educação no Brasil. Por isso, os socialistas também

fazem referências às formas de gerenciamento dos principais órgãos de educação e medidas por eles implementadas para a transformação da educação brasileira. Ainda, defendem que o Estado continue exercendo estas funções, diferentemente dos objetivos almejados pelos defensores da escola privada que inserem interesses privados nos órgãos públicos. Inclusive, os próprios membros do executivo e do legislativo, enquanto representantes políticos responsáveis pelo governo do Estado são chamados à defesa do Estado tido como educador.

Além da manutenção do sistema público de ensino, se trata de defender a autonomia do Estado enquanto instituição necessária para representar o povo brasileiro. Para isso, nas suas produções textuais procuram resgatar o público enquanto representação do coletivo, contrapondo tanto a inserção dos interesses particulares nas políticas nacionais, quanto aos privilégios tradicionais da elite vigente, se posicionando como representantes dos interesses populares. Dessa forma, apenas com um Estado conhecedor dos problemas nacionais e com projetos compatíveis para suas resoluções que o Brasil poderia alcançar seu desenvolvimento e plenitude democrática, superando as inadequações mencionadas por Werebe (1960) quanto ao que estava disposto no currículo oficial e as necessidades sociais. Assim, os socialistas lutam tanto para efetivar a democratização do ensino quanto para curar as feridas da democracia, como a própria legalização do Partido Comunista do Brasil, que ainda atuava na clandestinidade⁴¹.

O Estado democrático defendido é também um Estado educador, firmando compromissos e garantindo conquistas históricas na educação nacional, como a garantia da maior parte das vagas no ensino primário no Brasil. Contudo, as falhas na democracia brasileira conseqüentemente deixam influências na educação, uma vez que novos valores não foram criados ou postos em questão enquanto as vagas aumentam em quantidade, mesmo que de forma discreta, nos diferentes níveis de ensino. É o Estado responsável por financiar a expansão da rede escolar, por cuidar das condições do ensino, por o plano nacional de educação. A falta de ações capazes de mudar a estrutura da educação pelo Estado enquanto instituição

⁴¹ Para Cunha (2007), apesar de ser apoiado pela esquerda, o General Lott tinha discurso abertamente contra a legalização do PCB e reatamento de relações com os países socialistas.

educadora significa maior clientela e verbas para a educação particular, sendo possível perceber nos textos do NR a defesa da reversão deste processo.

Está claro que a situação educacional brasileira exige que o Estado intervenha segundo novo estilo no crescimento educacional. Se isso acontecer e o sistema público de ensino absorver a capacidade de intervenção do Estado, o caminho para a progressiva diminuição da clientela das escolas particulares estará aberto. (FERNANDES, Florestan. O Trabalhador e o Projeto de Diretrizes e Bases. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, Ano XXXV, Nº 79, de Abril a Junho de 1961)

Por isso, o Estado é visto como o responsável por garantir ao maior número possível de indivíduos o acesso aos diferentes níveis de ensino, que necessitavam da reversão de verbas e o replanejamento da educação nacional. Enquanto Haffner (2002) analisou o papel do Estado no desenvolvimento, Schilling (2013) tratou de associar o desenvolvimento à valorização da ciência, sendo possível perceber ambos como complementares e condizentes em suas análises com a própria visão sobre educação disposta nos textos do NR. A defesa da verba pública para o ensino público se torna, por exemplo, meta central no projeto educacional em questão, seja ela em forma de custeamento de bolsas ou de construções e equipamentos para as instituições de ensino, isto é, o preceito antagônico ao projeto de Lacerda. Nele, nem tudo é negado, uma vez que alguns pontos têm seus sentidos transformados, como o critério de fornecimento de bolsas que, segundo os socialistas, deveria ser destinado aos alunos mais pobres para subvencionar a alimentação e outros custos básicos das famílias, aos necessitados que não encontraram vagas em escolas públicas, que ainda tinham número limitado de vagas.

Após serem definidas, pelos socialistas, as condições e oportunidades na educação que se pretende atingir e o papel do Estado neste processo, é importante compreender os argumentos em prol da educação pública utilizados para afirmar suas posições em meio ao cenário político e social de embates pelas diretrizes e bases. Em diferentes casos, as afirmações que associam a educação pública à educação para todos ou a um modelo de educação popular são comuns, podendo ser percebidas como sinônimos, compreendendo o caráter transformador da

sociedade, uma vez que o “povo” é percebido como uma totalidade social. Por isso, são revisitadas as origens da educação pública no mundo e as vantagens que apresenta em relação ao ensino privado no Brasil, conforme os dados presentes nos anos de 1950, para demonstrar a relação entre o ensino público e a universalização da educação.

Para a própria defesa da educação pública, os socialistas, em seus textos, a apresentam como uma conquista realizada antes pelo mundo moderno do que pela própria ideologia socialista, como uma espécie de saber ou técnica relacionado a uma descoberta histórica, sendo fator que condiciona o progresso tecnológico e social humano, necessária para o Brasil:

A escola pública constitui, incontestavelmente, o maior empreendimento social do Estado Moderno. A unidade da França e da Alemanha a ela, em grande parte, se devem, e a integração social e o progresso científico do mundo de nossos dias, dos Estados Unidos à União Soviética são, também, fruto de sistemas nacionais de educação pública, criados e desenvolvidos com o apoio mais entusiástico da opinião pública. (...) Em todas as nações modernas previamente desenvolvidas, o ajustamento das massas rurais a vida nas cidades e ao trabalho na indústria foi obra da escola pública. Em nosso País, o mérito da integração nacional e da democratização também a ela se deve, em máxima parte, creditar. (Escola Pública: Lott Exalta e Jânio Persegue. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano II, Nº 83, de 30 de Setembro a 6 de Outubro de 1960)

A associação do público com a modernização não é feita apenas para demonstrar o processo histórico de formação da escola pública e sua eficácia ao redor do mundo, mas, principalmente, para tentar dissociar em meio a opinião pública a imagem construída pelos defensores da educação privada de que a defesa do público era automaticamente a defesa do socialismo, sendo novamente possível estabelecer as conexões com Braghini (2005) quando analisa o diálogo de oposição entre o velho e o novo, aqui representado pela modernidade. A diferenciação da escola pública por si, na democracia representativa capitalista, daquela intrínseca à educação socialista costuma aparecer de forma implícita nas produções textuais discursivas dos próprios socialistas. Para eles, a escola pública

tinha uma função política de formação cidadã que está em relação com as condições materiais que envolvem a comunidade escolar.

A escola pública vista como a garantia da efetivação da democracia, sendo, necessário apoiar dentro da política de frente única nacionalista, um candidato que posicionasse a favor desta. No caso, as eleições de 1960, os socialistas definiram o apoio ao general Lott, como anteriormente comentado, pelo compromisso assumido com o papel do Estado em garantir a educação para todos. A formação cidadã pretendida a partir escola pública deve motivar a defesa e o orgulho do bem nacional, assim como incentivar a capacidade crítica, possibilitar o questionamento dos problemas reais e abrir espaço para transformações, tão ansiadas pelos revolucionários socialistas. Dessa forma, dizem:

É aquela que forma na juventude um profundo espírito público, um sentimento de justo orgulho pelos triunfos de nosso povo na luta para construir uma civilização democrática e progressista e, em consequência, é capaz de infundir nessa juventude a repulsa mais vigorosa aos aproveitadores, aos demagogos, aos corruptos, aos mistificadores, como expressões que são, afinal, da alienação de quantos, por qualquer forma de espoliação, de malversação de recursos públicos, de privatismo, de colonialismo externo ou interno, procuram apropriar-se do que é de todos em benefício exclusivo de alguns ou de si próprio. (Escola Pública: Lott Exalta e Jânio Persegue. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano II, Nº 83, de 30 de Setembro a 6 de Outubro de 1960)

Para que esta formação cidadã existisse, apenas a escola pública é vista como capaz de cumprir as obrigações constitucionais de igualdade, diferentemente da escola privada, que é percebida como incapaz garantir uma educação com bases igualitárias para organização da sociedade. Essa visão foi exposta pelo professor Mendonça nas páginas do NR:

A educação é uma função social e incontestavelmente pública, uma obrigação fundamental do Estado. Somente a escola pública, resguardada das influências deformadoras e dilatada nas suas atividades e na sua ação educativa, pode desempenhar, na comunidade, a missão democrática da educação, abrindo largas perspectivas à integração e assimilação social, à elevação do nível cultural das massas, ao aproveitamento das vocações e

dos valores humanos, à formação mais completa do homem, à eficiência social e à unidade nacional. (MENDONÇA, Nunes. Em Defesa da Escola Pública. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano II, Nº 76, de 12 a 18 de agosto de 1960)

No NR, o objetivo 22 do programa da UNE de 1960, com diretoria composta por membros da UJC, faz sentir as preocupações da defesa de uma educação pública que servisse diretamente às necessidades humanas, sendo possível perceber uma definição de educação popular:

Consideramos a universidade uma instituição mantida pelo povo, que deve estar a serviço do povo, através do aprofundamento e difusão da cultura, da consciência das necessidades humanas da sociedade em que está inserida. (Reforma da Universidade e Defesa da Escola Pública. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano II, Nº 82, de 23 a 29 de Setembro de 1960)

Dessa forma, são buscadas diferentes vantagens possíveis de ser encontradas na escola pública estatal, que vão desde sua gratuidade até os melhores resultados em exames quando comparados aos realizados por estudantes oriundos de escolas privadas. Por isso, é possível encontrar excertos de textos elogiosos ao sistema de ensino primário, predominantemente público, e ao ensino secundário quando demonstrado que, mesmo em menor proporção que o privado, consegue ter dimensões maiores em termos de qualidade. Ainda, não se trata apenas de demonstrar os aspectos positivos da escola pública, como também defender sua manutenção e expansão como possibilidades de melhorar indicadores sociais, como a taxa de alfabetizados.

Os embates debates e embates definidos por Lombardi (2018) alcançaram instituições distintas, como os movimentos estudantis. Apesar de vinculada a algumas posições da UJC, a UNE mantém relativo distanciamento ao PCB, até pela mesa diretora não ser exclusivamente dos jovens do partido, possibilitando embates na sociedade e promovendo debates com os defensores do ensino tido como antiquado. As vantagens do ensino público em relação ao privado podem ser sentidas na seguinte passagem em discurso realizado no Congresso da UNE:

Os inimigos da escola pública procuram fazer crer que ela é um dos responsáveis pela deficiência do ensino no Brasil. Apesar dos defeitos, o ensino primário é o que se encontra mais próximo de nossas necessidades educacionais em qualidade e quantidade. Ora, a esmagadora maioria dos educandários primários é do sistema público. O secundário em São Paulo é universalmente considerado como o mais bem aparelhado e o mais eficiente do país: a participação particular não atinge 30%. (No Congresso da UNE. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano I, Nº 23, de 31 de Julho a 6 de Agosto de 1959)

Outras prerrogativas fornecidas pelo ensino público oficial, como afirma Fernandes, envolvem o próprio acesso ao saber científico enquanto forma de emancipação social:

A escola pública não seleciona sua clientela segundo critérios econômicos, étnicos ou ideológicos. Por natureza, é aberta a todos os candidatos aptos a receber instrução, a todo progresso do conhecimento científico e a toda tentativa de ampliar o horizonte intelectual do homem, especialmente no que concerne à participação responsável na vida coletiva. (FERNANDES, Florestan. O Trabalhador e o Projeto de Diretrizes e Bases. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, Ano XXXV, Nº 79, de Abril a Junho de 1961)

Por ser popular, isto é, destinada a todos, não pode ser exclusivista, atendendo aos interesses de diferentes classes e grupos sociais que dela necessitam sem critérios de seleção de clientela:

A escola pública, sem preconceitos religiosos, econômicos, de classe ou raça, presa, apenas a normas constitucionais é a única que por sua estrutura e finalidade está capacitada a sistematizar o ensino geral de um povo — diz o documento elaborado pela Comissão de Educação da UNE (Diretrizes em Fase Final: Estudantes Exigem Solução Democrática. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano I, Nº 48, 22 a 28 de Janeiro de 1960)

A Escola pública também pode ser entendida como vantajosa quando levada em consideração a própria formação cidadã que dela faz parte, como anteriormente mencionado, capaz de considerar as vocações e valores diversos

dos sujeitos, considerando o comportamento social futuro do jovem formado com bases científicas aplicadas:

A educação é uma função social e incontestavelmente pública, uma obrigação fundamental do Estado. Somente a escola pública, resguardada das influências deformadoras e dilatada nas suas atividades e na sua ação educativa, pode desempenhar, na comunidade, a missão democrática da educação, abrindo largas perspectivas à integração e assimilação social, à elevação do nível cultural das massas, ao aproveitamento das vocações e dos valores humanos, à formação mais completa do homem, à eficiência social e à unidade nacional. (MENDONÇA, Nunes. Em Defesa da Escola Pública. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano II, Nº 76, de 12 a 18 de agosto de 1960)

Para afastar as acusações de monopólio de ensino, não é feita a defesa da exclusividade da educação mantida pelo Estado, abrindo a possibilidade para a existência do ensino privado regulado, em situação de complementaridade ao público onde este não estivesse presente. Inclusive a educação pública aparece como externada de motivações partidárias, uma vez que, por ser uma forma de ensino democrático, tornaria possível a pluralidade de ideias, respeitadas à própria democracia, o que não significa supor neutralidade ideológica, afinal a educação política aparece como ponto central dos socialistas. A característica da educação política, apesar de não ser descrita nos textos do NR, aparece em sua estrutura, sendo a mídia do partido essencialmente responsável por educar os leitores e membros do partido.

Por sua vez, a defesa da expansão quantitativa e qualitativa da escola pública está presente quando se fala na "(...) necessidade urgente de ampliação da rede escolar pública primária, afim de que as crianças possam receber a instrução que o Estado tem por obrigação ministrar, de acordo com o art, 166 da Constituição" (Estudantes Universitários Defendem a Escola Pública. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano I, Nº 35, de 23 a 29 de Outubro de 1959). O dispositivo constitucional aparece como justificativa para demonstrar a responsabilidade do Estado com essa expansão conforme a visão socialista de educação, como demonstrado por Saviani (1991) ao analisar o aspecto partidário tomado na

elaboração dos diferentes projetos, contrariando o substitutivo Lacerda que dava às famílias esta responsabilidade em forma de liberdade de escolha.

A necessidade de ampliar a escola pública também está presente no seguinte excerto retirado do artigo de Fernandes como forma de corrigir os problemas educacionais no Brasil:

Essas considerações não invalidam, pelo contrário, dão ênfase à necessidade imperiosa de a escola primária brasileira se multiplicar, organicamente, para diminuir, onde possível, a defasagem entre o número de meninos em idade escolar e o número de classes disponíveis. (FERNANDES, Florestan. O Trabalhador e o Projeto de Diretrizes e Bases. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, Ano XXXV, Nº 82, de Abril a Junho de 1961)

A valorização da escola pública traz consigo a defesa da própria democracia, sendo popular, embora esta mesma necessitasse de uma grande transformação em nível nacional por conta de suas fragilidades. Em favor da escola pública, os socialistas argumentam sobre a sua gratuidade garantir a distribuição equitativa de vagas, reconhecendo, contudo, que a educação brasileira ainda não alcançou a universalização de matrículas de crianças e adolescentes. Assim, o aumento quantitativo de oportunidades educacionais, a mudança nas formas de ensino e até mesmo a vinculação da escola com as necessidades reais do contexto aparecem como medidas possíveis para tornar o ensino brasileiro verdadeiramente democrático no momento histórico em que passou a se reconhecer a inadequação do ensino vigente com a formação capaz de possibilitar o desenvolvimento.

Dessa forma, a democratização da escola e a formação democrática podem ser entendidas como a superação dos valores tradicionais e elitistas que então circundavam a educação brasileira. Para que essa forma de ensino seja instituída, é necessária uma grande mudança na estrutura educacional brasileira, com a LDBEN representando uma oportunidade de mudança pela qual era necessária lutar, a partir da qual são estruturadas as posições ideológicas definidas por Buffa (1979). Para tal, os socialistas invocavam os democratas, isto é, quaisquer sujeitos e grupos sociais comprometidos com o fazer sentir da democracia, a agir para que a LDBEN passasse a representar esse projeto democrático de valorização da

escola pública, contra os interesses tidos como obsoletos dos grupos tradicionais que controlavam o saber no Brasil, os poucos privilegiados economicamente que tinham condições de continuar estudando na velha forma de ensino. É possível perceber essa relação com a sociedade civil no seguinte excerto:

Em todas as nações modernas previamente desenvolvidas, o ajustamento das massas rurais a vida nas cidades e ao trabalho na indústria foi obra da escola pública. Em nosso País, o mérito da integração nacional e da democratização também a ela se deve, em máxima parte, creditar. E dever de todo brasileiro e de todo democrata pugnar pela ampliação e pelo prestígio de nossa incipiente escola pública, como o fator mais positivo de democratização, nacionalização e integração com que contamos. (Escola Pública: Lott Exalta e Jânio Persegue. Rio de Janeiro, Ano II, Nº 83, de 30 de Setembro a 6 de Outubro de 1960)

Na RBEP, diferentes são os artigos em que o sentido de construção do ser democrático se faz presente, estabelecendo a relação direta entre a democratização da sociedade e da educação. Porém, há uma impossibilidade de associar o crescimento econômico como fator natural e exclusivo da democratização do saber e da formação cidadã sem planejamento e intervenção por parte do Estado, tendo em vista a desigualdade que se mantinha nos países capitalistas centrais com grandes economias. Por isso, ao invés de pensar a democratização na educação como um processo inconsciente, eles acreditavam que deveria ser pensada, planejada e efetivada:

Até que ponto, porém, em termos do desenvolvimento econômico capitalista a democratização do ensino, no seu duplo aspecto de extensão da rede escolar e de transformação do próprio tipo de instrução, deve ser considerado como um requisito para o progresso? A história conhece exemplos de crescimento econômico ao lado da miséria e da indigência cultural. (CARDOSO, Fernando Henrique. A Educação Para o Desenvolvimento. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, Vol. XXXIV, Nº 79, Julho-Setembro de 1960. Revistas.)

Fernandes também contribuiu ao analisar, a partir de sua formação marxista, a escola como uma instituição da superestrutura político-ideológica, demonstrando

a relação desta com o regime político, porém sem deixar de considerar os aspectos referentes à mentalidade que se desejava formar. É preciso tomar cuidado ao associar mentalidades, estruturas mentais de determinados grupos, com o conceito que anteriormente foi mencionado de imaginário, que envolve a criação de sentidos e sua relação com o processo simbólico, identidades e representações sobre si. Sem perder o foco daquilo que se pretende demonstrar, a democratização envolve um projeto de transformação social que inclui a educação e as representações feitas sobre esse processo.

É possível a indagação sobre qual transformação democrática que se pretendia para a sociedade: liberal ou socialista. De fato, ambos os projetos coexistiram e dialogaram, sendo internamente heterogêneos, fazendo valer uma imagem de democracia que por vezes transcende os aspectos representativos e alcançam as condições materiais. Em determinados momentos dos textos socialistas dispostos no NR, entendidos como expressões do imaginário revolucionário que propunham para a sociedade, são utilizados diferentes conceitos para fazer referência à transformação que se pretendia, como a constituição de uma filosofia, uma nova moral ou até mesmo mudanças nas mentalidades. O conceito do imaginário, mais recente, não é dito pelos socialistas, embora seja perceptível o envolvimento com o jogo de sentidos e representações no campo da linguagem que foram utilizados para expressar determinada visão sobre a configuração social. Para evitar dubiedade, serão integrados ao imaginário os demais conceitos mencionados, como no seguinte excerto:

Em suma, a democratização do ensino pode ser apreciada tanto como requisito da ordem, social, democrática, quanto como fator de seu aperfeiçoamento (...)Daí a justeza do ponto-de-vista dos educadores modernos, de que não existe democracia sem democratização do ensino. É verdade que, no plano histórico, a democratização do ensino representa um produto do florescimento da democracia. Mas, esta depende daquela, pois cabe à escola transformar a mentalidade do homem, para ajustá-lo à ordem social democrática e às suas possibilidades de desenvolvimento. (FERNANDES, Florestan. O Trabalhador e o Projeto de Diretrizes e Bases. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, Ano XXXV, Nº 79, de Abril a Junho de 1961)

Sendo possível compreender as mentalidades como um conjunto de crenças ou valores, os próprios hábitos, costumes e comportamentos devem ser transformados a partir da educação. Representa uma ruptura com aquele conjunto de estruturas mentais tidos, na coletividade, como antiquados:

Da escola primária à escola técnica e a escola superior, democratização do ensino, aqui, significa, literalmente, resolução educacional, leva-nos primordialmente para a mudança de mentalidade e de hábitos pedagógicos, redefinindo o uso social da educação através de novas concepções educacionais e da correspondência efetiva para com as exigências educacionais de nossa época. (FERNANDES, Florestan. O Trabalhador e o Projeto de Diretrizes e Bases. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, Ano XXXV, Nº 79, de Abril a Junho de 1961)

É por meio da valorização da escola pública que os discursos socialistas associavam o ajustamento às reais necessidades educacionais no Brasil, contando com estes novos hábitos, mentalidades e valores que seriam formados ao trazer a educação da lógica da mercadoria para a lógica da reconstrução social, novamente indo em consonância com Xavier (2000). A partir de então, é possível compreender o precedente necessário para a construção daquilo que os textos chamam de uma nova moral social, isto é, o novo código de valores e, conseqüentemente, o novo imaginário, democrático, favorável a este projeto de desenvolvimento do Brasil:

Trata-se de dar prioridade aos aspectos qualitativos mais profundos do processo pedagógico, para organizá-lo institucionalmente em novas bases, fornecidas por técnicas, valores e princípios fundados em nossa filosofia democrática da educação e em seu objetivo central, que consiste em formar o homem segundo o modelo da personalidade democrática. (FERNANDES, Florestan. O Trabalhador e o Projeto de Diretrizes e Bases. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, Ano XXXV, Nº 79, de Abril a Junho de 1961)

Assim como a democracia na política é uma das principais preocupações dos grupos progressistas da quarta república, o desenvolvimento econômico determinava outra prerrogativa a ser defendida naquele período. O processo de

industrialização nas principais cidades do Brasil durante os governos anteriores de Vargas e Kubitschek e a aproximação com a teoria cepalina possibilitaram a expectativa de desenvolvimento do Brasil fosse realizado em relativamente pouco tempo, tanto que o Estado brasileiro toma papel ativo na promoção de pesquisas e instituições científicas. Porém, os avanços na produção não foram acompanhados por grandes mudanças nas condições da ciência e do ensino no Brasil, apesar das criações de novas instituições, como CNPq e CAPES, ou dos investimentos no ISEB, sendo percebido como um entrave para esta nova formação democrática.

Visto como anacrônico, o ensino, tanto básico quanto superior, se encontra limitado por barreiras culturais e políticas que impedem a valorização da pesquisa realizada no Brasil, assim como dificultam a relação do que era criado com a prática nas relações de produção, representando a produção de conhecimento dissociada da ciência aplicada. Apesar dessa falta de conexão com as necessidades que imperavam para o desenvolvimento serem vistas como intrínsecas ao capitalismo, os socialistas acreditam ser possível a conquista de melhores condições ainda neste sistema, defendendo em seu programa, conforme Lopes (2016), a visão de uma reforma na educação brasileira por meio do desenvolvimento técnico e científico..

Esta realidade é reconhecida, inclusive, pelo Estado brasileiro, com a divulgação, durante o governo de JK, da Meta 30, que visava o desenvolvimento da estrutura educacional. Para tanto, o aumento de vagas nas instituições de ensino, o aperfeiçoamento técnico-pedagógico, em especial nos ensinos industrial e agrícola e até mesmo a reorganização dos cursos superiores conforme suas finalidades, criação de novos cursos de pós-graduação e aperfeiçoamento do ensino superior como um todo fizeram parte das expectativas para modernização do ensino brasileiro. A preocupação com o ensino e desenvolvimento nacional é tanta que o próprio programa oficial estipulou a criação de institutos de pesquisa, ensino e desenvolvimento para áreas específicas, como a mecânica e a metalurgia.

Portanto, a democratização do ensino significa também o ensino para o desenvolvimento, realizado e promovido na escola pública. A adaptação para a sociedade industrializada e, conseqüentemente, desenvolvida deveria ser feita a partir da escola pública, garantindo a instrução e formação para todos conforme suas respectivas habilidades. Por isso, Cardoso defende a universalização da

educação formal como critério para a criação de uma sociedade com base democrática e industrial:

Quando, porém, o problema da instrução de segmentos cada vez mais amplos à população se impõe como condição para que o próprio ritmo do desenvolvimento econômico se mantenha, a questão crucial é transformar a instrução num meio pelo qual todos possam participar do processo de modificação da realidade e da criação de uma modalidade específica de organização da vida: a sociedade democrática de base industrial. (CARDOSO, Fernando Henrique. A Educação Para o Desenvolvimento. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, Vol. XXXIV, Nº 79, Julho-Setembro de 1960. Revistas.)

É possível perceber que essa definição de educação para o desenvolvimento como uma instrução elementar para todos se confunde, ou se inclui, ao que anteriormente foi definido como democratização do ensino. Afinal, o acesso ao saber é percebido nas produções textuais no NR e na RBEP como requisito para que sejam desenvolvidos os domínios de conhecimentos e técnicas. Porém, diferentemente da visão que associava a formação adequada dos jovens para melhoria no mercado de trabalho e desenvolvimento econômico, presente nos estudos de Braghini (2005), os socialistas vinculam a formação dos jovens ao desenvolvimento de aptidões a partir da prática, enquanto as relações de trabalho são simultaneamente transformadas por meio do conhecimento do processo produtivo. Para Fernandes, conforme a mesma linha de associação entre o processo de ensino e o de produção, a solução está no ajustamento da educação às condições que se apresentavam na democracia e na economia industrializada:

Precisamos ajustar a educação aos requisitos econômicos, políticos, sociais e culturais da ordem societária vinculada ao regime democrático, à economia mecanizada e à civilização tecnológica-industrial. Porém, a escassez de recursos financeiros, especialmente destinados à educação, somada à disponibilidade limitada de recursos materiais ou humanos propriamente educacionais e à pressão negativa da estrutura demográfica, na qual prevalece uma camada muito extensa de pessoas carentes de vários tipos de instrução, têm-nos desviado de modo incessante das soluções que

seriam desejáveis, construtivas e eficientes. (FERNANDES, Florestan. O Trabalhador e o Projeto de Diretrizes e Bases. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, Ano XXXV, Nº 79, de Abril a Junho de 1961)

Os limites que se impunham para o ajuste da educação ao desenvolvimento variam deste a falta de recursos até mesmo ao ensino não universalizado em termos de vagas. Por isso, Fernandes também se posicionou como árduo defensor da superação dessas barreiras, criando melhores perspectivas para o desenvolvimento da ciência e formando o que chamou de civilização científica, similar ao conceito de sociedade com base democrática e industrial de Cardoso. Essa perspectiva é compartilhada, inclusive, por socialistas vinculados ao PCB, tendo em vista a relação da educação socialista com a pedagogia do trabalho, isto é, o desenvolvimento de habilidades conforme as aptidões para as diferentes posições no mundo do trabalho, garantindo sujeitos autônomos para produzir e inovar, tendo como exemplo o rápido desenvolvimento soviético, mesmo que em constante distanciamento da pedagogia socialista.

A relação tríplice entre os conceitos de público, enquanto conquista moderna, de democrático, como intrínseco à sociedade liberal, e de desenvolvimentista, em relação ao progresso das ciências na civilização industrial, permite compreender a visão educacional que predomina em meio aos socialistas na época⁴². É este modelo de educação que se pretende constituir a partir da LDEBN, quando é preciso realizar um antagonismo ao projeto que é tido como privatista, antidemocrático e colonial de Lacerda. As posições que se constroem neste período condizem com a Frente Nacionalista e a visão de unidade nacional das quais os socialistas fazem parte, isto é, uma verdadeira reforma educacional capaz de ser também revolucionária ao ser sustentada por bases que são tanto políticas quanto populares, fundamentadas no princípio da democratização.

6.2. Imaginando o Homo Popularis

A defesa do regime democrático sustenta ao mesmo tempo um aspecto crítico quanto às conquistas parciais e fragilidades da democracia brasileira, e outro

⁴² Os signatários do Manifesto de 1959 defendem as teses que relacionam o ensino público, a democracia e o desenvolvimento econômico como necessárias para a educação nacional.

elogioso, promotor da ampliação do próprio conceito de democracia. Para melhor evidenciar essa posição, é preciso remeter ao debate proposto pelos marxistas sobre o que entendem por democracia e como deve ser utilizada em prol da igualdade social. Se no Manifesto Comunista Marx e Engels falam sobre a conquista da democracia pelos trabalhadores socialistas, instaurando a ditadura de classe, a linha interpretativa não apenas do PCB, mas de grande parte dos socialistas brasileiros não necessariamente vinculados ao partido seguia o princípio estabelecido em 1928, que segregava a democracia burguesa da democracia socialista, sem abdicar, conforme Segatto (1995), do ideal de revolução.

Por isso, as transformações possíveis ansiadas pelos socialistas brasileiros são internas ao sistema capitalista e, assim como se espera que a educação concretize e ao mesmo tempo seja concretizada pela democracia, o brasileiro a ser formado a partir dessa perspectiva não pode ser entendido como necessariamente socialista, porém apto para se tornar um revolucionário por conhecer criticamente sua realidade. Ao apoiar a educação política e crítica, acreditam que o estudo pode favorecer massas exploradas a conhecer o marxismo-leninismo com maior propriedade, uma vez que o ser democrático é também um ser plural, conhecedor de diferentes teorias e consciente da sua posição na sociedade.

Segundo essa perspectiva, o Brasil não se encontrava suficientemente desenvolvido economicamente ou democratizado politicamente para que a promoção do socialismo fosse possível. A tentativa de promover o socialismo naquele período poderia resultar num efeito devastador e desorganizador, como nas revoltas de 1935, tendo em vista o apoio limitado ao socialismo e a acentuação da Guerra Fria naquele período. Conhecedores dos estudos sobre o marxismo recentes, que passaram a creditar importância aos aspectos mentais e imaginários da sociedade civil, reconhecem a importância de disputar espaços nas mídias, na religião e até mesmo na educação, disseminando modelos informativos de teorias nas mídias, tentando demonstrar a possibilidade do catolicismo à esquerda e ainda promovendo a criticidade na formação de não apenas jovens, como adultos.

O próprio PCB realizou seminários, cursos e palestras formativas não apenas de atividades profissionais, mas também de teorias políticas, seguindo o preceito leninista de instrução a partir da iniciativa do partido. Em alguns pontos, como este, é possível caracterizar a educação socialista em si, uma vez que a

pedagogia do trabalho que garantisse aptidões conforme os interesses do educando, a prática social e a formação política são pontos específicos dos socialistas, conforme Carvalho (2006), que, apesar de não aparecerem com tanta frequência nas reivindicações para a LDBEN, existiram nos modelos de educação estimulados por educadores e partidários do socialismo.

Na URSS, a formação do novo ser humano soviético⁴³ foi aspecto central na constituição da própria sociedade socialista. Ainda na URSS e afastado da direção que se aproximada do stalinismo, Trotsky [1923]/(2013) argumentou sobre a formação de um novo tipo de ser humano soviético criado por um novo ideal e também combatente do velho tipo de humanidade, em relação direta com o novo mundo que se pretendia construir. Para ele, há uma intensa relação entre as artes e a construção da consciência deste novo tipo de humanidade, coletivista, fraterna e transformadora. De fato, ao longo da sua história a URSS buscou demonstrar a superioridade do soviético aos povos capitalistas, seja com as invenções na ciência ou as vitórias no esporte, porém a formação deste novo ser humano envolvia também a educação. Esta deveria ter seus currículos reformulados, voltados para funções e necessidades sociais ao mesmo tempo em que as condições de ensino seriam levadas em consideração, com a existência de um sistema de bolsas, da autonomia estudantil, da representação docente e do diálogo com a comunidade.

Em 1982, Zinoviev popularizou o termo *Homo Sovieticus*, título de sua obra, como uma espécie de descrição evolutiva da humanidade na URSS. Outros foram os autores que utilizaram o mesmo termo, embora geralmente com conotação negativa, para representar o desenvolvimento da humanidade soviética, entre o ideal de construir uma sociedade mais igualitária e sua degeneração em um regime repressivo. Apesar de seus conflitos com o Estado soviético, Zinoviev se mostrou um grande apoiador da URSS, vendo sua queda como uma catástrofe, mesmo tendo vivido no exílio.

Partindo dessa perspectiva, é possível compreender a pretensão de formar, antes que um *Homo Sovieticus* brasileiro, uma espécie de novo ser democrático, um *Homo Popularis*, sem, por isso, recorrer a uma conotação negativa. Este termo é cunhado a partir da aproximação com a visão soviética de construir uma nova

⁴³ Em geral, foi utilizado o termo “homem soviético”, porém, para evitar terminologias sexistas e também simplistas, uma vez que também foi cunhada a expressão da “mulher soviética”, será referido como ser humano soviético, tendo em vista a formação comum para ambos os gêneros.

sociedade com novos valores, porém dentro das condições brasileiras, isto é, das condições que o capitalismo permite e que a burguesia nacional ânsia⁴⁴. Esse ser democrático, assim como o ser soviético, também deve ser formado a partir da educação, por onde será concretizada a transformação social que foi, antes, iniciada na mudança das relações materiais entre as massas de trabalhadores.

Por isso, a promoção da escola pública, democrática e voltada para o desenvolvimento aparece como uma oportunidade para a própria transformação da sociedade, como é possível constatar na fala de Cardoso:

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 a fruição da cultura pelos grupos privilegiados. (CARDOSO, Fernando Henrique. A Educação Para o Desenvolvimento. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, Vol. XXXIV, Nº 79, Julho-Setembro de 1960. Revistas.)

Ao mesmo tempo em que se faz a defesa da escola pública e da democracia vigente, frente à possibilidade de crescimento de poder e privilégios das instituições privadas de ensino, não é realizada a promoção do status quo daquela forma de capitalismo. Em suas produções textuais discursivas, educadores, como Cardoso, e partidários do PCB fazem questão de utilizar a referência à transformação social. Em outras palavras, é possível dizer que buscam aprimorar aquela forma de democracia e a própria escola pública, mantendo a essência democrática que já existia ao mesmo tempo em que esta defendem sua ampliação e aprimoramento. A reconstrução social é associada com a própria formação humana, isto é, com a mudança nos valores que envolviam o ser brasileiro.

Assim, a difusão de novos valores está vinculada às condições, aos meios e aos fins do ensino brasileiro, envolvendo a responsabilidade orçamentária com as condições brasileiras e a distribuição equitativa de vagas, técnicas e práticas de

⁴⁴ A formação de um novo tipo de ser também está presente no Manifesto de 1959, afirmando que o ensino não deve ser voltado para a adaptação do ser humano, e sim para a sua evolução e de seu universo, abrindo possibilidades radicais para novas condições e relações na era tecnológica.

ensino capazes de transmitir novos valores, a relação entre as famílias e as instituições de ensino e, por fim, a própria emancipação humana. Fernandes foi outro defensor desta mudança social:

Assim entendida, a democratização do ensino traduz uma nova avaliação social do homem, da natureza da educação e da sua importância para a sociedade. Na base do processo se acha uma ordem social que se inspira na crença da igualdade social e se funda (ou deve fundar-se) em mecanismos igualitários de organização do poder. Pretende-se preparar o homem para as responsabilidades sociais produzidas pela igualdade das quais a individualização de poder é um dos aspectos, e para as tarefas que ela cria na espera da reconstrução social. (FERNANDES, Florestan. A Democratização do Ensino. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, Vol. XXXIV, Nº 79, Julho-Setembro de 1960. Revistas.)

A oportunidade aberta pela LDBEN significa a possibilidade de modificar a orientação tradicional do ensino no Brasil, criando condições para que diversos indivíduos fossem formados de acordo com suas capacidades e aptidões. Para Lombardi (2018), essa oportunidade caracteriza uma disputa entre grupos distintos pela hegemonia na educação. Conseqüentemente, a formação do ser democrático também encontra conflitos. Para os socialistas, a educação deve ser responsável por formá-lo para a vida, e não para um saber humanístico desvinculado das necessidades práticas que o período exigia. Portanto, a formação do ser democrático não envolve apenas os jovens em idade escolar, mas a própria sociedade, capaz de reaprender sobre si mesma, com a escola pública criando condições para que os filhos tivessem os saberes para a própria educação de seus pais que não tiveram as mesmas oportunidades na democracia vertiginosa que ainda existia.

Por conta dessa oportunidade e pelo anseio dos trabalhadores em melhorar suas condições de vida, o próprio Fernandes também acredita ser necessária a luta dos trabalhadores para essa transformação. A reconstrução social envolve justamente a superação do estado de atraso, de ignorância e de analfabetismo que ainda existem no Brasil. Dessa forma, a educação é um meio para essa própria

superação, garantindo capacidade de agir com consciência social, sendo que o autor dá maior importância para a educação enquanto forma de transformação do que grande parte dos teóricos marxistas de sua época e o próprio PCB, mais preocupados com a efetivação das transformações da infraestrutura econômica.

A educação brasileira havia se sustentado até então com o que Fernandes chama de filosofia oficial, isto é, um grande código de valores democráticos e laicos que sequer eram produto das reivindicações socialistas, e sim do próprio liberalismo clássico. Em tempos de ataques à educação pública, a própria filosofia oficial estava sendo deixada de lado e substituída por uma concepção totalmente antagônica a esta, isto é, antidemocrática e confessional. Para ele, o crescimento dessa concepção antagônica a democracia se deu justamente pela desorganização dos defensores daquilo que chama de “filosofia oficial”:

A julgar pelo substitutivo que irá a plenário, o primeiro turno foi perdido por aqueles que deveriam saber isso e que tinham o dever específico de impedir a negociação em torno de coisas que não são negociáveis. De qualquer forma, os adversários da escola pública souberam manobrar e negociar os seus defensores e os que defendem algo mais importante, que está por trás dela, a filosofia democrática da educação, é que não souberam manter-se senhores do terreno e dos princípios que deviam sobrepor a qualquer discussão. (FERNANDES, Florestan. Em Defesa da Escola Pública. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, Vol. XXXIII, Nº 77, 1960. Revistas.)

Apesar a dita filosofia oficial já representar um caráter democratizante, era percebida como essencial que a mentalidade coletiva também fosse democrática para formação do novo ser. Por isso, era necessária defesa da filosofia democrática, enquanto uma forma de pensar a sociedade, acrescida das inovações pedagógicas capazes de originar as estruturas mentais democráticas naturais nos indivíduos e nos grupos. Os socialistas acreditam que a incapacidade de ação dos defensores da democratização do ensino por muito tempo havia permitido que os “privatistas” favorecessem sua forma de mentalidade, contrária aos avanços da ciência e do alinhamento do ensino com o desenvolvimento nacional.

Porém, esse embate de posições entre a formação tradicional e uma renovação da formação democrática envolve um processo de construção simbólica sobre a valorização de determinados aspectos a na sociedade brasileira, as representações feitas pela sociedade sobre ela mesma, isto é, como eram vistas as opções de soluções aos problemas que se apresentavam. Buscam uma forma de imaginar qual democracia deve ser instalada no Brasil e o que é ser brasileiro, o que é ser democrático. Nos textos socialistas, o ser brasileiro deve se tornar também ser democrático, porém não apenas uma democracia limitada à representatividade política, mas condicionada às oportunidades que envolviam a população e a efetiva participação desta população nas decisões sobre si. O próprio ato de reatar relações com a União Soviética é visto não como uma defesa do socialismo, e sim como uma forma soberana de demonstrar as relações entre os diferentes povos, sendo o brasileiro capaz de realizar suas escolhas.

Conforme Pesavento (1995), o imaginário não é a realidade ensaiada, mas a evocação, a criação de sentidos para as coisas. O símbolo é a representação do sentido. Por isso, pensar a imagem do ser democrático significa também pensar os sentidos que envolvem essa democracia e a educação que a constitui, especialmente no que tange o próprio código de valores internos ao currículo escolar. Para alguns autores presentes na RBEP, como Fernandes, o currículo deve ter sua essência modificada para essa nova forma de democracia, pois seu sentido não representa o real significado do imaginário democrático que se pretende construir. Até então, o currículo brasileiro permaneceu quase inalterado por décadas, representando um caráter humanístico da cultura clássica. A escola tradicional no Brasil manteve uma espécie de currículo tradicional intelectual que não condizente com a realidade do período. Por isso, é possível compreender a possibilidade de existência de mais de uma imagem de ser democrático, tendo em vista a necessidade de todos os grupos envolvidos nos embates da LDBEN de afirmarem seus compromissos com a democracia, porém com diferentes projetos de cidadãos.

Para Fernandes, o projeto em votação redigido por Lacerda para LDBEN se encontra inadequado também pela própria fórmula que o prendia à educação tradicional, apesar de representar alguns avanços quanto ao currículo mínimo do ensino primário:

Apesar de alguns avanços tímidos, especialmente no que concerne ao currículo do ensino primário e à plasticidade do ensino médio, o projeto de Diretrizes e Bases ficou preso ao passado e às fórmulas pedagógicas responsáveis pela má qualidade de nossas escolas, por seu baixo rendimento e por sua indiferença às exigências da educação popular. (FERNANDES, Florestan. A Democratização do Ensino. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, Vol. XXXIV, Nº 79, Julho-Setembro de 1960. Revistas.)

Apesar da valorização dada à necessidade de alterar o sentido do currículo educacional, praticamente não são apresentadas soluções nesse sentido para reformulação do ensino no Brasil. No NR a única menção feita ao currículo básico é a crítica à inclusão do ensino religioso, justamente por violar o que chamam de filosofia laica que tanto defendem, enquanto na RBEP este papel parece ter sido destinado aos intelectuais liberais, também com alguma escassez. Porém, é possível compreender a partir de seus textos sobre a educação que os significantes do currículo devem ser adaptados às formas democráticas, isto é, eliminando as diferenças entre o ensino da elite social, voltadas para o conhecimento erudito e formação para cargos de destaque, e das massas de trabalhadores, inibidas da criticidade e orientadas para posições de dominados na estrutura social, para constituir novos significados, representações, que constituam um digno ser democrático a se alcançar enquanto símbolo.

A escola pública só pode ser democrática e o ser democrático só pode surgir quando o ensino for universalizado e o que nele for ensinado seja capaz de transformar também as ordens simbólicas da sociedade. Por isso, é possível realizar um trabalho de dedução, através do qual fica subentendida os significantes do currículo com os significados de suas características flexíveis, adaptáveis e atualizáveis. Flexível, pois deveria lidar com as aptidões dos indivíduos, isto é, com as habilidades que desejassem desenvolver para o trabalho. Adaptável, uma vez que deve considerar os problemas e soluções locais, evitando soluções globais para questões que exigem certas variações de medidas práticas. Atualizado, já que deve estar em sintonia com o desenvolvimento econômico nacional e com a

produção científica, evitando a exclusividade do caráter reprodutivo e acrítico do ensino humanístico, erudito e tradicional.

De fato, o ser democrático não pode ser formado apenas pela educação formal, afinal os socialistas não vão de acordo com a visão liberal de que o ser humano com o acesso ao conhecimento é capaz de transformar os problemas do seu meio. Para eles, há uma intrínseca relação entre as condições materiais, relações de trabalho, formação educacional e igualdade social. A defesa da educação pública é apenas uma dentre as várias preocupações dos socialistas, vinculados ou não ao partido. Assim como Fernandes também desenvolveu estudos sobre os obstáculos para a industrialização no Brasil, o PCB se envolveu em debates sobre a energia, o saneamento e outros assuntos estruturantes do desenvolvimento nacional. O próprio Ianni, que não teve artigos publicados na RBEP durante o período delimitado, embora também marxista e próximo de Fernandes, se envolveu também com o estudo da relação de exploração entre raças ao analisar a escravidão no Brasil ao mesmo tempo em que o embate e a disputa por hegemonia na educação alcançou ao seu auge com as diretrizes e bases.

Porém, a formação do ser democrático, do Homo Popularis, encontra o antagonismo de grupos que pretendem outra formação simbólica para a sociedade, com seu próprio uso de ideias e imagens sobre a realidade brasileira. Os problemas com as chamadas barreiras extra-educacionais, isto é, as condições materiais para o acesso à educação e continuidade nos estudos, que condicionam a formação e disseminação de uma formação discursiva, são percebidos no seguinte excerto:

Um país tende a democratizar seu sistema de ensino quando procura atenuar ou abolir as barreiras extra-educacionais que restrinjam o uso do direito à educação e o convertam, aberta ou disfarçadamente, em privilégio social. (FERNANDES, Florestan. A Democratização do Ensino. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, Vol. XXXIV, Nº 79, Julho-Setembro de 1960. Revistas.)

Por isso, dizem que no Brasil há uma filosofia democrática como uma espécie de fórmula, porém sem a efetivação completa da própria democracia,

ainda distante na ordem simbólica, que é o objetivo buscado pelos socialistas, por conta daquelas diferentes barreiras que ainda não foram ultrapassadas e encontraram ressonância em meio aos defensores daquela democracia limitada e aristocrática. Tanto a submissão econômica aos países desenvolvidos, como os EUA, representantes máximos do bloco capitalista, quanto os fatores internos de marginalização, como a proibição de voto dos analfabetos, são percebidos como alguns dos entraves para a própria democracia no Brasil. Essa filosofia democrática, entretanto, deve ser capaz de ditar os comportamentos necessários para o próprio ser democrático, reconhecendo essas barreiras como imagens a serem ultrapassadas.

O ser democrático não é um resultado do avanço das ciências e das artes, como se supunha ao novo soviético, mas um cidadão conhecedor da filosofia do próprio Estado que teve uma educação que lhe permitiu conhecer mais sobre sua realidade e seus anseios, instigando sua consciência para evitar a estagnação naquele modelo elitista. Essa capacidade crítica é o que lhe atiza para a revolução, sendo o símbolo do imaginário que se pretende constituir. É conhecedor dos seus direitos e responsabilidade com a própria comunidade que está inserido. É causa e resultado do desenvolvimento social no Brasil, sendo uma construção consciente daqueles educadores e membros da sociedade civil que lutaram para sua efetivação. Para promover o ser democrático ou em uma acepção positiva o termo *Homo Popularis*, é preciso combater em espaço público os defensores da educação tida como antidemocrática e aristocrática.

A defesa da educação pública deve ser sentida nos diferentes espaços da sociedade civil para, justamente, disseminar seu imaginário revolucionário que é também democrático frente às oportunidades abertas pelas diretrizes e bases. Para se comunicarem ao longo desse caminho, seguem a perspectiva de Baczko (1985) ao buscar signos em comum, como a rejeição de artigos específicos e a proposta alternativa de um projeto de LDBEN capaz de valorizar a educação pública estatal, democrática e orientada para o desenvolvimento. A própria massa de estudantes e trabalhadores que se somam na defesa da escola pública é percebida como uma comunidade imaginária. Esse campo simbólico envolve uma série de associações, como a vinculação da democracia com o progressismo ou da democracia com o combate a demagogos e corruptores, enquanto a defesa das posições “privatistas”

é vista como conservadora da escuridão, conforme os termos iluministas de associação do saber à luz.

A expectativa para formação do ser democrático surge a partir da crise que se acentua naquela frágil democracia, que ainda resguardava direitos desiguais e repressões políticas. Conforme os estudos de Pesavento (1995), a comunidade imaginária democrática se forma nessa relação de símbolos que sustentam uma representação da realidade com base nas crenças comuns de socialistas e liberais que exaltam pretensões totalizantes para a sociedade brasileira. Por isso, o “homo popularis” não é formado apenas para a realização individual, mas também para compor a sociedade democrática imaginada, na qual existem crenças, papéis sociais e representações que dão valor à manutenção da própria democracia a partir da ampliação dos espaços de decisão popular. Os socialistas marxistas, identificados com formas revolucionárias, abrem um caminho para uma nova comunidade ou sociedade imaginada ao pretenderem a própria conquista da democracia e seu aperfeiçoamento para além da igualdade jurídica, alcançando os modos de produção.

6.3. Construindo (re)ações

A associação com a defesa da democracia é feita pelos diferentes grupos em embate durante o processo de elaboração das diretrizes e bases, porém é com os defensores do ensino público que alguma forma de educação democrática ganha força, justamente pelo embasamento no processo de democratização da educação e da sociedade. Para isso, precisam conquistar espaços na sociedade civil, reagindo à investida do bloco antagônico dos “privatistas”, ao mesmo tempo em que agem para articular um número maior de grupos sociais em suas bases, conforme a perspectiva de Laclau (2015) na disputa sobre a hegemonia social. Por isso, nos textos analisados do NR e da RBEP, é possível perceber essa aproximação feita com estudantes, trabalhadores, feministas e outros com a considerável presença de membros socialistas em suas lideranças, para não esquecer dos círculos liberais, tais como os grandes veículos de mídia, que se organizam em torno da defesa do ensino público. Por isso, devem ser compreendidas as ações e reações destes grupos, como representantes de posições similares as dos socialistas nos veículos de imprensa selecionados.

Assim, mesmo tendo realizado críticas ao projeto de lei 2.222/57 que se encaminha para aprovação, dos socialistas e os grupos articulados em torno destes ainda possuíam expectativas quanto à LDBEN em desenvolvimento, especialmente pelos aspectos construtivos que trazia para a educação brasileira. Em diferentes momentos, chegam a demonstrar a positividade do projeto original de Mariani de 1948, centralizador, porém não “privatista”, como uma primeira possibilidade para algumas conquistas básicas. Dessa forma, os socialistas junto aos movimentos sociais os quais estavam vinculados sempre consideraram a possibilidade de mudanças no substitutivo Lacerda e até mesmo sua substituição por um novo substitutivo, como aquele entregue por Brant, em 1959. Fernandes argumenta sobre a possibilidade que a elaboração das diretrizes e bases representa:

(...) uma primeira oportunidade que tivemos de submeter uma vasta área de nossa vida escolar uma disciplina nova, mais coerente com as necessidades educacionais fomentadas pela formação e desenvolvimento das sociedades de classes, do regime democrático, da civilização tecnológica-industrial no Brasil. (FERNANDES, Florestan. A Democratização do Ensino. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, Vol. XXXIV, Nº 79, Julho-Setembro de 1960. Revistas.)

Os socialistas dos movimentos de estudantes, isto é, a juventude do PCB tem papel ativo e decisivo no processo de consolidação das diretrizes e bases nacionais⁴⁵. Mesmo sem aparentemente e diretamente lutar por um modelo de educação propriamente socialista, são essenciais na construção de ações capazes de viabilizar alternativas ao projeto original de Lacerda. Em diferentes oportunidades, no NR é falado sobre os movimentos estudantis como naturalmente vinculados aos ideais socialistas, considerando a participação de membros da UJC nas fileiras da UNE, da UBES, da AMES e outras entidades. Por isso, serão compreendidos os pontos defendidos pelos estudantes destas entidades como mútuos ou próximos aos do PCB, caracterizando uma sistematização de um programa para a educação nacional. Assim, a referência a Pêcheux (1997) também

⁴⁵ Em 1956, o chamado "grupo democrático" tomou a gestão da UNE, depois de alguns anos de predominância conservadora na direção da entidade, dando início a um período que constituiu frente única entre católicos e comunistas.

deve ser retomada, uma vez que a ilegalidade do partido, a limitação de seus veículos de mídia e a eleição de seus filiados por outras siglas favorece a disputa pelas comissões diretoras dessas entidades, criando condições adversas para discursos favoráveis a uma educação propriamente socialista.

Para isso, não deve ser esquecido o papel do PCB em elaborar suas próprias pautas, independentes dos movimentos e entidades nos quais seus membros faziam parte, tentando se estabelecer como protagonista central e organizador de um bloco articulado. Antes da aprovação da LDBEN, no número 126 do NR, o PCB estipula o combate ao analfabetismo, o aperfeiçoamento e ampliação do sistema de ensino público gratuito, um regime universitário democrático, o desenvolvimento do ensino e da pesquisa de caráter técnico e científico como forma de superar o atraso científico e proporcionar o desenvolvimento nacional. Todos estes pontos também estão presentes nos equivalentes movimentos estudantis e educacionais vinculados majoritariamente ou minoritariamente à corrente socialista que se fazia presente nos embates da LDBEN.

Nessa época, a defesa de articulações entre as entidades para a unidade estudantil enquanto necessidade nacional é vista como essencial para que a hegemonia em defesa do ensino público, democrático e desenvolvimentista se fizesse possível no meio educacional, frente a articulação realizada pelos defensores do ensino particular. No NR são feitas referências às greves estudantis organizadas pelos estudantes que tinham como objetivos a luta contra a carestia, em favor do direito de estudar e para reduzir o aumento estipulado pelo governo nas anuidades escolares ao menos 10% do que se pretendia. A luta contra o aumento de anuidades foi de tanta relevância para o movimento estudantil que tornou capaz de unir UBES e UNE, como anunciavam suas respectivas diretorias.

Sob as expectativas de reforma na educação trazidas com a valorização da educação para o desenvolvimento e a meta de 30 de JK, as diretrizes e bases em questão são logo associadas pelos estudantes com à possibilidade mudança na organização do sistema nacional de educação:

O desarquivamento, em 1957, do anteprojeto das Diretrizes e Bases da Educação, que há 10 anos dormia na gaveta da Câmara Federal, trouxe as organizações estudantis brasileiras para nova e importante batalha: a

da mudança do sistema educacional, que pelo seu arcaísmo e inoperância, entra agora em choque com o ritmo de desenvolvimento do país. (Estudantes Conquistam Com Lutas o Direito de Estudar. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano I, Nº 51, de 12 a 18 de fevereiro de 1960)

Há uma preocupação por parte dos socialistas em divulgar os diferentes congressos e decisões organizatórias das entidades estudantis, como o XVI e o XVII Congressos metropolitanos dos Estudantes das escolas superiores do distrito federal, realizados na cidade do Rio de Janeiro. São nestes congressos que foram decididas não apenas a realização de greves, como a publicação de programas e manifestos estudantis, representando um crescimento de delegações e pautas presentes em tempos de ações ante aos projetos educacionais no legislativo da república. Com a crescente inserção da UJC na direção da UNE é possível perceber um direcionamento de algumas dessas pautas para perspectivas à esquerda do espectro político.

Durante o XVII Congresso os estudantes realizam a defesa de temas específicos, como os princípios democráticos e fraternidades universais, a educação democrática e gratuita em todos os graus, sendo que na época era obrigação do Estado o fornecimento do nível primário apenas, assim como o cumprimento do dispositivo constitucional que destinaria 20% de recursos financeiros para a educação por parte dos Estados, distrito federal e municípios. A constituição de 1946 estabeleceu também que a União é a responsável por 10% dos recursos empregados na educação, porém as denúncias no meio educacional, em especial entre as entidades juvenis e estudantis vinculadas aos setores progressistas, deste dispositivo não ser posto em prática não eram incomuns, tanto que se fazia presente o apoio do NR e do PCB às reivindicações dispostas nesse congresso. Esta defesa está presente no seguinte excerto:

Assegurar a educação democrática e gratuita, em todos os graus, é um dos deveres fundamentais do Estado, reservados exclusivamente para as escolas públicas os recursos financeiros destinados ao ensino, bem como o cumprimento do dispositivo constitucional do emprego integral dos 20% a ele destinados. (Reforma da Universidade e Defesa da Escola Pública. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano II, Nº 82, de 23 a 29 de Setembro de 1960)

Outro ponto importante de ressaltar que, inclusive, foi publicado pela mídia socialista é sobre a relação do movimento estudantil com os grandes blocos geopolíticos daquele período. A posição contrária ao imperialismo, ao colonialismo e favorável à solidariedade entre os povos demonstra uma dissociação da imagem negativa instituída pela democracia aristocrática sobre os países socialistas, ao mesmo tempo em que entra em consonância com a crítica marxista a exploração dos países periféricos pelos centrais no capitalismo:

A necessidade de o movimento estudantil lutar pela autodeterminação dos povos, contra a ingerência estrangeira em questões internas, preconizando uma política exterior independente dos dois grandes blocos e voltada para a unidade dos povos latino-americanos na sua luta contra o imperialismo. (Reforma da Universidade e Defesa da Escola Pública. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano II, Nº 82, de 23 a 29 de Setembro de 1960)

Os estudantes, no Rio de Janeiro, também defendem como pauta a luta de seus movimentos, independentes das classes dominantes na política e vinculados a autodeterminação dos povos, de forma independente aos dois grandes blocos geopolíticos. A partir dessa perspectiva, é possível compreender uma posição que se vincula com a aproximação dos povos latino-americanos, em luta contra todas as formas de imperialismo e em defesa da democracia, isto é, a consolidação das democracias nacionais. Passam a defender medidas tidas como urgentes para a questão nacional, como reformas no campo e na educação. Apesar da aproximação da UJC com as diretorias, é preciso lembrar que nem sempre foi possível uma composição homogênea às mesas diretoras, de forma que precisaram realizar concessões para conquistarem posições junto a outros grupos progressistas, como os trabalhistas. Se o NR e o PCB se põem abertamente a favor da União Soviética na política externa, a decisão aqui representada demonstra um distanciamento dessa posição, de distanciamento.

Em 1959, o 22º Congresso Nacional de Estudantes, realizado na Universidade Rural, estabeleceu como principais temas debatidos a reforma do estatuto interno, a situação do ensino no Brasil, o projeto de lei de diretrizes e bases, a participação internacional da UNE e a participação política dos

estudantes. A UNE apoiou uma nova declaração de princípios, que além de estabelecer as aspirações e objetivos, fixou a diretoria no Rio e a distribuição das vice-presidências, cujo número foi elevado para cinco. Os estudantes vinculados à UNE se colocam a favor da ruptura com o FMI, o monopólio do Petróleo e investimento na industrialização nacional, representando essencialmente o antagonismo que se faz sentir nos debates sobre a LDBEN, uma vez que, ao apresentar reivindicações desenvolvimentistas para a economia e a sociedade, também são favoráveis a escola pública, ao passo em que as posições “privatistas” não possuem posições distintas nos tópicos listados.

Por sua vez, o 23º Congresso da UNE, em 1960, delimitou as alterações dos currículos, assim como a realização de exames para preenchimento das cátedras, a completa autonomia das faculdades e a obrigação de que professores façam exames periódicos para conservar seus cargos como reivindicações imediatas para o ensino superior, aproximando a UNE da defesa da reforma universitária. A própria UNE aprovou a realização de uma greve pela tentativa de aprovação destas medidas sob a expectativa de realização de uma reforma na educação, mesmo que a adesão em nível nacional soasse improvável. Apesar de representar um momento que não fosse favorável à aprovação de uma reforma deste tipo, a UNE e a UJC continuaram ativas na pressão ao legislativo.

Antes da eleição nacional, realizada em 3 de Outubro de 1960, a UNE declarou apoio ao candidato pelo PSD, Henrique Teixeira Lott, assim como o fez o PCB e a UJC. O apoio ao candidato pesedista se deu justamente pela defesa que este fez da educação pública, afirmando ser responsabilidade do Estado a manutenção do sistema educacional, cabendo ao privado apenas bolsas excepcionais para alunos sem condições onde não houvessem instituições Públicas. De tal forma, foi entregue ao candidato um manifesto elaborado pela UNE visando a não aprovação do substitutivo defendido por Carlos Lacerda e donos de escolas particulares e apoiando a expansão da escola pública, tida como única capaz de democratizar o ensino. Inicialmente, o manifesto analisa a situação da educação no Brasil, demonstrando que uma minoria de jovens concluía seus estudos, a falta de oportunidades educacionais e outros, para então partir para soluções práticas. Os estudantes da UNE esperavam que a vitória de Lott pudesse trazer maior apoio a educação pública, porém sua derrota nas eleições para Jânio Quadros, representante da educação privada abriu margens para a ordem

simbólica antagônica, a dos “privatistas”. No seguinte excerto é possível perceber este apoio:

O presidente em exercício da União Nacional dos Estudantes Paulo Totii. apresentou os seus colegas ao marechal Teixeira Lott e passou às suas mãos o manifesto (...).O marechal Lott leu então o documento, declarando que estava de acordo, em suas linhas gerais, com o seu conteúdo, no qual os líderes dos estudantes, condensando as declarações de princípio aprovadas nos últimos Congressos, apresentam unia serie de Importantes reivindicações nacionalistas e democráticas (...) Defendeu então a escola publica, declarando que o auxilio às escolas particulares deve ser feito unicamente através das bolsas, assim como reafirmou sua posição favorável ao absoluto respeito às liberdades democráticas. (Comitês Estudantis Pró-Lott Serão Criados em Todo País. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano I, Nº 34, de 16 a 22 de Outubro de 1959)

As lideranças progressistas na UNE favoreceram a aproximação com a União Internacional dos Estudantes (UIE)⁴⁶, ainda em 1959, que foi rompida pelos antigos dirigentes conservadores na primeira metade da década, passando a ter representantes observadores nas reuniões deste grupo, como outro aspecto que transcendia o alinhamento ansiado por setores liberais e conservadores, com os EUA em termos de política internacional. Seguindo a mesma linha, a UME é a representação estudantil que declara, por exemplo, apoio abertamente a Declaração de Havana de 1960, na qual Fidel Castro condenou o imperialismo praticado pelos EUA e defendeu a aproximação dos povos latinos.

Ainda em 1960 ocorre o I Seminário Latino-Americano de Reforma e Democratização do Ensino Superior, contando com a participação de universitários e entidades estudantis originários de 40 instituições de ensino superior e 15 países diferentes. Este evento marcou a entrada definitiva da reforma universitária como projeto de modernização da estrutura educacional na agenda política da UNE. Até 1961, a UNE viu a aglutinação da Juventude Universitária Católica, a esquerda

⁴⁶ Fundada em 1946 por organizações de 62 países, viu uma crescente influência de organizações estudantis de países que se identificavam com o socialismo, em meio a Guerra Fria. Como consequência, em 1950, surgiu uma ruptura que favoreceu a criação da Conferência Internacional de Estudantes, alinhada aos Estados Unidos e composta majoritariamente por grupos de direita. Apesar de não estar controlada diretamente pela União Soviética, a UIE estava sob a influência de socialistas e comunistas no momento em que a UNE se aproximava da organização.

católica, com os membros filiados ao PCB e a esquerda independente. Sobre os católicos defensores da escola pública é possível dizer:

Um dos fatores positivos do fortalecimento do que se convencionou chamar movimento estudantil, terá sido o ingresso em suas fileiras, como organização, dos jovens católicos, através da Juventude Universitária Católica. (...) os católicos têm podido dar inestimável colaboração para a conquista de novas posições pelas massas universitárias, e, em consequência, pelo movimento nacionalista. (Reforma da Universidade e Defesa da Escola Pública. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano II, Nº 82, de 23 a 29 de Setembro de 1960)

Neste trecho retirado do NR, é possível constatar a contribuição dos jovens católicos ao que chamam de movimento nacionalista, e não socialista⁴⁷. Assim, novamente se torna importante ressaltar a composição heterogênea do movimento estudantil, visto que liberais progressistas, trabalhistas e outros também compuseram a defesa não apenas do bem nacional como um todo, mas das escolas e das universidades públicas em si. Por isso, é preciso atentar que as marcas socialistas se fazem sentir, diferenciando-se dos outros grupos ideológicos, no que tange a visão marxista de educação, quando, dentre os objetivos defendidos pela UNE, se encontra o movimento estudantil independente de classes dominantes em associação com uma educação consciente das necessidades do povo, isto é, a educação política.

Em virtude das mudanças que acompanhavam o período, a defesa de reformas estruturais na educação ganha espaço em meio ao movimento estudantil e juvenil. Importante para o desenvolvimento nacional promovido pelo Estado, o Programa de Metas (1958) defendido pelo governo de Juscelino Kubitschek trazia na sua meta 30, voltada para a educação, uma perspectiva de mudança quanto à formação de profissionais e direcionamento da educação para o desenvolvimento nacional, fomentando os anseios pela transformação no ensino superior, mesmo que não se tratasse especificamente sobre isso no plano.

⁴⁷ Os estudantes vinculados a JUC apoiaram pautas comuns aos socialistas, como a aproximação à UIE, a extensão das Ligas Camponesas e a autodeterminação dos povos, formando uma chapa com liderança da JUC e base na UJC para assumir a direção da UNE. Criada como representação da Igreja no meio universitário, a JUC assumiu uma visão reformista contrária aos interesses da educação religiosa, apoiando a expansão da escola pública e democrática.

A UNE se torna a principal defensora da reforma universitária neste período, contando com o apoio das demais uniões estudantis, como a UBES. Essa reforma é compreendida pela UNE não apenas como uma reforma em termos organizacionais das instituições de ensino superior, como também pedagógico-avaliativa, de acordo com a perspectiva sublinhada por Fávero (2006) de que há a necessidade de tomada de consciência sobre a necessidade de uma reforma por vários setores sociais, segundo a esperança de transformação social a partir do acesso ao conhecimento ser disseminada, com comportamentos e disciplinas devendo ser adequados ao desenvolvimento, seja no trabalho na fábrica, na gestão de empresas e no meio educacional ao longo dos anos 1950 e 1960.

Os estudantes entendem por uma reforma universitária as alterações dos currículos, a realização de exames para preenchimento das cátedras, a completa autonomia das faculdades e a obrigação para que os professores fizessem exames periódicos para conservar seus cargos. Ainda, as atividades dos estudantes em defesa da reforma universitária se traduzem nas lutas que envolvem o aumento de verbas para escolas superiores, a criação de universidades federais, a melhor utilização de verbas existentes e a autonomia universitária. Afirmam que as verbas destinadas ao ensino são insuficientes, apoiando a ampliação destas para melhoria da qualidade de ensino no Brasil. A luta pela expansão e absorção do ensino público superior se justificava pela grande proporção do ensino privado, com o movimento estudantil se colocando a favor de universidades em oposição aos modelos de faculdades isoladas, apoiadas pela Igreja.

Para Martins (2002), o que está em jogo é justamente o caráter elitista do ensino superior em virtude do atendimento a uma minoria social privilegiada, enquanto sua estrutura é baseada em cátedras, indesejadas pelos estudantes. Essa forma de organização do ensino superior permite que ocorram nomeações e demissões de auxiliares enquanto a cátedra é percebida como empecilho por seu caráter vitalício, impedindo a renovação do corpo docente. A ânsia pela reforma cruzou os debates que envolvem a lei de diretrizes e bases da educação nacional, ao contrário do que esperam os “privatistas” liderados por Lacerda, que visam à separação de perspectivas de reforma da elaboração das diretrizes e bases.

Faz-se presente para os socialistas a ideia de união com todas as forças democráticas presentes no Brasil para a luta em prol da conquista, defesa e

ampliação da autonomia universitária nos seus aspectos econômicos, administrativos e didáticos, que se faz refletir nos seus textos impressos sobre os movimentos estudantis. No jornal *Novos Rumos* é ressaltado o papel dos estudantes em prol da reestruturação dos princípios e práticas no ensino universitário ao mesmo tempo em que as lutas dos estudantes secundaristas também se estruturam no ensino básico. Essa aproximação entre todos os estudantes significa também maior organização para realizar pressão frente aos debates que se estruturavam no legislativo frente ao projeto de LDBEN.

A defesa da reforma do ensino é frequentemente associada no NR ao apoio do projeto original de Diretrizes e Bases do MEC, isto é, a versão original enviada por Clemente Mariani. Em Setembro de 1960, o NR trouxe uma reportagem sobre a UME e o XVIII Congresso Metropolitano de Estudantes, que adotou deliberações tanto sobre a reforma universitária quanto sobre a LDBEN. Com o substitutivo Lacerda ganhando dimensão, a centralidade mudou da defesa de uma reforma para a defesa do ensino público, democrático e desenvolvimentista, ameaçado parcialmente privatização do Estado que é apresentada como desorganizadora dessa forma de ensino. Em outra parte este modelo de ensino nunca foi efetivado completamente dentro das necessidades brasileiras. Neste número, o NR possibilita a seguinte compreensão sobre as resoluções tomadas:

Foi inscrita no Programa Mínimo, uma recomendação taxativa no sentido de que a UME promova uma intensa campanha pela reforma do ensino superior. Sobre Diretrizes e Bases da Educação os universitários reafirmaram a posição que vêm sustentando em sucessivas campanhas: contra a subvenção (sob qualquer forma) a estabelecimentos de ensino particulares, contra a participação de donos de escolas nos órgãos de administração do ensino, e pela defesa da autonomia dos Estados no que concerne à formação de seus sistemas escolares. (Reforma da Universidade e Defesa da Escola Pública. *Novos Rumos*. Rio de Janeiro, Ano II, Nº 82, de 23 a 29 de Setembro de 1960)

A defesa da escola pública também se torna o aspecto central nos programas e reivindicações dos movimentos estudantis, de forma que no mesmo congresso da UME os estudantes associam, conforme o NR, a defesa dos princípios democráticos e de fraternidades universais com a educação gratuita em

todos os graus como dever fundamental do Estado. O orçamento para a educação não apenas deve cumprir os 20% estipulados aos Estados, Distrito federal e municípios pela constituição vigente, como deve também ser exclusivo para as instituições públicas de ensino, renegando o argumento, que Silva (2011) compreende, de que o financiamento ao privado é capaz de promover igualdade e liberdade no ensino, como afirmava Lacerda e seus apoiadores.

Em diferentes níveis e instâncias da educação surgem estudantes em defesa da educação pública. As manifestações estudantis, em maior ou menor escala, costumam aparecer com centralidade como reação ao projeto em votação na Câmara. Em junho de 1959 se faz presente a notícia sobre as manifestações de secundaristas em Porto Alegre:

O movimento nacionalista do Colégio Estadual Júlio de Castilhos aprovou moção de apoio à aprovação do projeto de lei 2.222/57, que estabelece as diretrizes e bases do ensino, apresentado pelo MEC. (...) Ao mesmo tempo, denuncia o substitutivo do deputado Carlos Lacerda, destinado a proteger a indústria do ensino privado. (Diretrizes e Bases do Ensino. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano I, Nº 17, de 19 a 25 de Junho de 1959)

Da mesma forma, em setembro de 1960 o NR traz em suas colunas um artigo tratando sobre os assuntos debatidos no XVII Congresso Metropolitano dos Estudantes, quando houve aumento de estudantes com a JUC participando de suas fileiras, com a aclamação da proposição vitoriosa nos debates em favor da educação pública.

Os debates jamais tiveram iguais profundidade e entusiasmo, em reuniões dessa ordem. E, no entanto, a esmagadora maioria das resoluções foram tomadas por unanimidade. Não houve, em absoluto, divergência quanto aos objetivos (na LDEBN). (Reforma da Universidade e Defesa da Escola Pública. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano II, Nº 82, de 23 a 29 de Setembro de 1960)

Em agosto de 1961, as estudantes normalistas do Colégio e Escola Normal Domingos Faustino, em São Paulo, entraram em greve por 24 horas como forma de repúdio ao projeto:

Alcançou o mais absoluto êxito a greve de 24 horas feita pelos alunos, do Colégio e Escola Normal Domingos Faustino Sarmiento. Com esse gesto, expressaram os estudantes secundários daquele colégio o seu repúdio à aprovação pelo Senado do projeto de lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Greve Contra o Projeto de Diretrizes e Bases. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano III, Nº 129, de 25 a 31 de Agosto de 1961)

A contribuição dos movimentos estudantis e dessa frente em busca da hegemonia na educação é sentida quando, em 1960, a UBES se torna responsável pela Campanha Nacional de Defesa da Escola Pública (CANADEP):

A União Brasileiro dos Estudantes Secundários (UBES), acaba de lançar a Campanha Nacional de Defesa da Escola Pública (CANADEP). Através de seminários, simpósios, conferências e reuniões de outros tipos, os estudantes de grau médio de todo o País, liderados pela sua entidade máxima de representação, promoverão um amplo trabalho de divulgação da necessidade de incrementar nossa rede pública de ensino. (São Paulo: O Povo Defende nas Ruas a Escola Pública. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano II, Nº53, de 26 de Fevereiro a 3 de Março de 1960)

Essa campanha objetiva o envio de um substitutivo ao projeto vigente no Senado, procurando garantir dentre diferentes fatores o cumprimento da vinculação orçamentária com a educação, o não subvencionamento às escolas particulares, a não participação de proprietários de escolas particulares nos órgãos de administração de ensino e a autonomia estadual para elaboração de sistemas de ensino regionais. Para isso, a UBES pretende o estabelecimento de contatos com renomados educadores, como o então diretor do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Darcy Ribeiro, e a diretora do Departamento Educacional do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, Maria Telhis.

Por sua vez, a UNE assume o papel de esclarecer aos alunos, pais e professores sobre o conteúdo do projeto que se colocava em voga, distinto daquele original. Em 1960, ocorreu o XXII Congresso Nacional dos Estudantes, onde se estabeleceu o slogan "UNE pela Escola Pública", com uma comissão criada justamente para estudar as diretrizes e bases da educação nacional. Assim, recomendaram alterações no projeto em votação. Da mesma forma, lançaram

campanhas de ruas, procurando atrair apoio da sociedade civil para seu bloco em prol da escolar pública, ao mesmo tempo em que denunciavam o simbolismo contido no substitutivo Lacerda.

Com a participação ativa da UNE nos embates sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a entidade trata do esclarecimento para alunos, pais e professores sobre os malefícios do projeto que se encaminha para a aprovação. Por conta disso, a UNE elaborou aquela comissão para propor alteração de artigos e emendas, como posteriormente será tratado. Em 1961, a UNE vê a eleição de uma nova eleição e conseqüente reformulação de objetivos, consagrando a defesa da escola pública como aspecto central e trazendo os seguintes pontos apreciados pelo *Novos Rumos*: a luta pela imediata nacionalização dos depósitos bancários; a luta por uma reforma agrária radical; defesa vigilante da existência das Ligas camponesas; respeito e defesa da autodeterminação dos povos; abertura diplomática e cultural com todos os povos do mundo; apoio ao desarmamento total e universal. Sobre essas alterações propostas é possível dizer que:

Criou uma Comissão de Estudos, que elaborou um parecer com 23 emendas devidamente justificadas, o qual foi enviado ao Parlamento (...). E a primeira vitória foi alcançada: a última redação do projeto levou em conta muitas das sugestões apresentadas pelos estudantes, a exemplo do artigo 78, que concede direito de voto ao corpo discente no Conselho Universitário, nas Congregações « Conselhos departamentais das universidades e escolas superiores. (*Estudantes Conquistam Com Lutas o Direito de Estudar. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano I, Nº 51, de 12 a 18 de fevereiro de 1960*)

O próprio desenvolvimento das votações no Congresso parece agradar os estudantes e os socialistas em geral, com as discussões e votos separados por artigos sendo uma sugestão apreciada, apesar de nem sempre representarem conquistas:

A votação em separado dos artigos contrários à Escola pública constantes em projeto igualmente uma vitória dos estudantes. Contudo o projeto foi aprovado pela Câmara, sem que fossem recusados os referidos artigos que têm os números 10, 58, 3 e 5 (...) (*Estudantes Conquistam Com Lutas*

o Direito de Estudar. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano I, Nº 51, de 12 a 18 de fevereiro de 1960).

Ainda, o papel de destaque do movimento estudantil na luta contra o substitutivo Lacerda é capaz de demonstrar a elaboração de diferentes formas de ações e reações possíveis. Ainda em 1960, diferentes entidades estudantis, alinhadas aos movimentos de trabalhadores organizados e dirigidos nos sindicatos⁴⁸ e até mesmo feministas, todos com influência considerável em suas composições por membros socialistas e heterogêneos em termos de grupos sociais representados, lançaram grandes movimentos:

Lançaram, também, manifestos, que toda a imprensa de São Paulo publicou, a União Paulista dos Estudantes Secundários, a União Brasileira dos Escritores (seção de S.P.), o Movimento de Arregimentação Feminina, a APESNOESP, todos os sindicatos operários, através do Conselho Sindical dos Trabalhadores do Estado de São Paulo, o Centro do Professorado Paulista, Associações de Ex. Alunos de várias Faculdades, quase todos os Centros Acadêmicos e outras entidades. A Câmara Municipal de São Paulo, por una-sumidade, aprovou requerimento contrário ao projeto. (São Paulo: O Povo Defende nas Ruas a Escola Pública. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano II, Nº53, de 26 de Fevereiro a 3 de Março de 1960)

As ações se faziam sentir também em meio popular para ocupar os diferentes espaços da sociedade, incluindo aqueles que não participam ativamente das decisões coletivas:

Mobilizaram as forças de que dispunham em período de férias, e saíram à rua com pincéis e latas de tinta em punho para executar a "operação". Em 3 dias, os moços e moças que estudam pintaram toda a cidade, fato que teve a mais ampla repercussão no meio do povo, contribuindo para despertá-lo contra o perigo que paira sobre a escola gratuita e a educação dos seus filhos. Lançaram também a "operação-relâmpago", constante da

⁴⁸ Em 1961, ocorre a I Convenção de Operários em Defesa da Escola Pública no Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo, que desde 1951 viu o afastamento da chapa "ministerialista" conservadora com a ascensão de socialistas, comunistas e populistas, sob a liderança de Remo Forli. Foi apenas em 1963 que a liderança completa do PCB se fez sentir com Afonso Dellelis.

realização de vários comícios-relâmpago diários, nos pontos de maior concentração popular da cidade. (São Paulo: O Povo Defende nas Ruas a Escola Pública. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano II, Nº53, de 26 de Fevereiro a 3 de Março de 1960)

Demonstrando o aspecto de defesa da democracia junto ao ideal de coletividade, os socialistas fazem menção aos espaços de diálogo que os defensores da escola pública criam com a sociedade:

Além do trabalho de esclarecimentos, através da imprensa, dos manifestos, pinturas nos muros, tapumes e calçadas, as organizações que lideram a luta contra o projeto de diretrizes e bases tem realização uma série de comícios, onde discutem mais detalhadamente os problemas gerais do ensino com o povo, participam de assembléias de várias organizações, não só na capital, mas também no interior. (São Paulo: O Povo Defende nas Ruas a Escola Pública. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano II, Nº53, de 26 de Fevereiro a 3 de Março de 1960)

Assim como os estudantes, os professores também são ativos na luta pela escola pública e contra a aprovação do substitutivo Lacerda. Docentes dos diferentes níveis manifestaram suas indignações ao mesmo tempo em que propunham a educação voltada para a democracia e desenvolvimento. Destes, alguns são assumidamente socialistas que acreditam na necessidade de transformação de todos os aspectos da sociedade, como Hermes Lima, Florestan Fernandes, Octávio Ianni, Paschoal Lemme e Fernando Henrique Cardoso. A massificação para defesa da educação pública, entretanto, necessita do apoio de outras categorias sociais e para isso ocorrer, uma articulação, conforme a perspectiva de Laclau (2015), segundo a qual os discursos socialistas podem ser entendidos como representantes de uma série de demandas heterogêneas, alcançando desde as almejadas mudanças pedagógicas dos estudantes à matrícula universal ansiada pelos pais trabalhadores. Ainda em 1960, anunciam o apoio advindo de diferentes camadas da sociedade nas manifestações anteriormente descritas:

Em todo o Estado de São Paulo continuam as manifestações dos estudantes, intelectuais, professores, cientistas, organizações sindicais,

enfim de todas as camadas da população, contra o projeto de diretrizes e bases da educação nacional, aprovado pela Câmara Federal e que já se encontra no Senado da República. (São Paulo: O Povo Defende nas Ruas a Escola Pública. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano II, Nº53, de 26 de Fevereiro a 3 de Março de 1960)

Essa demonstração de apoio às suas percepções para a educação inicia o que é entendido como uma batalha pela opinião pública, uma vez que as diferentes correntes ideológicas se fazem sentir nos espaços públicos e meios de comunicação. Inclusive, quando aprovado na Câmara, o projeto surtiu sentimentos contrários pelo Brasil, de forma que as manifestações que vincularam liberais progressistas e socialistas se disseminaram:

(...) de norte a sul do País, começaram a surgir os pronunciamentos das entidades estudantis, das organizações sindicais, das associações representativas do professorado de todos os níveis, denunciando a maroteira medieval, representada pelo projeto aprovado a toque de caixa. (LONGO, Moacir. Dinheiros Para a Escola Pública. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano II, Nº 65, de 27 de maio a 2 de Junho de 1960)

O sindicalismo é outra forma de representação social em prol de alternativas ao projeto, fazendo parte ativa dessa batalha. Na história brasileira, os socialistas já haviam demonstrado grande influência em meio aos trabalhadores, em especial aqueles sindicalizados, defendendo formas de superar as situações de exploração em que estes estavam inseridos. Dessa forma, a educação pública e popular em todos os níveis é a garantia para que a emancipação intelectual daqueles trabalhadores se desenvolva, impedindo a alienação das forças de trabalho. Portanto, Fernandes vê a relação entre os trabalhadores sindicalizados e a defesa da escola pública como natural, tendo em vista as necessidades do proletariado por uma educação gratuita e de qualidade:

Entre todas as camadas sociais, só os trabalhadores sindicalizados possuem interesses sociais que os levam a encarar a educação de uma perspectiva utilitária e prática, bem como a exigir a extensão das oportunidades educacionais a todos os brasileiros, sem nenhuma exceção de qualquer espécie, mesmo no que se refere à instrução

de nível superior e especializada. Por isso, a posição do trabalhador envolve, em si mesmo, as críticas mais profundas e construtivas ao que se vem fazendo e ao que se pretende fazer no terreno do ensino no Brasil, file quer a educação para alguma coisa. (FERNANDES, Florestan. O Trabalhador e o Projeto de Diretrizes e Bases. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, Ano XXXV, Nº 79, de Abril a Junho de 1961)

Sob essa perspectiva de construção de uma alternativa ao projeto de Lacerda, ganha destaque na manutenção da democracia a Comissão Paulista de Defesa da Escola Pública, composta por indivíduos vinculados a educação, que desenvolveu a campanha de denúncias dos aspectos tidos como retrógrados na lei aprovada na Câmara, porém ainda possível de ser combatida pela passagem no Senado e posterior sanção presidencial. Reunindo diferentes entidades sociais, proporcionou comícios, mesas redondas, conferências e outros ainda em maio daquele ano. O movimento em prol da escola pública não se torna apenas uma reação ao “privatismo” apoiado no projeto Lacerda, mas uma ação para defender as conquistas já existentes na educação e propor a democratização do ensino com a abertura de possibilidades que as diretrizes e bases traziam:

A campanha em desenvolvimento, pode e deve ganhar maior intensidade e se transformar em um autêntico «plebiscito nacional» — como disse o Professor Paulo Duarte em uma reunião da comissão de planejamento do movimento, e com isso, fazer sentir aos senadores que a quase unanimidade do povo exige modificações tais na lei, que fiquem preservadas as conquistas já alcançadas escritas na Constituição Federal e que as mesmas sejam ampliadas, no sentido de satisfazer a atual realidade econômica, política e social do Brasil. (LONGO, Moacir. Dinheiros Para a Escola Pública. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano II, Nº 65, de 27 de maio a 2 de Junho de 1960)

A satisfação dessa realidade significava a democratização defendida por Fernandes, possível de ser realizada apenas pelo sistema público, que não discrimina e é gratuito. Para isso, é preciso uma luta a ser travada em todos os âmbitos contra o conservadorismo social, fazendo despertar a defesa da democracia, intrínseca ao imaginário do brasileiro, tanto que os excertos de textos

demonstram justamente essa série de demandas e ações. Assim, a luta pela educação pode entrar em consonância com o sistema econômico que então se propunha por parcela da população, isto é, um modelo de desenvolvimento nacional dentro do capitalismo. Até aquele momento histórico, nunca houve tamanha participação popular no direcionamento da educação brasileira, sendo considerado o marco necessário para que esta fosse transformada com a aprovação de uma LDBEN e possibilitasse o desenvolvimento e a democratização nacional. Pela visão marxista, o socialismo não é o anticapitalismo, e sim o sucessor do seu desenvolvimento.

Em 1960, quando as perspectivas quanto à Câmara de deputados não demonstravam a possibilidade de maiores conquistas, ainda acreditam em mudanças nos rumos das diretrizes e bases no Senado:

Viu-se que a forma mais acessível seria a coleta de assinaturas para um abaixo-assinado-monstro a ser levado por uma ampla caravana de estudantes, professores e líderes sindicais ao Senado, juntamente com o substitutivo que seria oferecido ao projeto pela Comissão Paulista de Defesa da Escola Pública, constituída pelas organizações participantes da campanha. (São Paulo: O Povo Defende nas Ruas a Escola Pública. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano II, Nº53, de 26 de Fevereiro a 3 de Março de 1960)

O problema percebido após o projeto passar pela Câmara envolve a composição do Senado, que torna improvável a garantia de maior quantidade de conquistas. Com pareceres da Comissão de Constituição e Justiça, Comissão de Finanças e Comissão de Educação e Cultura, o próximo caminho é o Senado, onde os legisladores aparentavam não estar dispostos à sugestões de mudanças no caráter do projeto. O manifesto enviado pela UBES e apoiado pelos demais grupos envolvidos na campanha aos senadores possibilita, de acordo com o NR:

Quanto a educação em geral, os universitários reiteram o projeto de diretrizes e bases da educação e pleitam a sua substituição por um projeto que constitua totalmente a realidade brasileira. Batem-se pelo aumento das verbas federais para a educação, pela erradicação do analfabetismo e a formação da consciência política do povo brasileiro. (II Convenção

Decidiu: Vigilância e Ação em Defesa da Escola Pública. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano III, Nº 118, de 9 a 15 de junho de 1961)

Quando o projeto foi enviado ao Senado para votação, nessa casa legislativa recebeu, conforme Saviani (1999), uma série de supressões e acréscimos de artigos, recebendo 238 emendas, além de um novo substitutivo. chamou de conciliação entre projetos. Apenas algumas dessas emendas, entretanto foram aprovadas, enquanto aquele substitutivo fora rejeitado criado pela Comissão que defendia a escola pública foi rejeitado. Ainda em 1961, as diretrizes e bases retornaram para a Câmara de deputados, por conta das emendas impostas pelo Senado. Ainda que o Congresso já tivesse demonstrado posição dominante pelo privado, mesmo cedendo em alguns espaços, a resistência dos socialistas, das entidades e dos movimentos envolvidos na defesa da escola pública não diminuiu:

Terminada a "parede" os estudantes reuniram-se na sede da União Estadual dos Estudantes estabelecendo com esta ampliação comum para o combate aquele projeto e da qual deverão participar outros grêmios estudantis, como a União Paulista dos Estudantes Secundários (UPES). (...) Sugerem à Câmara Federal que, em sinal de respeito às suas tradições e evitando um choque de opiniões Indefira as emendas perniciosas à Escola Pública e ao Ensino e esclareça, ao povo brasileiro o conteúdo deste projeto e suas emendas. Pedem ainda, as demais Escolas Públicas, que se unam no sentido de extirpar do selo do Ensino Público semelhante projeto no que apresentar de deficiente. (Greve Contra o Projeto de Diretrizes e Bases. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano III, Nº 129, de 25 a 31 de Agosto de 1961)

Prevalece uma tendência que visa aproximar as correntes da escola pública e da privada, uma espécie de conciliação entre os blocos discursivos que se estruturaram naquele embate. Na mesma linha, Góes (1985), afirma que a LDB terminou como uma conciliação entre o substitutivo original de Mariani e aquele de Lacerda, sendo tanto direito do poder público quanto da iniciativa privada, abrindo espaços para o financiamento do privado, sem, por isso, diminuir as competências do público. Em dezembro de 1961, fica pronta a última versão do projeto de LDBEN, atendendo a diferentes sugestões que a UNE defendeu desde antes da

votação na Câmara, demonstrando a dimensão que estas ações tomaram ao lutarem pelo ensino público.

7. SEM ENIGMAS, COM PARADIGMAS

Conforme foi demonstrado nos capítulos anteriores e reconhecido pelo próprio Fernandes alguns anos depois, os socialistas não trataram de lutar diretamente por um modelo de educação propriamente socialista no período relativo ao desenvolvimento da LDBEN. Porém, isso não significa que tenham abandonado suas intenções de, em algum momento, realizar essa transição de sistema econômico e implementar um modelo original ou apropriado de educação socialista. Em 1959, a União Soviética, baluarte da revolução socialista no mundo, não se encontrava mais isolada na política internacional, contando com países como Mongólia, China, Cuba e Polônia do seu lado. Diferentes acordos de caráter econômico, militar e político foram firmados entre os países do bloco socialista, refletindo na própria educação.

As expectativas para a revolução internacional, entretanto, eram simultâneas ao terror da repressão e da reação. O PCB, legalizado no pós-guerra, logo retornou ao seu status de ilegalidade, nunca recuperada antes da redemocratização de 1985. Ao mesmo tempo, as forças conservadoras cresceram no Brasil no período de elaboração final das diretrizes e bases, exigindo maiores privilégios, indo contra reformas estruturais e impedindo quaisquer iniciativas para a ampliação das formas de participação na democracia, como o voto de analfabetos, a participação do PCB de eleições e promovendo repressões a manifestações sociais.

Frente a este cenário, o PCB não ousou arriscar uma nova tentativa de revolução, como em 1935, que serviu de pretexto para o golpe de dois anos depois, reconhecendo as necessidades de atuação em frentes democráticas e nacionalistas. As lutas contra o colonialismo e o imperialismo devem ser feitas anteriormente a passagem para o socialismo. Por isso, o modelo de educação que defendem é também um modelo essencialmente democrático, capaz de estimular a autonomia dos indivíduos para pensar e agir. Porém, ainda tentaram realizar esforços para que a educação socialista fosse conhecida e divulgada ao longo dos anos 1950 através de ações na sociedade.

Em 1955, o educador socialista Paschoal Lemme publica um livro chamado “Educação na URSS – 1953”, descrevendo sua viagem para aquele país. Para ele, o Brasil não poderia ignorar as experiências e realizações dos educadores e pesquisadores soviéticos, defendendo o restabelecimento das relações entre os

dois países. Nas suas mídias anteriores ao NR, as referências aos modelos de educação soviéticos foram realizadas com frequência. Ao longo da mesma década, a iniciativa da Universidade do Povo foi responsável por tanto alfabetizar adultos quanto formar cidadãos em saberes técnicos, sem, por isso, significar filiação ao partido, além das próprias Escolas do Partido, cuja função primordial era de esclarecimento político sobre o marxismo para formar quadros para o partido.

A análise dos textos do NR demonstra que, apesar das constantes referências a URSS, falar sobre a educação em outros países socialistas se tornou objeto igualmente comum, seja como forma de dissociar a dependência do partido a liderança soviética, ou para demonstrar as próprias conquistas possíveis neste campo a partir da instauração do socialismo em diferentes realidades. No mesmo período, divulgaram matérias sobre Cuba, China, Alemanha Oriental, Tchecoslováquia, Hungria e outros que faziam parte deste grande grupo de países durante a Guerra Fria. Porém, é preciso lembrar a precaução por parte dos socialistas brasileiros em, também, se mostrarem essencialmente democráticos, contrários a qualquer forma de repressão, e nacionalistas, já que a cassação oficial do partido foi justificada por serem representados como uma seção brasileira de um partido internacional.

A realidade é um pouco diferente em meio aos artigos dispostos na RBEP no mesmo período. Entre os números 76 e 83, pelo menos três autores falaram sobre o ensino soviético em seus artigos. São eles: Hélio de Almeida⁴⁹, Antônio Alves Noronha⁵⁰ e Maurício Joppert da Silva⁵¹. É interessante notar que os educadores citados não se identificavam abertamente com o socialismo, sendo o último, inclusive, político eleito pela UDN. Porém, como podemos dizer que os discursos socialistas se faziam sentir em pelo menos uma destas duas formas de imprensa? Na verdade, é possível induzir as razões pelas quais aqueles artigos foram escritos e publicados no principal veículo de imprensa educativa do Brasil. Todos os três autores estiveram por 21 dias na URSS a partir de um convite feito

⁴⁹ Hélio de Almeida (1919-2002) foi um engenheiro brasileiro que chegou a assumir a pasta de Viação e Obras Públicas, em 1962, durante o governo de João Goulart. Ingressou no PTB, por meio do qual foi eleito deputado estadual.

⁵⁰ Antônio Alves Noronha (1904-1962) foi um engenheiro brasileiro reconhecido por suas obras no Rio de Janeiro.

⁵¹ Maurício Joppert da Silva (1890-1985) foi um engenheiro geógrafo e civil brasileiro que assumiu a pasta de Viação e Obras Públicas em 1945. Passou a concorrer em eleições pela IDM, se elegendo deputado federal pelo Distrito Federal. Posteriormente, tentou se eleger pela ARENA durante a ditadura militar.

pela Sociedade da Ciência e da Técnica da União Soviética para o Clube de Engenharia do Rio de Janeiro. Por isso, para melhor compreender a produção textual discursiva dos socialistas, o enfoque deverá ser dado aos artigos dispostos no NR, sendo possível perceber aproximações e distanciamento com algumas análises dos educadores na RBEP, que podem aparecer como fundamento teórico.

Para demonstrar seus avanços em termos de ciência, mercado de trabalho e educação, estando os três diretamente relacionados, o Estado soviético tratou de manter contatos educacionais diretos com outros países do mundo, incluindo o Brasil. Diferentes são as situações em que, no NR, são relatadas histórias de estudantes brasileiros que ganharam bolsas de estudos ou foram convidados para participar de eventos acadêmicos naquele país, por exemplo. Em retorno ao Brasil, estes e alguns educadores publicaram artigos e livros sobre suas experiências em um país cujas relações diplomáticas com o Brasil estavam rompidas, mesmo que não concordassem com aquele ou qualquer modelo de socialismo. Até mesmo aqueles publicamente vinculados a partidos de direita realizaram discursos elogiosos quanto ao sistema educacional soviético naquele período.

Por isso, este capítulo irá tratar de expor uma análise de textos que esclarecem e demonstram admiração sobre os modelos de educação de alguns países socialistas daquele período, publicados na mesma época em que o ápice do debate da LDBEN, seja pelos socialistas no NR ou por educadores como Fernandes e Cardoso na RBEP. A escolha pela escrita deste capítulo se faz para tentar evitar um direcionamento para a análise exclusiva sobre os textos socialistas que tratam sobre aquilo que eram contrários e o que defendiam abertamente no projeto de lei, ampliando e fazendo compreender suas pretensões para a constituição de uma educação propriamente socialista cuja necessidade ainda se fazia presente.

7.1. Entre Lutas e Conquistas

Para Baczko (1985), um partido ou grupo ideológico sempre exalta seu imaginário como um símbolo a se alcançar, com pretensões totalizantes. Expresso nos textos impressos, o imaginário socialista se adapta ao tempo e espaço das diretrizes e bases em elaboração no Brasil. Se pretendiam reconhecer a construção de uma nova comunidade socialista, antes precisavam reafirmar a

democracia ainda débil no Brasil. Assim, ao mesmo tempo em que firmaram as possibilidades na realidade histórica brasileira, mantiveram uma sociedade que não é real, presente na ordem simbólica, essencialmente constituída pela ruptura com o capitalismo e instituição de um modelo de socialismo marxista. Por isso, nos seus textos são utilizados uma série de significantes capazes de demonstrar um posicionamento, uma visão de mundo, frente a um acontecimento histórico.

No NR, são feitas numerosas referências às conquistas revolucionárias em países como URSS, Cuba, China e até mesmo Tchecoslováquia, em contraste com as críticas realizadas a países como Estados Unidos e até mesmo Iugoslávia, que, apesar de se afirmar socialista, havia se isolado do bloco geopolítico dos países de mesmo espectro ideológico. A situação de atraso é constantemente mencionada nos mesmos países tidos como exemplos antes de suas respectivas revoluções socialistas. Por isso, as conquistas no campo educacional são vistas como passíveis de serem realizadas apenas em países que tiverem adotado um sistema socialista baseado na necessidade social ao invés do lucro capitalista. Dentre essas conquistas, a mais notável foi a de lidar com o problema do analfabetismo, que tanto preocupava os socialistas brasileiros, a partir das iniciativas em prol da igualdade de condições no ensino.

As matrículas não significavam apenas a capacidade de absorção de estudantes das escolas nos países socialistas, mas também as possibilidades de realizações dentro de um grande Estado socialista, capaz de promover e coordenar grandes projetos, sem, por isso, depender de interesses particulares. Por isso, é a partir da universalização da educação naqueles países que os textos socialistas procuram representar a instituição da igualdade social, demonstrando as possibilidades de transformação e aprimoramento na estrutura dos sistemas educacionais, das práticas pedagógicas e da formação cidadã para o trabalho. Assim, a definição dessas realizações como “esforços” ou “lutas” na educação demonstram os obstáculos, assim como aqueles que o Brasil deveria superar, sendo atravessados para “conquistas”, como das matrículas universais.

A URSS desponta como principal representante deste mundo socialista, porém foi Cuba o país que mais demonstrou as possibilidades de transformações no Brasil, em virtude do seu passado colonial comum aos outros países latino-americanos. As transformações daquele país também representam a primeira

iniciativa em escala nacional de um projeto socialista de educação no continente americano, área de influência dos Estados Unidos em período de guerra fria:

Dois milhões e oitocentos mil cubanos não sabiam escrever as palavras liberdade, democracia, Martí. Mais da metade das crianças não podiam aprender a ler e escrever por falta de escolas. 31% das pessoas de mais de 14 anos eram analfabetas. Este é o quadro traçado pelo ministro da educação de Cuba revolucionária, Armando Dávalos, que recentemente visitou o Brasil. (Educação para o Povo Dirigida pelos Mestres. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano II, Nº 74, de 29 de Julho a 4 de Agosto de 1960)

Para o ministro entrevistado pelos escritores do NR, o fundamental para o governo cubano é a criação de um número aproximado de escolas primárias para lidar com o analfabetismo que naquele país correspondia a um número aproximado de 800 mil crianças. Para isso, é preciso compreender a função do Estado de corresponder aos anseios populares, sendo representante das massas revolucionárias:

(...) esclareceu o ministro da educação que o ponto de partida da política educacional de Cuba é fazer com que a escola chegue a todos os lugares, fazer com que a escola sirva ao povo, principalmente às camadas mais pobres da população (...). Para resolver o problema de falta de salas, o governo revolucionário resolveu entregar dez mil salas e cumpriu sua promessa em setembro do ano passado. Até setembro deste ano, mais cinco mil salas serão entregues. O governo revolucionário terá construído tantas salas de aulas quantas foram construídas durante toda a história de Cuba. Com isto, estará resolvido o problema do ensino primário. (Educação para o Povo Dirigida pelos Mestres. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano II, Nº 74, de 29 de Julho a 4 de Agosto de 1960)

A expansão da escola não era vista apenas como um cumprimento de obrigação constitucional, mas uma realização para o bem coletivo. Dessa forma, o NR remonta aos projetos de transformação de quartéis militares em casas, postos de saúde e escolas. Para os socialistas, a revolução estava representada no povo e seu anseio internacionalista de fraternidade entre os povos, e não na competição

belicista. Assim, criam a associação do militarismo com os países capitalistas, enquanto os socialistas seriam os verdadeiros responsáveis pelo pacifismo ao reverterem investimentos na educação. Em entrevista com um militar, o NR trata sobre a conversão de quartéis em escolas e a relação com o campo como um passo para a batalha contra o analfabetismo:

Este quartel também será entregue ao Ministério da Educação, para levantar um centro escolar em seu lugar. Já entregamos 15 quartéis, apenas nesta província (...). O tenente explica que será destinado a uma escola de capacitação de administradora e de cooperativas. Cada onze meses, 50 camponeses serão graduados. A escola terá o nome de "Camilo Cienfuegos" (Quartéis são transformados em escolas: Soldados Colaboram na Reforma Agrária. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano I, nº 52, de 19 a 25 de fevereiro de 1960).

As iniciativas para acabar com o analfabetismo no país envolviam não apenas os jovens, mas comunidades inteiras que historicamente foram negligenciadas do direito de estudar. Para os cubanos, era necessária uma grande campanha em favor da erradicação do analfabetismo, como aquela percebida pelo acadêmico brasileiro, José Augusto⁵², em entrevista para o periódico:

Foram organizadas para isso, em todo o país. As chamadas brigadas alfabetizadoras, que já somam um total de 150.000 integradas por homens, mulheres e Jovens maiores de 13anos. Essas brigadas internam-se sobretudo no campo e passam a viver na casa dos camponeses, onde no mínimo 3 horas são dedicadas aos estudos. Antes de iniciar seu trabalho as brigadas recebem Instruções sobre como viver entre os camponeses e como ensiná-los mais rapidamente ler, tendo em conta as próprias condições em que eles vivem e trabalham (Líder Estudantil a NR: "Cuba Não Será Derrotada". Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano III, Nº 117, de 2 a 8 de Junho de 1961)

O exemplo cubano encontrava seu ápice com a chamada Cidade Escolar de Camilo Cienfuegos, local com capacidade para mais de 20 mil estudantes em 40

⁵² Não foram encontradas informações precisas sobre José Augusto nas pesquisas realizadas por não possuir nenhum sobrenome escrito no artigo, dificultando o processo de pesquisa sobre o sujeito histórico.

unidades de prédios que contavam com toda infraestrutura para a qualidade do ensino, com comércio e oficinas demonstrando a relação da educação com o trabalho socialmente útil. No país onde o acesso à cultura era monopólio de poucos e a aprendizagem dos ofícios e técnica industrial estava em baixos níveis pelo seu subdesenvolvimento, a partir de um esforço gigantesco eram criadas oportunidades para realização e emancipação de todos os cubanos, conforme o periódico.

Por sua vez na URSS, são referidos os planos setenais de desenvolvimento, forma de planejamento econômico que englobava os próprios investimentos a educação. Por meio deste, esperavam que de 38 a 40 milhões de estudantes em nível primário e secundário tivessem onde estudar até o ano de 1965, um grande desafio para um país com grande dimensão populacional e territorial que ainda estava recuperando parte de sua estrutura destruída durante a guerra. No início do ano letivo de 1959, totalizavam 31 milhões de estudantes matriculados, sendo que ingressaram 500 mil novos alunos nos Institutos Superiores⁵³. Naquele país, os socialistas diziam ser possível perceber a universalização da educação e da cultura além da própria escola ou da universidade, embora estimulado por elas:

A tiragem dos livros que se publicarão em 1965 na URSS chegará à cifra colossal de 1 bilhão e 600 milhões de exemplares; a tiragem das revistas será mais do que duplicada durante os sete anos e a dos periódicos aumentará 50%. A rede de bibliotecas e clubes se desenvolverá consideravelmente. (...) a noite e aos domingos, milhares de pessoas acorrem para ouvir conferências nos clubes. A literatura e a arte, a música e o teatro, a coreografia e a pintura, o cinema e a arquitetura: eis os domínios em que as universidades populares cujos cursos são de 2 a 3 anos, dão a seus frequentadores um harmonioso sistema de conhecimentos. (A Cultura na URSS em 1965. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano I, Nº 51, de 12 a 18 de Fevereiro de 1960)

A educação projetada e organizada pelo Estado tem em seu auxílio uma série de clubes, sindicatos e outros que fornecem cursos, palestras ou até mesmo sessões culturais para seus membros. Segundo Moraes (1994), a própria imprensa dos partidos comunistas era organizada nestes países conforme a percepção de

⁵³ Ver mais em NORONHA, António Alves. Intrução e Educação na URSS. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, Vol. XXXIV, Nº 79, Julho-Setembro de 1960. Revistas

Lênin sobre difusão cultural e educação ideológica para conscientização política, ensinando o marxismo aos seus leitores. Organizações e coletivos populares também poderiam instruir aqueles que diziam representar. O “esforço” para a superação dos indicadores que marcavam os ensinamentos anteriores fossem superados na prática socialista deveria ser sentido em diferentes âmbitos da vida cotidiana naqueles países.

Assim como Cuba e a URSS são utilizados como paradigmas, a China também aparece com frequência nos textos do NR, em especial por sua grande dimensão populacional e consequente investimento de grande escala para lidar com as questões de desigualdade social. O periódico ainda procurou demonstrar a percepção dos estudantes no Brasil sobre os feitos chineses no combate ao analfabetismo ao entrevistar o presidente da UNE, em 1959, sobre sua viagem a convite do governo chinês. Para o estudante João Manuel Conrado, antes da implementação do regime socialista no país, 80% dos chineses eram considerados analfabetos, sendo que a proporção se reduziu para 20% no ano de 1959. Neste texto, é feita referência ao dito “esforço” chinês:

"Nas fábricas, nas grandes obras em execução, no campo, onde houver um analfabeto, existe uma sala de aula. A China caminha hoje para liquidar completamente o analfabetismo, o que espera fazê-lo nos próximos quatro anos" — declarou à reportagem de NR, o universitário João Manuel Conrado, presidente da UNE, que recentemente visitou o grande país oriental, a convite do governo popular. (China dá “Grande Salto” na Educação: 4 anos para Liquidar o Analfabetismo. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano I, nº 42, de 11 a 17 de Dezembro de 1959).

Assim como no caso da URSS, o NR demonstra as conquistas chinesas no campo educacional, remetendo à própria estrutura universitária. Se em 1959 o presidente da UNE declarava que cursos sobre o Brasil e a América Latina estavam sendo disponibilizados naquele país, no ano de 1960 o jornal tratou de demonstrar como a universidade de Fu-tan foi estruturada com maior quantidade de salas, bibliotecas e outros recursos possibilitando maior quantidade de matrículas, processo que também ocorreu em outras universidades chinesas. O ensino superior é transformado em popular, permitindo o acesso de diferentes segmentos

da população em proporção maior do que durante o período pré-revolucionário. Na mesma época, educadores e políticos brasileiros, como Prestes⁵⁴, defendiam a ideia de que com melhores formações para maiores segmentos populacionais, o próprio desenvolvimento econômico nacional se tornaria efetivo, sendo as conquistas dos países do bloco socialista uma forma de corroborar, em meio à sociedade civil, com as necessidades de reforma e transformação da educação brasileira:

(...) nos dez anos que se seguiram à libertação terminaram os cursos da Universidade de Fu-tan 6.156jovens, ou seja 78% dos 7.847 formados pela mesma Universidade nos44 anos decorridos desde sua fundação, em 1905, até o ano de 1949 (PRESTES, Luiz Carlos. Visita à Universidade de Futan de Shangai. Rio de Janeiro, Ano II, Nº 57, de 01 a 07 de abril de 1960).

Nos textos analisados do NR, ainda estão presentes referências à universalização e popularização da educação na Hungria e na Alemanha Oriental. Na Hungria, no mesmo período, a expansão das instituições educacionais é vista como “um dos esforços mais sensíveis do governo para atender às necessidades à infância na Hungria de hoje” (Hungria Marcha a Passo Seguro Para o Socialismo. Rio de Janeiro, Ano II, Nº 100, de 27 de janeiro a 2 de fevereiro de 1961). Por sua vez, esta Alemanha é sempre descrita a partir de seu nome oficial de República Democrática Alemã como forma de firmar os princípios democráticos que continuavam imperando nas repúblicas socialistas. Naquele país, tal como na China, é feita uma referência sobre o acesso de pessoas originárias de diferentes grupos sociais no ensino superior:

A educação e a assistência às crianças e aos jovens constituem hoje uma das preocupações fundamentais do governo da RDA. (...) Filhos de operários e camponeses tem hoje acesso às Universidades espalhadas por toda a República Democrática Alemã (HELLER, Vasco. 12 Anos de RDA:

⁵⁴ Luís Carlos Prestes (1898-1990) foi um militar e político brasileiro conhecido por fazer parte das revoltas tenentistas de 1922 e por ser a figura de maior expoente na história dos comunistas brasileiros como secretário-geral do PCB entre 1943 e 1980. Esteve preso entre 1936 e 1945, período marcado pela ditadura do Estado Novo, tendo nova prisão decretada em 1958 e se vendo obrigado a viver na clandestinidade até revogação judicial. Viveu no exílio durante a ditadura militar brasileira.

Pela Primeira Vez na História uma Alemanha Pacífica. Rio de Janeiro, Ano III, Nº 140, de 13 a 19 de Outubro de 1961).

Aos feitos nos países socialistas são creditados por Heller⁵⁵ no NR o papel do Estado na manutenção da educação, resguardando certa proximidade quanto às posições defendidas em meio aos debates da LDBEN. Nos países socialistas, houve um processo de gradual estatização das escolas e universidades particulares e fornecimento exclusivo do ensino oficial, baseado em métodos revolucionários para grandes massas. Estes Estados construíram sistemas capazes de fornecer educação popular através da igualdade de oportunidades para o ensino e mudanças nas práticas pedagógicas nos diferentes níveis de ensino. Porém, para o NR não é apenas um processo de estatização, mas de realização dos anseios daquelas massas. A exaltação do papel do Estado na educação socialista é destacada em alguns textos do jornal:

Dez anos após a revolução vitoriosa, desapareceu para sempre a velha China atrasada e ignorante e em seu lugar, ergue-se agora um país moderno, cujo governo cuida com especial carinho de elevar o nível cultural do povo, de assegurar à juventude a instrução que lhe permitirá contribuir mais ativamente para o desenvolvimento econômico da pátria socialista e o progresso de toda a humanidade. (PRESTES, Luiz Carlos. Visita à Universidade de Futan de Shangai. Rio de Janeiro, Ano II, Nº 57, de 01 a 07 de abril de 1960)

A construção do país moderno é simbolicamente realizada de forma simultânea à revolução, cabendo ao governo, composto exclusivamente pelo Partido Comunista Chinês, edificar o socialismo e elevar a qualidade da educação no país e os ditos níveis culturais. A partir do que foi estudado no capítulo anterior, não é possível conceber a modernidade, nos textos socialistas, como sinônimo de socialismo, apesar deste poder ser entendido como uma espécie de catalizador, uma vez que acelera os processos de desenvolvimento econômico, de criação de oportunidades sociais e de participação nas decisões políticas. Por meio desta linha de pensamento, a edificação da educação socialista só poderia ser promovida

⁵⁵ Não foram encontradas informações a respeito de Vasco Heller.

a partir da instauração do sistema econômico socialista ao mesmo tempo em que o aprimora ao formar cidadãos ativos e conscientes dos seus papéis na sociedade.

Também é possível perceber no seguinte excerto o destaque dado à percepção mundial do processo de estatização da educação cubana. Como forma de manifestar a defesa da revolução e das conquistas populares, Castro realizou um discurso no qual anunciou a data limite de existência do ensino particular, sendo aplaudido pelos estudantes. Neste processo, aqueles que defendiam a continuidade de escolas particulares eram vistos como contrarrevolucionários ou até mesmo traidores da pátria cubana. Por isso, a dimensão tomada por este discurso não é percebida apenas como uma especulação ou possível discussão sobre o assunto, e sim uma celebração que marca as possibilidades de ação do Estado num país economicamente subdesenvolvido, mas que apresenta constantes modificações por conta de sua transição ao socialismo:

“A partir do dia 2 de maio não haverá mais ensino particular em Cuba”. Estas palavras de Fidel Castro, pronunciadas em seu discurso de primeiro de maio em Havana, percorreram as agências telegráficas e saltaram para os Jornais transformando-se em "manchetes" do mundo Inteiro. (Líder Estudantil a NR: “Cuba Não Será Derrotada”. Rio de Janeiro, Ano III, Nº 117, de 2 a 8 de Junho de 1961)

A universalização da educação, entretanto, é apenas um dos diferentes tópicos a serem destacados nos textos deste jornal. É a partir da revolução que são instaurados Estados capazes de fornecer esse acesso universal no ensino básico e, pelo menos, expandido no superior. Porém, resta compreender o que é percebido como vantajoso nos sistemas de ensino daqueles países em termos de organização e prática educativa. Descrever o funcionamento da educação em países como URSS ou Cuba não se trata apenas de realizar um estudo de caso, mas de trazer exemplos estrangeiros para possíveis transformações a serem feitas no próprio Brasil, demonstrando a capacidade de ação de um Estado socialista nos diferentes níveis e modalidade de educação. Cabe um destaque especial ao ensino superior por conta de suas maiores estruturas e as relações dispostas nas universidades com o trabalho tido como socialmente útil, defendido por grande parte dos teóricos da educação socialista. A educação para o desenvolvimento

toma aspecto central, mantendo sua relação tríplice com a educação democrática e pública ao associar a formação de profissionais e habilidades técnicas com o avanço das relações naqueles países.

Apesar de identificados com a mesma base ideológica, adaptada para as realidades nacionais de cada Estado, não é possível compreender os sistemas educacionais destes países paradigmas como idênticos. Suas peculiaridades são bem observadas nos textos do NR quando tratam sobre as realizações pedagógicas em diferentes centros educativos. De fato, o primeiro sistema educacional socialista foi organizado na União Soviética com a prerrogativa de abolir o que era tido como tradicional na educação e não servisse aos pressupostos revolucionários socialistas, servindo de inspiração para os outros países e partidos. A própria edificação de um sistema educacional desenvolvido para o socialismo é percebida como uma iniciativa que surgiu a partir da luta pela instauração daquele sistema.

Naqueles países, a educação foi estruturada de forma laica e proporcionada pelo poder público, assim como os diferentes níveis de ensino foram reformulados para melhor dialogarem, como a criação de cursos preparatórios para a universidade. De maneira igualmente comum nestes países, foram reformuladas as estruturas administrativas, possibilitando que os governos regionais e locais adaptassem questões curriculares às suas realidades, apesar de estarem sujeitos aos programas centrais. Para melhor compreensão, é possível descrever o sistema educacional soviético, organizado em estabelecimentos de iniciação pré-escolar, escolas de formação geral, departamentos de ensino extra-escolares para crianças, escolas e estabelecimentos de ensino profissional e, por fim, escolas técnicas e superiores.

No NR, as referências às modalidades de ensino soviéticas se fazem com maior frequência, diferente dos demais países listados e com maior enfoque em algumas experiências no ensino superior. No país soviético, a reformulação do ensino para seu aprimoramento era percebida de forma contínua, tanto que os socialistas do NR tratam sobre o Plano Setenal de planejamento econômico e social soviético, segundo o qual no ensino passou a ser obrigatória a implantação gradual nos setes anos seguintes de escolas com duração sete anos de estudos,

posteriormente reformuladas para dez anos em virtude do aprimoramento educacional buscado pelos socialistas:

Na URSS se aprovou uma lei relativa aos vínculos da escola com a vida e o contínuo desenvolvimento do sistema da instrução pública, cuja importância é realmente extraordinária. Ao formular as tarefas da escola, o Plano Setenal ressalta que "cabe a esta preparar homens de cultura universal, bons conhecedores dos fundamentos das ciências e, ao mesmo tempo, capazes de realizar um trabalho físico sistemático; é seu dever formar na juventude o anelo de ser útil à sociedade e de participar ativamente na produção dos valores materiais de que a sociedade necessita. (A Cultura na URSS em 1965. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano I, Nº 51, de 12 a 18 de Fevereiro de 1960)

Essa escola expandida, além da formação geral, é também responsável por proporcionar uma formação politécnica, para que os jovens pudessem exercer diferentes ocupações na sociedade a partir da formação básica. O aprimoramento constante dos sistemas educacionais é associado ao aprimoramento da formação dos indivíduos naqueles países. Conforme essa visão, ao planejar a expansão quantitativa das escolas e dos anos de estudo, também crescem as quantidades de técnicos, especialistas e outros:

O plano setenal estipula a ampliação e o melhoramento contínuos do preparo de técnicos com instrução superior e média especializada. As escolas superiores diplomarão, de 1959 a 1965, 2.300.000 cidadãos, contra 1.700.000 no septênio anterior. Em 1965, o número total de especialistas com instrução superior, aumentará em 50%. (...) cerca de 8 milhões de operários, por exemplo, passarão, neste ano, por um sistema de diversas escolas e pequenos cursos que contribuirão para elevar sua qualificação. (A Cultura na URSS em 1965. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano I, Nº 51, de 12 a 18 de Fevereiro de 1960)

Enquanto o Brasil vivenciava a carência de instituições educacionais em todos os níveis, altos índices de analfabetismo e pouca quantidade de pessoas com formação profissional, a União Soviética despontava com soluções para os

mesmos problemas naqueles textos. Ainda, são mencionados também a criação de escolas-internato para crianças sem pais ou com pais com muitos compromissos com o trabalho, escolas especiais vinculadas às assistências médicas e sociais e até mesmo o ensino em modalidade noturna para jovens e adultos que desejavam concluir seguir estudando de forma paralela às suas ocupações.

Como já foi referido, o ensino superior aparece como principal destaque, com os cursos sendo gratuitos e o Estado concedendo bolsas aos estudantes, além de alimentação, habitação e material escolar nestes países. Por ainda não terem conquistado a universalização do ensino superior, o ingresso nele era feito por exames de admissão. Naquele período havia uma quantidade maior de 700 estabelecimentos de ensino superior na URSS, dos quais 30 eram universidades e os demais eram estabelecimentos superiores isolados, como conservatórios, escolas de pintura e outros, com números entre 1 e 2 milhões de estudantes que estudavam de 4 a 5 anos naquelas instituições. Em cada país são destacadas as grandiosidades de suas principais universidades enquanto representação da importância dada por seus Estados ao desenvolvimento da ciência e da educação, como a Universidade de Moscou, na URSS, a Universidade de Havana, em Cuba, e a Universidade de Fuh-tan, na China. Contudo, é importante lembrar que essa grandiosidade é diretamente associada à popularização do ensino superior:

Conta a Universidade com 698 professores e tinha, no fim do ano de 1959, 5.699 alunos. Entre estes, aumenta, de ano para ano, o número de filhos de operários e camponeses. Em 1959, o número de alunos de origem operaria e camponesa chegava a 1.947, ou seja, 26,5% do total, sendo porém que no 1º ano dos diversos cursos a referida percentagem atingia a 38,7%. É evidente que isto se dá, porque o Estado assegura gratuitamente a todos os alunos alojamento em edifícios da própria Universidade e tudo quanto necessitam para o estudo. (PRESTES, Luiz Carlos. Visita à Universidade de Futan de Shanghai. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano II, Nº 57, de 01 a 07 de abril de 1960)

O excerto acima faz parte do texto produzido pelo então secretário geral do PCB, Luiz Carlos Prestes, em sua visita à Universidade de Fuh Tan, na China. A conquista na educação soma o crescimento de matrículas em todas modalidades

de ensino aos seus aprimoramentos, como o acesso à cultura e a formação para o trabalho desde o ensino básico. No caso do ensino superior chinês, a pretensão de formar trabalhadores cultos para a contínua construção do socialismo é outra conquista, tendo em vista a característica de melhoramento contínuo dos sistemas educacionais daqueles países e, conseqüentemente, do próprio socialismo.

Nos textos analisados, a Universidade de Havana é outro exemplo das possibilidades na educação socialista, tendo em vista que o governo cubano construiu novos prédios e adaptou antigos para o aprimoramento material daquela instituição sediada entre Havana e Mariano. Segundo o plano de governo, também foram construídos alojamentos para os milhares de estudantes bolsistas que nela residiriam além de toda a infraestrutura de uma Cidade Universitária, como complexos culturais, médicos e industriais, tendo em vista a relação pretendida entre a Universidade e o trabalho. Essa realização apenas pôde ser ocorrer por conta do esforço do povo e do Estado cubano, conforme o NR, para possibilitar que estudantes das diferentes partes do país tivessem acesso ao ensino superior e conquistassem diferentes formações para, assim como na URSS e na China, efetivar o socialismo.

Da mesma forma, a Universidade Humboldt de Berlim aparece como principal referência do ensino superior da Alemanha Oriental, pois também ter sido transformada de seu caráter tradicional e hierárquico do antigo regime nazista para uma educação popular:

Imediatamente foram liquidados os privilégios no terreno do ensino e abertas as portas aos jovens vindos do seio da classe operária e dos camponeses fato inédito. (...) Hoje a Universidade de Berlim é uma verdadeira escola popular de ensino superior, herdeira das tradições do humanismo alemão e dentro da cultura socialista. (A universidade de Humboldt de Berlim Festeja seu 150º Aniversário. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano II, Nº 87, de 28 de outubro a 3 de novembro de 1960)

Nos textos analisados, é possível compreender que o mundo socialista é associado a uma série de conquistas no campo da educação, essencialmente realizações como expansão das instituições e suas estruturas, a dinamização das modalidades de ensino, a composição dos diferentes níveis de ensino por pessoas

oriundas de classes populares e a especialização destas para o mundo do trabalho através do poder de ação do Estado. São aspectos gerais, mas que representam exatamente aquilo que os socialistas brasileiros ansiavam para o Brasil em meio aos debates das diretrizes e bases, quando, ao invés de propor a educação socialista modernizadora que desejavam, tiveram que se colocar em favor de um modelo de ensino democrático no capitalismo, procurando preparar a opinião pública para aceitar o Estado socialista como instituição capaz de promover a aceleração na transformação da educação nacional.

Para melhor compreender este amplo conjunto de conquistas, é importante reconhecer as mudanças pedagógicas estabelecidas nestes países a partir das fundamentações nos teóricos da educação socialista. Por isso, é possível compreender nos textos do NR como a própria pedagogia socialista é descrita em prática naqueles países e as percepções dos socialistas brasileiros sobre aquela. As diretrizes e bases não constituem exatamente um tipo de pedagogia oficial, mas impõem limites práticos para que determinadas relações na educação estejam presentes, ao menos no campo normativo. Em expectativas por reformas estruturantes na educação, não deixaram de considerar as possibilidades de colocar em prática em algum momento próximo, após a concretização da democratização no país, de técnicas similares ao que educadores como Pistrak ou Makarenko propunham. Inclusive, na próxima parte deste capítulo será analisada a repercussão das experiências pedagógicas socialistas em meio aos textos impressos no NR enquanto formas de inovação inerentes a transformação do sistema econômico. Por isso, ainda incompatíveis, embora ideais, para um país como o Brasil.

7.2. Experiências Pedagógicas

Nos textos do NR, são mencionadas as práticas de ensino naqueles países socialistas, porém não apenas para descrever o cotidiano escolar ou universitário, mas justamente pelo valor dado aos conceitos centrais da educação socialista que estão presentes nos estudos de Rossi (1981) e Carvalho (2006), como a relação entre educação e política, trabalho e educação, prática social e transformação da sociedade capitalista. Porém, é preciso reconhecer o distanciamento dentre as diferentes formas de estruturar uma educação

socialista, como na União Soviética, quando a aplicação dos princípios de Pistrak sofreram algumas dificuldades, conforme Tragtenberg (1981), já que defendia a existência de amplos programas de ensino adaptados às realidades locais, encontrando alguns entraves no Comissariado para a Instrução Pública, espécie de Ministério da Educação.

Por isso, a própria educação socialista pode ser percebida como um conjunto de diferentes perceptivas sobre a educação que englobam os princípios anteriormente citados pelos autores. A partir destas linhas gerais, surgem bifurcações quanto ao papel do professor, a autonomia dos estudantes ou o próprio papel do Estado na manutenção das instituições. Apesar dos socialistas do período estudado produzirem textos elogiosos quanto à prática educativa nos países que seguiam este modelo ideológico, é preciso reconhecer que neles havia variações teóricas sobre o socialismo, tanto que a URSS e a China estavam prestes a vivenciar a chamada ruptura sino-soviética⁵⁶, enquanto a soberania e a autonomia de organização interna de outros países, como a República Democrática Alemã, eram questionados frente às intervenções soviéticas.

A necessidade de concretização da revolução em cada país instaurava a necessidade de realizar reformas pedagógicas para formar o novo cidadão, preparado para o socialismo. Assim, enquanto os socialistas brasileiros procuram formular uma concepção de cidadão democrático nas bases do capitalista, reconhecem e admiram a formação de cidadãos que vão além da concepção liberal de democracia e constituem o próprio socialismo nos países então alinhados com a URSS. Baczko (1985) reconhece que a construção de uma nova comunidade imaginária por um grupo revolucionário envolve a produção de novos símbolos e definições de papéis para as pessoas incluídas neste processo. Para isso, a educação ocupa papel central para aquilo que os socialistas chamaram de educação no espírito da revolução, capaz de sustentar suas conquistas na superação do capitalismo, como no seguinte excerto:

(...) a nova escola não pode ser como a antiga, da ditadura, inteiramente divorciada dos problemas da sociedade. O professor é um dirigente social,

⁵⁶ Em 1950, se dá a assinatura do Tratado de Amizade, Aliança e Assistência Mútua Sino-Soviética, formalizando a aliança entre os dois países. Porém, a partir do Relatório Khrushchev, as relações entre os dois países passa a se desestabilizar no final daquela década, levando a uma ruptura diplomática entre ambos.

um agente da sociedade no elevado domínio da cultura. Nossa tese fim é de que a escola e a revolução, a sociedade, o professor e o ministério são uma e a mesma coisa. A revolução tem que ter os mesmos objetivos que a escola, do contrário não será, realmente do povo. Por outro lado, a escola deve servir aos fins do estado, porque o Estado serve aos fins do povo. (Educação para o Povo Dirigida pelos Mestres. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano II, Nº 74, de 29 de Julho a 4 de Agosto de 1960)

Neste trecho da fala do ministro da educação cubana Armando Dávalos, é possível perceber o projeto de um novo modelo de escola, associado aos princípios revolucionários para superar a educação tradicional distanciada dos problemas da sociedade. A transformação social em Cuba envolve, na concepção deste ministro, o papel ativo do próprio professor na discussão e elaboração das políticas educacionais e da autonomia estudantil na organização das instituições e da formação coletiva para a própria sociedade. Ainda, o seguinte excerto do mesmo texto pode auxiliar a esclarecer este objetivo:

A revolução converte quartéis em escolas porque a força da revolução está no povo, nas escolas, e não nos quartéis. As fortalezas da revolução não estão nos quartéis, mas na confiança, na segurança, no apoio, na defesa do povo. A revolução cubana ensina o povo, dá a ele consciência de suas necessidades, seus problemas, suas dificuldades. O mais elevado princípio a ser ensinado pelos professores é que os homens têm que viver com dignidade. (Educação para o Povo Dirigida pelos Mestres. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano II, Nº 74, de 29 de Julho a 4 de Agosto de 1960)

Nesta passagem, os socialistas relacionam a revolução à educação, enquanto há um distanciamento das forças militares. Essa revolução ao mesmo tempo um processo educativo e deve ter seu princípio ensinado na educação formal, que a concretiza, formando cidadãos vinculados aos ideais presentes na construção do Estado socialista. Por sua vez, o distanciamento dos quartéis na construção da revolução demonstra uma pretensão de distanciar o socialismo do belicismo ou da violência militar, sendo a realização deste sistema feita através de um processo educativo e pacifista, organizado e mantido pelo apoio do povo, das

massas antes ignoradas no sistema educacional pré-revolucionário como parte do código simbólico a se constituir no imaginário revolucionário.

Porém, essa relação entre educação e forças militares aparenta ser um pouco mais complexa no imaginário dos socialistas brasileiros. Ao mesmo tempo em que procuram demonstrar que a força construtora e defensora da revolução não são as forças militares, e sim o povo, também demonstram que este mesmo povo faz parte dessa defesa enquanto soldados. Em visita do presidente da União Acadêmica Paranaense, José Augusto, a Universidade de Havana, comenta sobre a instituição do dever de aprender para edificar o socialismo e de servir para defender a pátria cubana contra possíveis ameaças contrarrevolucionárias:

Na Universidade do Oriente o espírito da Revolução está arraigado em cada estudante e flui de cada Faculdade" diz José Augusto. Em Oriente está a Sierra Maestra, berço das primeiras lutas libertadoras. Por isso mesmo cada estudante é um miliciano (...).Parte do dia dedicam aos seus estudos e uma vez esses terminados, vão aos seus destacamentos cumprir seu papel de soldados. E nesse terreno não há discriminações de sexo. Moças e moços sabem cumprirem honra o seu dever. (Líder Estudantil a NR: "Cuba Não Será Derrotada". Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano III, Nº 117, de 2 a 8 de Junho de 1961)

A admiração da relação entre educação, política e trabalho começa a ser sentida a partir destes excertos de textos do NR. Dessa forma, ao conquistar mais e maiores estruturas e novos sistemas na educação, a transformação social nestes países, especialmente em Cuba, é disposta a partir desta mudança pedagógica, capaz de ensinar conforme a revolução, superando aquilo que foi anteriormente mencionado como obscurantismo da população, a defasagem da educação anterior ao socialismo naqueles países, que se distanciava da prática, não resolvia problemas cotidianos e excluía diferentes segmentos sociais pela falta de instituições para a população. O país latino era, naquele momento, o exemplo mais recente e próximo de instauração de um regime socialista, sendo visto com apreensão as possibilidades de intervenção estrangeira de países capitalistas para derrubar essa conquista popular. Por isso, a educação é

prioridade para formar sujeitos capazes de resistir não apenas militarmente, mas nas suas formações imaginárias às iniciativas contrarrevolucionárias.

O trabalho para transformar a sociedade na educação é também percebido na educação alemã, que antes havia sido organizada pelo regime nazista, devendo ser organizada para o regime socialista, oposto e antagônico ao regime de extrema direita:

Como trabalho inicial, foi necessário liquidar os restos ideológicos do regime de Hitler, as pretensões pangermânicas, as ideias de discriminação racial, enfim toda a ideologia fascista e militarista que impedia o desenvolvimento progressista e democrático do novo Estado alemão. (A universidade de Humboldt de Berlim Festeja seu 150º Aniversário. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano II, Nº 87, de 28 de outubro a 3 de novembro de 1960)

Neste texto, os socialistas voltam a associar a defesa de uma educação democrática e desenvolvimentista ao socialismo. Diferente do Brasil, onde a educação estruturada por estes princípios é vista como responsável por ampliar a conscientização e a criticidade social para que se pudesse efetivar um regime socialista, nestes países a educação pautada por estes princípios é a própria concretização do socialismo, envolvendo a relação direta com outros preceitos estabelecidos pela educação socialista, como a relação com o trabalho e a educação política. Na Alemanha, assim como em Cuba, a educação sustenta este imaginário revolucionário, com seu código simbólico representando o fascismo como um modelo de exclusão, enquanto a democracia e o desenvolvimento só podem ocorrer com a tamanha intensidade das conquistas que anteriormente foram mencionadas no próprio socialismo, formando cidadãos com novos papéis e relações sociais.

Porém, ainda falta compreender quais são estes papéis e relações na sociedade aos quais os jovens podem preencher. Para Rossi (1981), Marx já falava da formação omnilateral, com desenvolvimento das diferentes potencialidades e habilidades nos sujeitos para superar a alienação. Em meio aos educadores socialistas, como Pistrak ou Makarenko, o preceito da autonomia e da tomada de decisão pelos agentes do ensino são temas centrais junto ao processo de trabalho

e de organização das comunidades escolares. Nos textos analisados do NR, é possível perceber como os socialistas entendem a formação na URSS:

Ao formular as tarefas da escola, o Plano Setenal ressalta que cabe a esta preparar homens de cultura universal, bons conhecedores dos fundamentos das ciências e, ao mesmo tempo, capazes de realizar um trabalho físico sistemático; é seu dever formar na juventude o anelo de ser útil à sociedade e de participar ativamente na produção dos valores materiais de que a sociedade necessita. (A Cultura na URSS em 1965. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano I, Nº 51, de 12 a 18 de Fevereiro de 1960)

A formação útil pode ser vista neste texto como uma forma de antagonismo à formação unilateral e alienante. Na educação soviética, os jovens são formados para que possam exercer diferentes funções na sociedade, conforme seus interesses e necessidades. Com as mudanças na educação daquele país com o Plano Setenal, os socialistas brasileiros acreditam que a instrução geral e politécnica seria capaz garantir a qualificação aos jovens, sendo tanto conhecedores das ciências quanto realizadores de trabalhos físicos, com a tão almejada práxis educativa, superando a formação classista que definia posições dos jovens no trabalho sem conhecimento sobre as explorações possíveis neste meio e as possibilidades de transformação social. Ao mesmo tempo, o jovem soviético é também ativo, fazendo parte da elaboração da nova moral a que ele mesmo está sujeito para formar o ser soviético socialista.

Para melhor compreender a relação da educação nestes países com o trabalho, é importante remontar um pouco do pensamento de Pistrak. Para Tragtenberg (1981), a teoria de Pistrak sobre a Escola do Trabalho emergiu justamente a partir da sua relação com a prática. Esse modelo de escola seria capaz de garantir aos seres humanos a compreensão da luta contra o capitalismo e o espaço dos trabalhadores nesse processo. É uma forma de estimular a formação de um cidadão socialista conhecedor dos problemas no seu mundo material, autônomo para agir neles, com a produção real e socialmente útil.

Apesar dos Estados socialistas terem tomado alguns distanciamentos em relação às visões de educadores como Pistrak, a relação com o trabalho continuou

imperando como aspecto central para a formação do ser socialista. No NR, por exemplo, os socialistas percebem e celebram a China revolucionária vinculando o ensino com a prática efetiva, isto é, a relação da escola com o trabalho no setor onde os indivíduos possam exercer funções conforme seu futuro profissional:

Hoje o ensino é dirigido para satisfazer as necessidades econômicas do país. A formação técnica é um dos seus aspectos fundamentais, o que se verifica com o aumento constante de estudantes de engenharia. (...) o ensino é combinado com a prática; não apenas a prática diletante dos que fazem experiências, mas a prática efetiva, representada pelo trabalho no setor onde o futuro profissional vai exercer suas atividades. (China dá “Grande Salto” na Educação: 4 anos para Liquidar o Analfabetismo. *Novos Rumos*. Rio de Janeiro, Ano I, nº 42, de 11 a 17 de Dezembro de 1959).

A relação com a prática, com o trabalho ou com a formação técnica é vista muitas vezes como uma forma de superar a situação de atraso daqueles países em relação às tecnologias, saberes ou até mesmo condições sociais em países como a China. Ainda, a associação da educação com o trabalho é percebida como um êxito promovido pelo Partido Comunista Chinês por Prestes, quando analisa a já mencionada Universidade de Fuh-tan. Nela, encontra um exemplo para descrever a situação aos leitores do NR:

Toda a juventude estudantil, tanto dos cursos universitários, como dos colégios e escolas secundárias, realiza um trabalho produtivo, seja dentro ou fora do recinto escolar. A Universidade de Fu-tan, por exemplo, mantém relações com 424 fábricas e com 4 comunas populares nas quais, durante alguns meses por ano, trabalham seus alunos. Mas dentro do recinto da própria Universidade já existem em pleno funcionamento 13 fábricas médias e experimentais, nas quais realizam os estudantes um trabalho produtivo durante 2 a 3 meses por ano. Essa combinação do estudo com o trabalho produtivo contribui grandemente para desenvolver entre os estudantes o amor ao trabalho e aos trabalhadores, para pôr fim a certos preconceitos generalizados nos meios estudantis e intelectuais, de que os operários e camponeses são mentalmente inferiores, sujos, e estúpidos. Facilita também, através da prática do trabalho produtivo, uma melhor assimilação do conhecimento adquirido em livros e preleções.

Reconhecem também os chineses que a realização de um trabalho produtivo muito contribui para melhorar a saúde dos estudantes, os quais trabalhem regularmente comem com maior apetite e tornam-se fisicamente mais fortes. (PRESTES, Luiz Carlos. Visita à Universidade de Futan de Shangai. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano II, Nº 57, de 01 a 07 de abril de 1960)

Neste texto, Prestes vai além da identificação do trabalho com os aspectos produtivos da sociedade chinesa, relatando a superação de preconceitos entre as camadas intelectuais e operários, uma vez que todos têm alguma relação com os aspectos da produção, até mesmo durante a universidade. Para ele, a relação com a prática ainda possibilita melhor conhecimento sobre aquilo que se estuda, uma vez que o estudante está vivenciando na prática certo saber. Ainda, sob a expectativa de formar o cidadão socialista conhecedor, trabalhador e saudável, Prestes também afirma que o trabalho permite melhor formação física e garante melhor apetite para alimentação. Por meio dessa perspectiva, é possível evidenciar como a relação com o trabalho se difunde em meio aos socialistas sob diferentes perspectivas dos seus benefícios.

Ainda, o trabalho também deve ser pensado como a própria qualificação do estudante. Na perspectiva dos socialistas, a formação profissional deve estar intimamente vinculada às disponibilidades de trabalho. Com o processo de desenvolvimento constante daqueles países, envolvendo a intensa industrialização, os estudantes passam a ingressar diretamente em cargos vagos, diferente do Brasil, onde a relação da formação com a atuação continuava segregada pela falta de articulação. O Estado socialista, planejador da indústria e da universidade, tinha o conhecimento sobre os profissionais qualificados no país e as vagas de emprego dispostas em suas regiões e localidades:

Terminados seus estudos universitários, esses jovens terão a oportunidade de ingressar nas diferentes indústrias do país, muitas das quais estão em fase de organização. Desse modo, o governo revolucionário aspira a resolver o grande problema que poderia surgir com a industrialização do país, se para levá-la a cabo não contasse com o material humano habilitado e necessário (Operários e Camponeses Já

Estudam na Universidade de Havana. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano II, Nº 95, de 23 a 29 de dezembro de 1960).

Porém, as menções às características pedagógicas socialistas não estão restritas aos projetos de transformação social, a prática social ou ao trabalho socialmente útil. Nos textos selecionados do NR, são analisadas as comunidades escolares e universitárias dos mesmos países socialistas. A partir da compreensão das características estabelecidas por Carvalho (2011) que definem uma pedagogia socialista, é possível identificar a formação para o coletivo, a educação política e a autonomia estudantil que podem estar inclusos ao projeto de reforma pedagógica. A partir dessas perspectivas é possível realizar maior aproximação com as pedagogias de Pistrak e Makarenko.

Nestes países, os professores são representados por sindicatos, que fornecem clubes de professores, incentivam cursos formativos e ainda revistas pedagógicas. Por meio de suas entidades representativas, os professores fazem parte da elaboração dos currículos e das próprias políticas educacionais. Na União Soviética, o salário de professores é considerado alto em comparação a grande parte dos países, podendo contar com sistemas de títulos, publicações de pesquisas e tempos de serviço que aumentam a renda destes profissionais. O fornecimento de habitações e alimentação não fogem à regra aos países socialistas deste período. Para os socialistas brasileiros, apesar da preocupação maior em demonstrar conquistas em grande escala, também as menções ao bem-estar dos professores naqueles países também podem ser entendidas como uma forma de divulgar os avanços da educação socialista.

Como forma de evidenciar melhor a pedagogia disposta nestes países, é de suma importância o conhecimento sobre as relações dos professores e seus papéis no processo educativo socialista. Cabe destaque a Cidade Escolar de Camilo Cienfuegos, em Cuba:

Chegamos à «Cidade Escolar Camilo Cienfuegos», totalmente construída depois da revolução. Situa-se em plena Serra Maestra, no maciço de Manzanillo no qual residem 250 mil analfabetos e 10 mil semi-analfabetos. Nesse dia, havia grande movimentação na cidade escolar devido a que a mesma estava sendo visitada por 800 normalistas de todo o país, que

estão terminando o curso na cidade próxima de São Lourenço. (Cuba: A Vanguarda dos Povos da América. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Jover Telles, Ano II, Nº 132, de 7 a 13 de Julho de 1961)

Essa cidade escolar pode ser percebida como outra conquista da educação socialista, porém guarda uma peculiaridade específica: a educação de grandes massas conforme os preceitos pedagógicos do socialismo. Construída com oficinas, fábricas e lojas, essa cidade relaciona os estudantes e professores, originários de diferentes regiões da ilha cubana, em um novo processo educativo e desenvolvimentista. A própria iniciativa de educação de jovens em escolas do trabalho que estavam até aquele momento desamparados por instituições oficiais, faz os socialistas do NR perceberem semelhanças com o projeto educativo proposto por Makarenko:

A cidade escolar nos faz recordar a «Colônia Gorki» de Makarenko, e a obra que aqui se realiza nos lembra o Poema Pedagógico». Sim, os cubanos estão também criando na prática o seu Poema Pedagógico. A cidade escolar foi planejada para alojar 20 mil alunos, que irão substituir os 20 mil fuzilados pela tirania de Batista. Deverá alojar ainda a 6 mil empregados. Atualmente, a Cidade consta com 16 escolas, 16 casas para os professores, grandes dormitórios para os alunos, e uma centena de casas para os funcionários da Cidade, para o estudo dos alunos, etc. Tem uma confeitaria, uma farmácia com consultório médico, um cinema, um campo de esporte, uma central elétrica, um restaurante, etc. (Cuba: A Vanguarda dos Povos da América. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Jover Telles, Ano II, Nº 132, de 7 a 13 de Julho de 1961)

Makarenko se destacou por suas experiências em colônias com educação de jovens órfãos de guerra, delinquentes e outros que não encontravam apoio na sociedade como os jovens com famílias estruturadas. Conforme Rossi (1981), foi responsável por organizar o trabalho coletivo do grupo de estudantes para organizar a própria vida social, os orientando para a construção de prédios e materiais, produção de alimentos e outros. A experiência de Camilo Cienfuegos é uma iniciativa mais recente e com maior apoio do Estado cubano, que diretamente fornece a estrutura mencionada acima para jovens que foram vítimas da guerra

civil que deu origem ao Estado socialista cubano. Porém, assim como Makarenko estimulou a disciplina e a autogestão em sua colônia, a experiência cubana também procura promover a autonomia dos estudantes para a organização da vida em comunidade:

(...) os alunos se autodirigem através dos coletivos eleitos por eles próprios. Todas as questões são resolvidas pelo que chamam de Cooperativa de Alunos. O comandante e a direção da Cidade somente intervêm na vida dos alunos a pedido destes ou quando o interesse coletivo o exige. Assim, os próprios alunos se governam. Atualmente, o corpo de alunos já está composto por 1700 jovens. (Cuba: A Vanguarda dos Povos da América. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Jover Telles, Ano II, Nº 132, de 7 a 13 de Julho de 1961)

A experiência de Camilo Cienfuegos é logo percebida como a principal iniciativa de educação socialista no país cubano, referência para o socialismo no continente. No texto, novamente é possível perceber uma relação que associa o regime anterior ao socialismo a uma forma de atraso, ao mesmo tempo em que a iniciativa do Estado socialista é percebida como uma realização que pretende criar condições para milhares de estudantes, conforme o seguinte excerto:

Estudam no nível de curso primário. Posteriormente, os que tiverem vocação e vontade continuarão seus estudos, em outro lugar, até formarem-se em nível superior. O objetivo essencial da Cidade Escolar atualmente é formar rapidamente 20 mil alunos com o curso primário completo para que estes ajudem atirar do obscurantismo a população da Serra Maestra. (Cuba: A Vanguarda dos Povos da América. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Jover Telles, Ano II, Nº 132, de 7 a 13 de Julho de 1961)

A autogestão e a autonomia estudantil, entretanto, não podem estar dissociadas do papel dos professores e estudantes em orientar o processo educativo para a relação com o trabalho. Similar à Colônia Gorki neste aspecto, todo o processo de produção industrial e de trabalho de manutenção da vida cotidiana é realizado pelos estudantes, conectados com a realidade que os

envolve e com os desafios apresentados pela revolução cubana, constantemente ameaçada por possibilidades de intervenções externas:

Além do estudo das diversas matérias, os alunos, organizamos em brigadas, tratam e resolvem todos os assuntos da produção e do abastecimento da Cidade Escolar. Tudo é feito pelos alunos, com exceção da lavagem da roupa e de cozinhar. Eles preparam a terra, plantam, colhem, tratam do gado, dos porcos e das galinhas. Têm suas próprias barbearias. Enfim, quanto à alimentação e aos serviços, quase nada vem de fora, pois produzem de tudo. (Cuba: A Vanguarda dos Povos da América. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Jover Telles, Ano II, Nº 132, de 7 a 13 de Julho de 1961)

As experiências em Camilo Cienfuegos são realmente o destaque para apresentar o processo de autonomia estudantil, formação para o coletivo e educação política, porém não é o único exemplo encontrado pelos socialistas. Por exemplo, na China, é possível dizer que os estudantes participavam da planificação dos programas de ensino, na escolha das matérias e na elaboração dos livros-textos. Porém, é possível relacionar exemplos distintos das escolas. Se a educação envolve um fator maior do que a própria instrução formal, os paradigmas encontrados em países estrangeiros também podem ser percebidos a partir de outras formas de autogestão ou educação política. Destaque nos países socialistas, as organizações de juventude representavam a relação do Estado com o partido único ao vincular a juventude num processo de formação política.

Na União Soviética, havia possibilidade de se filiar a um movimento ou união de jovens, sem requisitar obrigatoriedade. Por conta das divisões baseadas na idade das crianças e adolescentes, ganhou destaque a União da Juventude Comunista Soviética, para jovens de 14 a 28 anos. Similares em outros países foram criadas uniões como a Liga da Juventude Comunista da Hungria e sua equivalente com o mesmo nome na China. Porém, é a juventude alemã que recebe menção nos textos do NR no processo de superação da exclusão proporcionada pelo anterior regime nazista:

A mocidade operária e camponesa, os estudantes progressistas de outros setores da população, vencendo todos os obstáculos, lutando contra a fome, o frio, a falta de livros, uniram-se na «Juventude Livre Alemã»(FDJ). Como trabalho inicial, foi necessário liquidar os restos ideológicos do regime de Hitler, as pretensões pangermânicas, as ideias de discriminação racial, enfim toda a ideologia fascista e militarista que impedia o desenvolvimento progressista e democrático do novo Estado alemão (A universidade de Humboldt de Berlim Festeja seu 150º Aniversário. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano II, Nº 87, de 28 de outubro a 3 de novembro de 1960).

As uniões estudantis assumem papéis ativos nas sociedades socialistas, realizando de eventos para os jovens até a representação política em nível político. Instruíam seus membros sobre o marxismo e os preparavam para tomar parte nos órgãos de decisão da sociedade. Apesar dos núcleos adultos dos partidos definirem alguns aspectos centrais em relação às uniões juvenis, assim como no PCB, os movimentos resguardavam algumas autonomias em termos de representação e decisão, com a diferença que naqueles países estavam vinculados aos partidos de Estado. Assim, é possível compreender a visão leninista sobre o engajamento revolucionário, que vinculava os estudantes aos trabalhadores, ao papel do partido no esclarecimento e conscientização da população.

Além disso, é importante demonstrar que a educação nos países socialistas, por mais que distanciada da mercadorização que aparece como ameaça aos socialistas brasileiros, não pode ser distanciada das reais condições financeiras. Naqueles países, a visão que associa o investimento contínuo e crescente não apenas nas instituições de pesquisa e ensino, mas também nos próprios estudantes como fator para gerar aprimoramento da economia nacional, ao proporcionar acesso ao saber e ao trabalho especializado a uma variedade maior de cidadãos, toma dimensão considerável. Por isso, aos estudantes são destinadas verbas de estudo, ou bolsas, como forma de autonomia financeira, possibilitando condições básicas para que possam desenvolver suas pesquisas e viver com qualidade, tendo como critério os seus rendimentos nas aulas.

Conforme os textos analisados do NR, os estudantes socialistas receberam diferentes tipos de subsídios com distintas proporções em cada país. Para isso ser possível, aqueles países precisaram intensificar o investimento na educação.

Assim, a diferença de investimentos entre as Alemanhas é explorada para demonstrar o incentivo dado ao processo de melhoramento contínuo do ensino no país socialista, ao mesmo tempo em que o símbolo do pacifismo retorna às menções do jornal:

Na RDA somente 2% são gastos (do orçamento) como Exército e aproximadamente 40% das despesas destinam-se à Instrução pública, à cultura e à assistência social. Na Alemanha Ocidental, ao contrário, pequena parte do orçamento é desviado para os mesmos fins. (12 Anos de RDA: Pela Primeira Vez na História uma Alemanha Pacífica, Vasco Heller, Ano III, Nº 140, de 13 a 19 de Outubro de 1961)

Na China, os estudantes do ensino superior pagam apenas a alimentação dentre todas suas necessidades básicas, apesar de 76% receberem formas de subvenções públicas. Os restantes 24% provêm de famílias com melhores condições, que não necessitam daqueles recursos. Essa diferença não significa, entretanto, que na China continental permanecesse a elite capitalista, e sim que há uma proporção social que não é de operários ou camponeses e que, apesar de não ser de proprietários dos meios de produção, constitui parcela considerável da sociedade do país, sendo também pessoas do povo. A manutenção dessas bolsas para estudantes de ensino superior é vista como uma forma de redistribuição do acesso ao saber e à qualificação.

A autogestão dos estudantes cubanos também envolve o processo financeiro, uma vez que em complexos educacionais, como a Cidade Universitária de Havana, o fornecimento de recursos aos estudantes é ainda mais amplo que o exemplo chinês, apesar da economia nacional menor. No seguinte excerto sobre o plano de efetivação daquela cidade universitária, os socialistas brasileiros tratam diretamente sobre a relação entre as necessidades básicas dos estudantes e a relação com o bem-estar psicoafetivo:

O Plano proporciona aos bolsistas, gratuitamente, desde a comida, roupa limpa, livros e assistência médica, até o transporte e a matrícula universitária. Além disso, cada estudante recebe, no fim do mês, uma pensão de 15 dólares para seus gastos pessoais. Todos os bolsistas,

alguns procedentes das mais remotas cidades da ilha, têm permissão para, cada 15 dias, ir à sua terra visitar a família e isso sem qualquer ônus, pois o governo financia as despesas de viagem. (Operários e Camponeses Já Estudam na Universidade de Havana. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano II, Nº 95, de 23 a 29 de dezembro de 1960)

A disposição de verbas para o controle dos próprios estudantes não é exclusiva para os estudantes originários daqueles países. Em grande parte, foram criados sistemas de bolsas para estudantes estrangeiros, criando oportunidades para estudantes pobres de países subdesenvolvidos estudarem no ensino superior, perspectiva irreal em seus países sob o sistema capitalista. Assim, é importante mencionar a disposição de bolsas do governo tchecoslovaco aos estudantes brasileiros, demonstrando a relação da internacionalização da educação socialista com o próprio ensino orientado por formas de pedagogias socialistas:

O Ministério da Educação e Cultura da República da Tchecoslováquia concede, todos os anos, algumas bolsas de estudos aos jovens brasileiros que as solicitam, com o objetivo de continuar seus estudos nas Escolas Superiores da Tchecoslováquia. (...) bolsa de estudos na Tchecoslováquia consta de uma mesada de 600 coroas tchecas, como pensão individual; mais 500 coroas, duas vezes ao ano, para comprar vestuário e mais 400 coroas, uma vez por ano, para adquirir livros e outros objetos necessários aos estudos. (Brasileiros Estudam na Tchecoslováquia. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano I, Nº 47, de 15 a 21 de Janeiro de 1960)

No Brasil, os socialistas criticam essencialmente a disposição de verbas públicas para as instituições particulares de ensino, e não necessariamente a disposição para os estudantes. É possível perceber essa coerência no momento em que, ao mencionarem os países socialistas, veem como fator positivo para auxiliar na superação das classes sociais a redistribuição de verbas e criação de oportunidades na educação. Ainda, se no Brasil a educação parece se encaminhar para um processo de aumento de privilégios, capazes de defender as hierarquias sociais, os brasileiros mais pobres ainda podem tentar inscrições em instituições de ensino naqueles países, vistos como opositores ao imperialismo capitalista e defensores da soberania dos povos. A partir da formação técnica e da elevação da

autonomia de consciência e ação, por meio de uma pedagogia socialista que resguarda proximidades com autores como Marx e Makarenko, assumem o papel de proporcionar aos estudantes sem oportunidades em seus países, as condições que necessitam.

Por isso, há ainda a necessidade de demonstrar como esse processo de relações internacionais na educação entre o Brasil e países socialistas, como a União Soviética, se desenvolvem, especialmente pelo rompimento diplomático ainda existente entre aquelas nações. Os socialistas do NR promovem justamente essa percepção sobre a solidariedade dos países que seguem o seu modelo ideológico em relação aos estudantes de outras regiões do mundo. Para isso, constituem um imaginário revolucionário interno aos seus filiados, leitores e outros que possam estar vinculados ao PCB, demonstrando as possibilidades que os jovens podem ter caso decidam por estudar em instituições socialistas, uma vez que, no Brasil, o processo de limitação de vagas e elitização do ensino superior, predominantemente particular, tende a excluir. Dessa forma, é possível diferenciar um imaginário democrático construído para a sociedade civil, ao mesmo tempo em que outro conjunto de representações e símbolos, que propriamente associava a construção de uma comunidade socialista, se organizava internamente aos que já se identificavam com o marxismo.

7.3. Internacionalização do Socialismo

A relação entre as conquistas materiais e simbólicas e a efetivação de um modelo pedagógico socialista possui uma terceira contraparte que demonstra o papel dos países socialistas no mundo: a internacionalização. Para os revolucionários, inicialmente, o internacionalismo aparece como uma forma de superar os conflitos nacionais estimulados pelas elites burguesas. É a partir do stalinismo que se instaura a tese da associação entre internacionalismo e nacionalismo, a partir da qual os Estados nacionais continuam a existir, porém cooperando em prol da superação do capitalismo e da fraternidade entre os povos. Na educação, esta perspectiva se faz sentir com a promoção de algumas políticas, como o intercâmbio dos estudantes de países periféricos para o mundo socialista, se tornam comuns em meio aos Estados identificados com o socialismo.

Nos textos do NR, é possível encontrar dois grandes grupos de temas que tratam sobre a internacionalização socialista: a ida de estudantes de países subdesenvolvidos para os países socialistas onde realizam estudos em nível de ensino superior; a participação das organizações estudantis e juvenis brasileiras em eventos promovidos em países socialistas. O primeiro envolve, sobretudo, a fundação da chamada Universidade da Amizade dos Povos, em Moscou, e o simbolismo que carrega enquanto forma de solidariedade internacional. Por sua vez, o segundo relaciona as representações estudantis brasileiras com os fóruns e congressos que se desenvolveram principalmente na URSS e o apoio ao processo revolucionário cubano.

No ano de 1960, foi inaugurada a Universidade da Amizade dos Povos, posteriormente conhecida como Patrice Lumumba, sendo destinada para estudantes oriundos de países subdesenvolvidos. Representa a política cultural soviética de aproximação com outros Estados, assim como de disseminação de pessoas formadas na União Soviética para os diferentes cantos do mundo. Apesar de não ser uma ideia original do país soviético, representa a maior iniciativa no ensino superior, durante a Guerra Fria, para a internacionalização da educação. Nela, estiveram presentes estudantes de diferentes nacionalidades, com proporção considerável de brasileiros em seu momento de inauguração.

Apesar de ser possível entender essa universidade enquanto uma forma de disseminação do regime soviético ao preparar jovens de acordo com a ideologia oficial daquele Estado, ampliando a quantidade de revoluções capazes de desestruturar o sistema capitalista, como uma batalha de indústrias culturais entre as duas potências internacionais daquele momento, a perspectiva trazida pelos socialistas brasileiros em seus textos é bem diferente. Para eles, a Amizade dos Povos tem um poder simbólico de possibilitar o que os governos nacionais não garantiam aos seus cidadãos, as condições de estudar no ensino superior. Além disso, também é percebida como um esforço inédito a favor do contato entre os diferentes povos que não estão nela representados para discutir os sistemas econômicos e regimes políticos, mas para possibilitar o conhecimento sobre as diferentes culturas e costumes.

Essa instituição foi construída em uma área que até então pertencia ao exército, onde funcionava uma escola militar. Para os socialistas brasileiros, o

fechamento da escola militar tinha relação direta com o processo de desmobilização das forças armadas soviéticas. Novamente, é possível visualizar a relação disposta de defesa da coexistência pacífica, do pacifismo simbólico, com o processo de reversão de verbas para a educação. Ainda, instalar no local uma universidade destinada a receber estrangeiros de outras nações pode significar que, além de demonstrar que não representa uma ameaça, a União Soviética procura se aproximar e manter boas relações com os países que não são necessariamente do bloco socialista.

A própria inauguração da Universidade envolveu, anteriormente, um anúncio internacional de Khrushchev no meio acadêmico indonésio. Para exemplificar o simbolismo contido por traz dessa iniciativa e o papel de internacionalização soviética, os socialistas brasileiros transcreveram parte da fala do líder soviético quando descreveu os objetivos dessa instituição:

«A Universidade da Amizade poderá preparar os especialistas altamente qualificados de que os países necessitam nos diversos ramos do saber e que, depois de formados pela Universidade, poderão aplicar em proveito de seu povo os conhecimentos adquiridos e servir dignamente sua pátria.» Estas palavras foram pronunciadas por Khrushchev, em fevereiro último, na Universidade Nacional da Indonésia, ao anunciar a decisão do governo soviético de fundar a Universidade da Amizade dos Povos. Disse mais o dirigente soviético: «Desejando ajudar os países na capacitação de seus quadros nacionais — engenheiros, especialistas em agricultura, médicos, professores, economistas, etc.— o governo soviético resolveu fundar em Moscou a Universidade da Amizade dos Povos. (Você Pode Estudar em Moscou. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano II, Nº 65, de 27 de maio a 2 de Junho de 1960)

É possível identificar como o líder soviético associa o seu país à superação do colonialismo internacional, mesmo que de forma indireta ao afirmar que esta universidade é capaz de capacitar quadros nacionais em áreas essenciais para o seu desenvolvimento de outras nações, em especial na América Latina, na África e na Ásia. O colonialismo é diretamente vinculado ao imperialismo, criando uma estrutura simbólica na qual os países centrais capitalistas são vistos como opositores da autonomia e desenvolvimento destes povos. A associação de

superação do atraso por meio de uma luta por melhorias na educação também é percebida na seguinte fala:

União Soviética considera seu dever internacional contribuir por todos os meios para a liquidação do atraso cultural e econômico dos países antes coloniais e dependentes, no sentido de ingressar no caminho do florescimento econômico e do ressurgimento cultural dos povos que obtiveram recentemente a independência estatal. (ROUMIANTSEV, S. A Universidade da Amizade dos Povos. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano II, nº 68, de 17 a 23 de junho de 1960)

Porém, é importante lembrar que esta universidade, apesar de distinta em sua composição e simbolismo, continua sendo uma instituição que faz parte do sistema de ensino superior soviético, sujeita ao modelo daquele país. O reitor da universidade, Roumiantsev, chegou a pontuar o papel da universidade em colaborar com outras instituições científicas daquele país, assim como em dispor de forma recíproca contatos com outros centros e instituições de ensino, organizações sociais e empresas dos países de onde se originam o público da Amizade dos Povos, como garantia de tornar suas formações vinculadas às possibilidades em cada região. Porém, é interessante perceber como o reitor e os socialistas percebem a reação dos jovens à criação da universidade:

A notícia da criação da Universidade causou profunda emoção e alegria à juventude de todo o mundo (...). A juventude manifesta um grande desejo de estudar na União Soviética porque conhece o país soviético como o Estado de vanguarda no terreno técnico-científico, com o sistema mais democrático e progressista. (ROUMIANTSEV, S. A Universidade da Amizade dos Povos. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano II, nº 68, de 17 a 23 de junho de 1960)

Conforme o excerto retirado de um texto publicado pelo NR, a criação daquela universidade não significa apenas a maior quantidade de jovens estudando no mundo, mas a própria emoção, a alegria que toma conta dos jovens em diferentes regiões, justamente por manifestarem interesse em estudar no país soviético, democrático e progressista. É uma conquista dos seus desejos. Para os

socialistas, o rápido desenvolvimento e contínua transformação da educação naquele país eram fatores que possibilitavam a alta qualidade de ensino e pesquisas científicas de ponta. Por isso, suas instituições representam uma aspiração realizada por aqueles que pretendem seguir seus estudos em nível superior ao ganhar a oportunidade de uma universidade destinada exclusivamente para estrangeiros. Essa produção simbólica, imaginária, dos socialistas tem um sentido muito prático, tendo em vista a relação direta que os a UJC tinha com o meio universitário brasileiro ao fazer parte da mesa diretora da UBES e da UNE, ao mesmo tempo em que o PCB se vinculava aos movimentos de trabalhadores, cujos filhos talvez não tivessem oportunidades no ensino superior brasileiro.

Ainda sobre o excerto acima, é importante para os redatores do NR que os leitores percebam a associação do ensino superior soviético com uma forma democrática e progressista de organização e composição, tendo em vista as acusações dos “privatistas” brasileiros ao “monopólio do ensino” como uma forma de associação com o totalitarismo. Ao demonstrar os objetivos anticolonialistas, pacifistas e de solidariedade entre os povos que aquela universidade representa, enquanto parte de um sistema de ensino, o próprio ensino soviético passa a ser percebido como democrático. Por sua vez, o caráter progressista envolve justamente o preceito do socialismo de ruptura com as hierarquias sociais que mantinham privilégios econômicos na educação, criando uma comunidade de jovens oriundos de diferentes grupos sociais e regiões do mundo em situação de igualdade.

Assim como o desejo de estudar naquela instituição é mencionado, os aspectos emocionais também são percebidos nos textos que descrevem a própria inauguração e funcionamento da universidade. Por ser um espaço onde diferentes culturas se encontram, os soviéticos demonstram sua solidariedade com o mundo, como uma espécie de união de estudantes progressistas. A alegria e a admiração são dois sentimentos que se desenvolvem de forma simultânea entre aqueles que ansiavam pela inauguração deste estabelecimento. Assim, no NR as sensações do autor anônimo são misturadas às dos membros da comunidade universitária:

Cada dez passos que se dá pelos corredores, no refeitório, nas escadas, há sempre sorrisos abertos e braços prontos para um abraço. Todos os

que falaram eram jovens progressistas, pessoas realmente boas e sinceras. Que maravilha é isto aqui! É realmente deslumbrante ver juntas pessoas de todas as raças e de todos os tipos, de costumes e crenças diversas, reunidas por um só ideal, todos reunidos para um fim único. (Festa da Juventude do Mundo a Inauguração da Universidade da Amizade dos Povos. Novos Rumos, Rio de Janeiro, Ano II, nº 86, de 21 a 27 de Outubro de 1960)

No NR, ainda são feitas menções aos indivíduos que conquistaram suas vagas na Amizade dos Povos. Nela podem estudar tanto os jovens selecionados pelos órgãos governamentais de seus países, quanto aqueles que solicitassem pessoalmente. Por isso, mesmo que as relações formais entre outro país e a União Soviética estivessem rompidas, como no caso do Brasil, ainda é possível que os cidadãos daqueles países possam fazer suas próprias inscrições, recebendo o apoio dos soviéticos em termos de bolsas. Não por acaso, no mesmo jornal são feitas referências sobre a quantidade considerável de brasileiros entre os 500 alunos iniciais desta instituição:

(...) o Brasil, no dia da inauguração dos cursos da Universidade da Amizade dos Povos, havia apenas 7 estudantes; mas serão ao todo 30, segundo fui informado. Será o grupo mais numeroso de todos os países, pois também foi o Brasil que contribui com o maior número de solicitações. (Festa da Juventude do Mundo a Inauguração da Universidade da Amizade dos Povos. Novos Rumos, Rio de Janeiro, Ano II, nº 86, de 21 a 27 de Outubro de 1960)

Esta universidade recebe uma dimensão em nível mundial, exemplificando as conquistas educacionais no país dos soviéticos, assim como seus esforços em criar símbolos de solidariedade, pacificidade e comunhão entre os diferentes povos. Por isso, é importante demonstrar que nesta instituição se objetiva formar jovens em diferentes áreas, para que assim respondam às distintas necessidades de seus países, como os cursos de engenharias de minas, de construções mecânicas e obras, agricultura, medicina, filologia, direito internacional, físicas e matemáticas e outros. Assim como já demonstrado no subcapítulo anterior, os jovens destes cursos recebem ao mesmo tempo o amparo financeiro e material do

Estado e também a autonomia para que possam decidir sobre suas vidas estudantis:

A primeira turma da Universidade dos Povos começou seus estudos de língua russa. São quinhentos jovens de todos os cantos do mundo que se preparam para seguir cursos de engenharia, economia, química, física, medicina, etc. Todas as suas despesas foram pagas e todos os cuidados materiais e morais necessários lhes foram prestados para que eles possam se dedicar exclusivamente à sua formação. (Festa da Juventude do Mundo a Inauguração da Universidade da Amizade dos Povos, Ano II, nº 86, de 21 a 27 de Outubro de 1960)

A demonstração do interesse de jovens estrangeiros em estudar na União Soviética, ou até mesmo em outros países do bloco do leste, é também um produto imaginário, tendo em vista que se pretende construir uma comunidade que dispõe da educação enquanto aspecto ou papel central na promoção de valores como aqueles anteriormente mencionados. Sendo paradigmas que se baseiam na igualdade dos cidadãos e que procuram superar as diferentes formas de exploração na sociedade, não é injusto, para os socialistas, mencionar que a criação de condições para os jovens é proporcional à diminuição das formas de discriminação, como no caso da essência da própria Amizade dos Povos:

Admitem-se na Universidade cidadãos dos países da Ásia, África, América Latina e União Soviética até a idade de 35 anos independentemente da sua raça, sexo, nacionalidade ou religião e que já tenham feito seus estudos secundários. As pessoas que não possuam instrução secundária podem entrar na Faculdade Preparatória para terminar os seus estudos secundários em lapso de tempo de 1 a 3 anos. (Universidade Patrice Lumumba (Amizade dos Povos) Abre Inscrições. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano III, Nº108, de 31 de Março a 6 de Abril de 1961)

No ano de 1959, o NR já trazia em suas páginas um número aproximado de 13 mil jovens estudantes pós-graduados em países estrangeiros que foram continuar seus estudos nas universidades de Moscou, Leningrado, Kiev e outras na União Soviética. A Amizade dos Povos representa apenas a superfície deste

processo de internacionalização do ensino, em especial aquele em nível superior, soviético, tendo em vista que jovens de outras nacionalidades já recebiam oportunidades e condições de estudo naquele país. Processo similar é demonstrado na Tchecoslováquia, com abertura de vagas em instituições de ensino superior para jovens oriundos de outros países. Se nos anos que seguiram a revolução de 1917 eram comuns os intelectuais soviéticos irem estudar em outros países, em menos de meio século depois este processo aparece de forma invertida, com uma capacidade de atração intelectual, afetiva e até mesmo material proporcionada pelas grandes transformações da educação socialista.

Além das matrículas de estrangeiros no ensino superior soviético, a internacionalização naquele país também se faz sentir através da sugestão e realização de eventos de cunho acadêmico e juvenil, como congressos e fóruns, contando com a participação de entidades de diferentes regiões do mundo. Cabe destaque ao Fórum de Moscou, noticiado nas páginas do NR, em 1961, segundo o qual uma quantidade consideravelmente maior de países estão representados do que aqueles propriamente alinhados ao bloco socialista em termos de relações internacionais. Este fórum não tem como objetivo a unificação do movimento estudantil em torno do socialismo soviético, conforme o NR, e sim a divulgação das condições de ensino e as possibilidades de estreitar laços em prol da coexistência pacífica entre os povos:

O Fórum Mundial da Juventude foi convocado por 142 organizações juvenis de 60 diferentes países. Será um encontro fraternal e amistoso, durante o qual os jovens estudantes, trabalhadores, esportistas, camponeses e artistas de todo o mundo expõem suas condições de estudo e de trabalho e relatarão suas lutas para estreitar a amizade entre os jovens, bem como para reforçar a participação da mocidade na luta pela paz mundial e emancipação nacional de todos os povos. (Brasil Mandará 15 Jovens ao Fórum Mundial de Moscou. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano III, Nº 121, de 30 de junho a 6 de julho de 1961)

Assim como a Universidade Amizade dos Povos, o Fórum Mundial da Juventude aparece com os mesmos preceitos de emancipação nacional dos povos, de estreitar a amizade e a solidariedade entre os jovens e de propor diálogos sobre

as condições que possam transformar as realidades de cada país. Novamente, a URSS assume o protagonismo, ao sediar e promover o evento, em lutar pela superação dos laços coloniais, justamente na época em que diferentes movimentos separatistas com proximidades teóricas ao marxismo passam a surgir no continente africano e que a condição de subordinação econômica e política dos países latinos aos europeus e norte americanos é desafiada pelos projetos desenvolvimentistas.

Descrito em diferentes artigos, o Fórum foi composto principalmente por organizações estudantis e juvenis, porém como a educação é associada diretamente ao trabalho conforme a educação socialista, é possível identificar também o motivo da presença de representantes de organizações camponesas e operárias de diferentes países. Inclusive, assim como nas matrículas da Amizade dos Povos, o Brasil foi um dos países com maior quantidade de presentes neste evento internacional. Até mesmo organizações religiosas e culturais estiveram presentes , conforme o seguinte excerto:

O Fórum, do qual participaram milhares de organizações da juventude de diferentes países, organizações estudantis, operárias, camponesas, esportivas, culturais, artísticas, recreativas, religiosas e políticas, não foi um conclave que se realizou com a preocupação de aprovar resoluções, mas sim uma reunião onde se colocou em primeiro plano a troca de opiniões, a exploração de pontos de vistas normais divergentes que fossem. (Fórum de Moscou: Festa de Paz das Juventudes. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano III, Nº 129, de 25 a 31 de Agosto de 1961)

Apesar de ser realizado em um país socialista e com grande parte dos representantes se identificando com aquele modelo ideológico, é interessante perceber como o autor associa o fórum a “troca de opiniões, a exploração de pontos de vistas normais divergentes que fossem”. Assim como a Universidade, o Fórum é visto não como uma tentativa de converter os presentes ao modelo ideológico da União Soviética, e sim ao diálogo com pessoas de diferentes visões e posições, sendo os soviéticos respeitos a estes, estando, inclusive, dispostos a dialogar com essas divergências em prol da solidariedade e pacificidade internacionais. É possível estabelecer relação com a UIE que, apesar de não

representar uma ideologia oficial, é composta predominantemente por uniões de países socialistas, também se pondo a favor do diálogo entre os estudantes de diferentes regiões. Porém, estes não puderam deixar de demonstrar a grandiosidade na qual seu país se transformou, ganhando admiração do próprio legislador petebista Celso Brant, que também se envolveu ativamente nos debates fomentados pela elaboração das diretrizes e bases:

A juventude soviética prestigiou com todo o entusiasmo o Fórum. A sua colaboração foi decisiva para o bom andamento dos trabalhos. Mais ainda: a parte artística, que foi por ela organizada, constituiu verdadeiro deslumbramento. Vimos, em espetáculos magníficos, esplendidos destiles de coros e conjuntos coreográficos de toda a União Soviética. A Juventude soviética está consciente de sua alta missão no sentido de preservar a paz e procura estar à altura dessa tarefa. (Fórum de Moscou: Festa de Paz das Juventudes. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano III, Nº 129, de 25 a 31 de Agosto de 1961)

É através dessa participação de Brant no fórum realizado naquele país que é possível iniciar uma relação entre o processo de internacionalização da educação soviética e o Brasil, que ainda possui uma estrutura débil e se encontra sob as tensões da LDBEN no campo educacional. Até este momento foram demonstradas as iniciativas dos países socialistas no campo da educação, porém é de igual relevância demonstrar as ações dos próprios educadores e educandos brasileiros em propor e participar dos diálogos, eventos e instituições promovidos pelos países do bloco socialista. Em diferentes situações descritas nos textos do NR, os estudantes brasileiros chegam a tomar papel ativo na manifestação de apoio às conquistas revolucionárias e socialistas pelo mundo. Novamente é possível descrever a linha tênue entre o imaginário civil, que demonstra as conquistas e valores democráticos promovidos pelos países socialistas e a defesa daqueles países por estudantes brasileiros, que escolheram a identificação com o socialismo. Com base em Pesavento (1995), é possível compreender o imaginário construído entre os significantes das imagens e palavras, em textos, discursos e manifestações, e os significados da representação do socialismo enquanto uma forma de organização moderna, progressista e democrática.

Para o jornal, os brasileiros não poderiam deixar de participar de eventos como o fórum, justamente por seu histórico de lutas, podendo confraternizar suas reivindicações com estudantes de outros países. Por isso, remetem à relação dos jovens presentes em Moscou com as entidades estudantis brasileiras, que decidiram por enviar seus representantes ao país socialista. No seguinte trecho, é possível perceber a presença da UNE em mais de um congresso:

O Conselho Nacional dos Estudantes decidiu que a União Nacional dos Estudantes participará, oficialmente, nos dois grandes encontros de estudantes programados para o corrente ano: o Fórum da Juventude, em Moscou, e o próximo Festival da Juventude e dos Estudantes. (UNE Participará do Fórum Mundial e do Festival da Juventude. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano II, Nº 102, de 10 a 16 de Fevereiro de 1961)

A partir da análise de diferentes artigos e por meio de um processo de indução é possível evidenciar uma imagem construída de jovens brasileiros identificados com se não os ideais socialistas, ao menos as possibilidades de transformações sociais representadas nos países que seguiram estes modelos ideológicos. Assim, a própria presença de brasileiros na União Soviética remonta uma forma de busca por soluções que não são encontradas no Brasil. Da mesma forma, também representam a internacionalização dos próprios estudantes brasileiros, que, mesmo oriundos de um país desigual, estão presentes em boas proporções para representar o seu país.

Além do deputado Celso Brant, presidente, a delegação brasileira se compunha de representantes das entidades estudantis (entre os quais Oliveiros Guanais, ex-presidente da UNE, e Diniz Cabral Filho, ex-secretário-geral da UBES), de organizações políticas (Juventude Socialista, Mocidade Trabalhadores, entre outras), e de jovens operários metalúrgicos e navais, além da nossa companheira de redação Zuarika Dalambert. (Fórum de Moscou: Festa de Paz das Juventudes. Novos Rumos, Rio de Janeiro, Ano III, Nº 129, de 25 a 31 de Agosto de 1961)

É possível perceber no excerto acima que as duas principais entidades estudantis do país, em nível secundário e superior, estiveram presentes, assim

como jovens ligados às associações de trabalhadores. Além da própria relação entre o ensino e o trabalho da educação socialista, é possível perceber nesses textos que há um desejo por parte dessa esquerda brasileira em normalizar as relações entre ambos os países. No final de 1961, estampam as manchetes dos jornais brasileiros o reatamento das relações entre Brasil e União Soviética, processo que se desenvolveu em longa escala, uma vez que desde 1959, durante o governo Kubitschek, as relações comerciais já demonstraram considerável progresso. No começo de 1961, o então vice-presidente João Goulart foi recebido na União Soviética justamente por trabalhadores e estudantes, ato que recebeu destaque nas páginas do NR:

Uma das preocupações do vice-presidente da República durante a sua visita à União Soviética, foi conhecer os processos de assistência à infância e aos jovens. Além de ter visitado estabelecimentos de ensino, creches e casas maternais, o sr. João Goulart fez uma visita aos pioneiros sendo recebido calorosamente. Aliás, durante todo o tempo que permaneceu na União Soviética, o sr. João Goulart manteve contato com trabalhadores, estudantes, camponeses, dirigentes dos mais variados setores da vida daquele país socialista. (Jango na URSS Falou com o Povo. Novos Rumos, Rio de Janeiro, Ano II, Nº 97, de 6 a 12 de Janeiro de 1961)

Novamente, é possível perceber os traços de solidariedade dispostos pelos socialistas brasileiros aos soviéticos, em especial aos pioneiros, a organização infantil do PCUS que recebeu o vice-presidente brasileiro de forma calorosa. Da mesma forma, há outro jogo simbólico que está intrínseco neste excerto: o desejo do político trabalhista em conhecer a realidade daquele país, em especial no que tange à infraestrutura educacional soviética. Nessa época, os trabalhistas fazem parte da frente ampla nacionalista, recebendo a liderança pela maior representatividade no congresso brasileiro. Demonstrar que estes aliados potenciais reconhecem as vantagens da educação soviética auxilia a desconstruir a associação criada pelos religiosos do socialismo com a ditadura literal.

Porém, é preciso retornar às uniões estudantis brasileiras para melhor evidenciar seu papel de diálogo com o mundo socialista. Os estudantes brasileiros

não apenas expressam admiração ou participam de eventos de cunhos solidários e pacifistas promovidos na União Soviética, mas também, dentro do Brasil demonstram seu apoio às revoluções emancipadoras, como a cubana. Frente ao descontentamento estadunidense com a existência de um país sob a influência dos soviéticos próximo às suas fronteiras, os estudantes brasileiros fazem parte de manifestações que clamam pela autonomia e soberania do povo cubano em escolher seu modelo político e econômico, ao mesmo tempo em que estão filiados a UIE e têm em sua mesa diretora membros da UJC e da JUC. No seguinte excerto, é possível perceber como o presidente da UNE percebe as conquistas de Cuba na educação:

"A Universidade, bem como as entidades estudantis, apoiam a Revolução", prosseguiu o presidente da UNE. "As Faculdades são verdadeiras Praças de Guerra. A Reforma Universitária Cubana já foi executada, participando o estudante de todos os órgãos deliberativos da Universidade. Em Cuba, você não tem um colega estudante e sim um soldado". (Presidente da UNE em Entrevista à NR: A Revolução Cubana Já Está Consolidada. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano II, Nº 100, 27 de Janeiro a 2 de Fevereiro de 1961)

A defesa internacional da revolução cubana é também uma forma de internacionalização da educação, tendo em vista que a própria revolução é um processo educativo para Lênin. Ainda, ao ser favorável a Cuba, o estudante Oliveiros Guanais, então presidente da UNE eleito pelo entendimento triplo da esquerda independente, da JUC e do PCB, destaca a realização das reformas universitárias de Cuba que possibilitaram aos estudantes o controle dos órgãos de decisão da universidade a partir da autogestão. Essa autogestão é capaz de promover tamanha conscientização a ponto de que os jovens lutem, como soldados, para defender a revolução que instaurou o regime daquele país.

Dessa forma, é possível identificar que os estudantes universitários brasileiros, que clamam pela reforma na educação em seu país, percebem Cuba como uma conquista simbólica para todo o continente. Se os estudantes cubanos têm o papel de defender as realizações do seu próprio país, os estudantes de outros do Brasil devem estar do lado daquele lugar que representa as

possibilidades para sua própria sociedade e, conseqüentemente, o sistema educacional. As representações estaduais estudantis também recebem destaque neste processo, tendo muitas vezes já entrado em contato com países socialistas, como o presidente da União Acadêmica Paranaense, José Augusto, que também descreveu, conforme anteriormente mencionado nas páginas do NR, este processo de identificação dos estudantes como soldados em Cuba após visitar a Universidade de Havana. Ainda, a União dos Estudantes Cearenses chegou a declarar apoio à revolução cubana:

Além da citação a Declaração de Princípio de apoio à Revolução Cubana, os congressistas receberam em plenário a líder estudantil católica, Srta. Inês Silva Teixeira, da Escola de Serviço Social, que acabava de chegar de Cuba. Suas declarações de Simpatia para com a Revolução foram calorosamente aplaudidas pelo plenário. (Estudantes Cearenses se Reuniram e Deram Apoio a Cuba. Novos Rumos. Rio de Janeiro, Ano III, Nº 118, de 9 a 15 de Junho de 1961)

O contato das entidades estudantis brasileiras com os países socialistas se intensificou neste período histórico, demonstrando a prévia de resistência ao ataque à democracia que ainda seria instalado com maior intensidade no Brasil. Assim como foi possível demonstrar, os países do bloco socialista criaram medidas para difundir não apenas seus modelos de ensino, mas as imagens dos países para sociedades que ainda se encontravam na periferia do capitalismo. Como contrapartida, os movimentos estudantis representam justamente essa aceção positiva sobre aqueles países por estarem presentes nos mesmos eventos e organizações por eles promovidas, descrevendo as grandes realizações feitas pelo socialismo, ao mesmo tempo em que se põem na defesa da revolução como possibilidade de transformação estrutural na educação.

Nos textos dispostos no NR, é possível conceber a tênue linha daquilo que os socialistas consideram como ideal para a realidade brasileira e o que consideram possível frente ao cenário que é demonstrado com o substitutivo Lacerda. Ao tratar sobre os paradigmas buscados nos países socialistas, não significa um abandono do debate sobre as diretrizes e bases na educação brasileira, e sim demonstrar como, mesmo com a defesa da educação com bases

democráticas e desenvolvimentistas, o projeto de uma educação propriamente socialista não foi abandonado durante o mesmo período histórico. Para isso, é preciso seguir em acordo com Segatto (1995), quando demonstra que o processo de superação do colonialismo é associado pelos socialistas à democratização política, sem esquecessem daquelas expectativas quanto a uma revolução que instaurasse o socialismo, sendo preciso negar o fortalecimento dos “privatistas” na educação e promover alternativas com conquistas mínimas.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao ponderar algumas contribuições e marcas dos discursos socialistas no processo de elaboração das diretrizes e bases como objetivo central, o trajeto deste estudo foi ordenado a partir o desenvolvimento do substitutivo 2.222/57, reformulado em 1959, no âmbito legislativo, os embates entre as forças sociais e a aprovação do texto final. Porém, é importante recordar que este trajeto foi definido a partir da perspectiva dos socialistas, analisada por meio de suas produções textuais, ao invés do âmbito propriamente legislativo, compreendendo as relações com os meios social e educacional. A complexidade deste processo envolveu reconhecer as dificuldades de definir quem eram os socialistas e quais suas posições frente ao cenário educacional demonstrado na transição dos anos 1950 para os anos 1960. Dessa forma, a escolha pelos socialistas marxistas envolveu um processo de diferenciação para outras correntes socialistas, que não foram consideradas neste processo de análise, reconhecendo o PCB como representante aglutinador dessas posições a partir das suas relações com os movimentos de estudantes e de trabalhadores. Ao mesmo tempo, as posições de educadores como Fernandes e Cardoso, marxistas distanciados do partido, foram também consideradas.

Por meio da compreensão conjuntural da educação brasileira, foi possível identificar as condições que circundam a produção discursiva e simbólica dos socialistas sobre a educação. As interpretações dos socialistas que orientaram o PCB a reforçar o processo de desenvolvimento no capitalismo somado às oportunidades abertas pelos debates de diretrizes e bases sob a prerrogativa de modernização da educação, possibilitaram estabelecer o contato daqueles com as transformações na educação nacional. Por isso, foram trabalhadas três grandes categorias textuais discursivas que tornaram possível identificar não apenas as posições sobre a lei em questão, mas também práticas pedagógicas e até mesmo os próprios fins da educação por eles ansiados.

Neste processo, foram demonstradas as relações entre a educação tradicional que se pretende superar, a concretização de um modelo democrático e até mesmo as possibilidades a se alcançar na educação socialista. Lopes (2016) define com precisão essa tênue linha entre a busca pela efetivação de um modelo educativo democrático no capitalismo enquanto outro modelo socialista é utilizado

como paradigma ao demonstrar que apenas com transformações na ordem social que se torna possível efetivar as mudanças consideráveis na educação. Assim, essa pesquisa demonstra que apesar de uma forma de educação socialista não poder ser realizada sob o capitalismo, os socialistas brasileiros não se abstiveram das tentativas de reformular a educação no país.

Ao analisar estes elementos centrais de suas posições durante os debates da LDBEN, foi possível identificar a associação negativa percebida pelos socialistas no desenvolvimento do substitutivo 2.222/57 com a defesa de maiores espaços de decisão e formas de subvenção ao ensino particular, sustentados pelas próprias elites nacionais, contrárias a quaisquer projetos de transformação social. É Buffa (2005) quem definiu que este processo pode ser entendido como um conflito entre os setores tradicionais e os modernizadores do próprio capitalismo. A análise dos textos selecionados demonstrou que a possibilidade de aprovação daquele substitutivo foi diretamente associada com as crescentes forças tradicionais, bem representadas politicamente e com consideráveis recursos para a conquista da opinião pública. Os problemas na educação brasileira foram percebidos como intrínsecos a este modelo de educação tradicional e desigual, no qual os “privatistas” compunham parte majoritária de alguns níveis de ensino, excluindo as possibilidades de acesso ao conhecimento pelos setores menos favorecidos. Por isso, esses setores dominantes da sociedade foram vistos justamente como as principais ameaças para a democracia.

Outra abordagem central trazida pelos textos dos socialistas foi a defesa da escola pública como forma de efetivar a própria democracia e proporcionar o desenvolvimento do país a partir da formação científica e profissional. Em meio a este processo, reagiram aos interesses dos “privatistas”, organizando ações em forma de movimentos, campanhas e até mesmo manifestos em prol do ensino público. Os próprios veículos de imprensa, vinculados ao partido ou utilizados por socialistas para publicação de artigos, e a inserção de quadros do partido em uniões estudantis e sindicatos de trabalhadores favoreceram esta defesa do ensino público e democrático. Naquela conjuntura, os socialistas vinculados ao PCB estavam alinhados à chamada frente nacionalista e democrática, de forma que ambas as características que nomeiam essa frente foram defendidas no modelo de educação proposto para a transformação da social. Nos capítulos anteriores, foi

possível reconhecer o papel da educação no processo de revolução, uma vez que os socialistas acreditavam que, a partir da formação com base em princípios democráticos, a criticidade e a autonomia dos sujeitos seriam parte importante para a promoção da procura pelo conhecimento sobre o marxismo, enquanto o PCB ainda mantinha suas próprias iniciativas de educação de massa.

O último dos principais aspectos envolvendo a análise dos textos de socialistas é a busca por paradigmas em outros países. Apesar de não sistematizarem um programa educacional propriamente socialista, não deixaram de demonstrar as vantagens de um modelo de educação que seguisse estes princípios. A importância da educação pôde ser sentida nos países socialistas, como demonstrado nos textos publicados pelo NR, com os sistemas educativos apresentando grandes mudanças em relação ao período pré-revolucionário. Países como URSS, Cuba, China e Alemanha Oriental vivenciaram a reformulação dos currículos, dos papéis dos professores e dos alunos, da verba investida e da relação entre ensino e produção, conquistas muito maiores do que o capitalismo pôde proporcionar no Brasil. Se a imprensa possui um papel educativo de massas, ao divulgar os feitos daqueles países em seu periódico, os socialistas do PCB utilizaram de um jogo simbólico para evidenciar as vantagens de uma educação socialista. Foi demonstrado o papel atribuído aos estudantes brasileiros em apoiar as revoluções de outros países, como uma forma de solidariedade a estes países. Os marxistas brasileiros não abdicaram deste projeto revolucionário, visando a adesão das massas para transformar a própria ordem social e possibilitar o uma forma educação socialista.

A análise sobre os paradigmas buscados na educação auxiliou a diferenciar a educação democrática no capitalismo como um fim a se alcançar, tal como defendem os liberais progressistas, da sua existência enquanto meio para atingir os objetivos revolucionários, comum aos socialistas. Os debates das diretrizes e bases transcenderam a própria lei em questão, uma vez que as forças sociais neles envolvidas criaram suas próprias representações imaginárias sobre a sociedade a ser construída por meio da educação e os papéis e funções de distintos indivíduos e grupos nesse processo. A defesa da existência de uma escola para pessoas que sem condições pagar matrículas, por exemplo, demonstra um projeto específico de sociedade cuja igualdade de condições permanece como

objetivo a ser alcançado. A corrente dos socialistas evidenciou seu compromisso com os setores populares da sociedade ao defender suas reivindicações, como a defesa de escolas públicas para os filhos de trabalhadores, ao mesmo tempo em que mantiveram suas exposições sobre as maiores possibilidades de conquistas populares no socialismo no período que remete a elaboração final das diretrizes e bases. Foi a partir do conhecimento sobre as especificidades que distinguem os socialistas de outros grupos favoráveis ao ensino público que se tornou possível evidenciar suas marcas na construção da LDBEN.

Diferentes foram os autores que fundamentaram esta pesquisa que percebem o texto final das diretrizes e bases como uma espécie de conciliação ou meio termo entre os diferentes grupos envolvidos. Góes (1985) e Saviani (2012) definem uma aproximação entre o projeto original Mariani e o substitutivo 2.222/57. Em Góes é possível encontrar uma citação do educador liberal Anísio Teixeira, segundo o qual a LDBEN representou uma meia vitória, justamente por conquistar algumas alterações no projeto. Para Saviani, este texto final acabou por não corresponder plenamente às expectativas de nenhum grupo. Porém, Oliveira (2010) afirma que a lei redigida representou uma vitória privatista ocasionada pela melhor conjugação de forças. Ghiraldelli (2006) demonstra que Florestan, representante socialista, considerou a aprovação do projeto como uma derrota popular e a sanção presidencial do trabalhista João Goulart como uma traição para as forças democráticas e populares. Silva (2013) assegura que o texto final teve em sua base o substitutivo Lacerda, com alguns pontos sendo modificados em favor dos defensores do ensino público, liberais ou socialistas.

Em processo de elaboração e sob críticas diretas dos defensores do ensino público, o substitutivo 2.222/57 teve treze títulos com 103 artigos distribuídos ao longo do seu texto. A lei sancionada com número 4.024/61 manteve as mesmas divisões de títulos e capítulos internos a estes, porém com algumas alterações nos conteúdos e organizações dos artigos, totalizando 120 daqueles. Foram justamente essas alterações em alguns pontos que puderam ser compreendidas como os resultados das pressões sociais e políticas exercidas contra a integridade daquele substitutivo. Ativos em diferentes âmbitos na sociedade, os socialistas fizeram parte das pressões que possibilitaram mudanças no texto aprovado, sendo possível evidenciar algumas dessas marcas do desenvolvimento das diretrizes e

bases até sua aprovação final. Ao estudar a campanha em favor do ensino público, Melo e Machado (2016) demonstraram que educadores envolvidos na campanha pela escola pública, como Fernandes, pretenderam impedir que o Estado democrático continuasse prisioneiro de interesses particulares na educação, assim como desejaram estimular os cidadãos a participarem ativamente na solução dos problemas brasileiros, evitando que em outro momento aqueles interesses retomassem a tentativa de controle do público.

Assim, a votação em separado dos artigos, a reconsideração de ideias do projeto original e a alteração do conteúdo de artigos que remanesceram foram percebidas como algumas das marcas que os socialistas deixam na educação, embora nem todas sejam exclusivas desta corrente. Foram as uniões estudantis, sob liderança de grupos de esquerdas, que defenderam a votação em separado, possibilitando que o conteúdo de certos artigos pudesse ser transformado. Acrescidos dos liberais, os socialistas fizeram variadas referências ao projeto original de Mariani como benéfico ao ensino público, que foi considerado pelos legisladores ao realizar a dita conciliação de projetos. Apesar do descrédito no Senado, foi justamente nessa fase final de elaboração das diretrizes e bases que as manifestações foram intensificadas, conquistando, conforme Saviani (1999), 238 emendas no substitutivo Lacerda e o envio de um novo substitutivo de Nogueira da Gama (PTB) como transformações na essência das diretrizes e bases.

Nessa análise, foram demonstradas as críticas realizadas aos significados atribuídos para determinados artigos do substitutivo 2.222/57, a representação de sociedade implícita neles. Por isso, a rejeição ou alteração de artigos podem ser entendidas como algumas das marcas que os socialistas pretenderam deixar no texto final da lei, transformando a concepção de sociedade que os “privatistas” desejavam renovar. Mesmo com a pressão exercida pelos socialistas e liberais, alguns artigos se mantiveram inalterados no texto final, de onde pode ser interpretada a derrota popular exposta por Fernandes. Silva (2013) acredita que não houve alterações substanciais, porém como não se tratou aqui de analisar as possibilidades de alterações dessa dimensão, e sim indícios que demonstram a importância dos socialistas nesse processo, foi interessante demonstrar algumas mudanças feitas em relação ao texto final. São os pontos que garantem alguns

privilégios ao ensino particular que tiveram as principais mudanças ao longo da elaboração da lei, entre 1959 e 1961, evitando perda de espaço do ensino público.

Apesar de terem percebido negativamente a imprecisão do título I, sobre os fins da educação, foi a partir no título seguinte, que diz respeito aos direitos relativos à educação, onde mudanças substanciais foram estabelecidas. O projeto enviado para a câmara no início de 1959 estabeleceu a educação como direito da família, sendo a escola prolongamento desta. Por sua vez, o projeto já com algumas modificações pela câmara dos deputados estabeleceu, no mesmo título, a educação como direito da família, porém sendo dada no lar e na escola. A versão final definiu a educação como direito de todos, dada no lar e na escola, compreendendo uma superação do caráter privado da família. Para Góes (1985), essa é a marca de uma representação daquela conciliação, já que subentende a educação como direito tanto do poder público, quanto da iniciativa privada.

Dentre os demais artigos indesejados pelos socialistas, apenas o 3º, sobre obrigações do Estado em fornecer recursos para a família quando provada insuficiência de meios, o 7º, que limitou o MEC ao cumprimento das decisões do CFE, o 76º e o 77º, que fizeram parte das definições sobre a educação especial e o 96º, que falava sobre a cooperação financeira com empresas privadas para a educação, que se mantiveram totalmente inalterados na versão final das diretrizes e bases. Os artigos 9º e 10º, por sua vez, relativos à organização dos conselhos federal e estaduais tiveram alterações parciais. Porém, foi preciso reconhecer que as transformações nos demais artigos que os socialistas ansiavam por mudanças trouxeram conquistas parciais, diminuindo possíveis malefícios, ou apenas transformando a ordem da escrita para uma ressignificação. No artigo 19º não foi possível encontrar nenhuma mudança estruturante, tendo apenas a retirada da finalidade ao definir igualdade entre os estabelecimentos oficiais e particulares, indesejada para as forças que defendem o ensino público, para ser considerada uma marca desta corrente.

É no título III, sobre a Liberdade do Ensino, que uma das mais notáveis marcas e conquistas dos defensores da escola pública foi possível de ser sentida. No artigo 4º, onde antes foi estabelecido a todos o direito de transmitir conhecimentos e ao mesmo tempo impedido o monopólio do ensino, na versão final não foi feita nenhuma menção sobre a existência de qualquer forma de

monopólio. Silva (2013) assegura o entendimento sobre essa modificação de que todos eram aptos a transmitir conhecimento, sem, por isso, reduzirem o papel do Estado na educação. O artigo 5º, por sua vez, que estabeleceu às escolas públicas e às particulares a igualdade de condições para a representação nos órgãos de direção de ensino e reconhecimento dos estudos, perdeu na versão final justamente essa definição sobre a situação de igualdade. Dessa forma, a representatividade perdeu o critério de igualdade, restringindo uma das vantagens buscadas pelos “privatistas”.

O título IV, sobre a administração do ensino, teve seus dois artigos modificados na versão final das diretrizes e bases. O 9º, que estabeleceu as competências do CFE, teve algumas de suas atribuições com sentidos transformados. Se o substitutivo Lacerda atribuiu ao CFE a resolução sobre a incorporação de escolas ao sistema federal de ensino, na versão final o mesmo órgão apenas opinou sobre esse processo de incorporação. Também, se antes regulamentava a carreira do magistério nos estabelecimentos isolados de ensino superior, teve essa competência vetada posteriormente. Até mesmo o reconhecimento sobre as universidades e estabelecimentos isolados de ensino superior, recebeu como critério a aprovação de seus estatutos depois de um prazo de funcionamento. Perdeu ainda a competência sobre o planejamento da aplicação de recursos federais para a educação. Por outro lado, é possível identificar que recebeu a responsabilidade de promover sindicâncias em quaisquer estabelecimentos de ensino. Dessa forma, os aspectos centralizadores no CFE foram reduzidos. Ainda, o artigo 10º, que antes possibilitava a proporcionalidade dos representantes de estabelecimentos públicos e privados nos CEEs, ainda permitiu a participação de representantes do ensino particular, porém sem a exigência de proporcionalidade, indo contra os anseios dos “privatistas” exemplificados pelos socialistas de controlar os órgãos de ensino através de suas composições majoritárias.

Da mesma forma, houve mudanças nos títulos relativos aos níveis e modalidades de ensino. O título VI, que tratava sobre educação de grau primário, teve mudanças nos artigos em suas distribuições e sentidos. O artigo 27 e seu parágrafo único foram divididos e renumerados em 29 e 30. Nessa análise foi possível evidenciar como os socialistas criticaram a limitação dos pais de família de

trabalharem em funções públicas, em sociedades de economia mista ou empresas concessionárias de serviço público por não matricularem seus filhos era uma medida infundada, uma vez que faltavam escolas naquele período para todos os pais que solicitassem vagas aos seus filhos. Por isso, o artigo 30 estabeleceu casos de isenção, como a comprovação da pobreza do pai ou responsável, insuficiência de matrículas, encerramento de matrículas e doenças ou anomalias que pudessem atingir os jovens. O artigo 28 foi renumerado para se tornar o 31 na versão final, recebendo uma seção específica que atribuiu à administração do ensino local a obediência das empresas com mais de cem funcionários no fornecimento do ensino primário gratuito aos seus filhos. Sem este controle por parte dos órgãos públicos, os socialistas receavam pelo não cumprimento deste artigo por parte dos proprietários daquelas empresas. No título VII, sobre a educação de grau médio, o artigo 53 deixou de definir igualdade de direito ao ingresso no magistério primário aos graduados em estabelecimentos oficiais ou particulares, conforme o que os socialistas argumentaram ao criticarem a igualdade de condições em meio à desigualdade de formação.

Ainda, outras modificações essenciais que demonstram marcas das correntes defensoras da escola pública foram aquelas que se deram no título XII, sobre os recursos para a educação. Com acréscimos e divisões de outros artigos nos títulos anteriores, o artigo 80 foi renumerado para 92 nas diretrizes e bases. Se antes estabeleceu a aplicação de um mínimo de 10% das receitas da União e 20% para estados, distrito federal e municípios, o texto aprovado estipulou maior compromisso da união, com pelo menos 12% de suas receitas sendo investidos anualmente. Porém, a seção 1, que definiu iguais parcelas para os fundos dos ensinos primário, médio e superior, continuou vigente, sendo alvo de críticas pela desproporção real na quantidade de alunos e estabelecimentos de ensino no Brasil. O artigo 93, antigo artigo 81 do substitutivo Lacerda, passou a definir a aplicação de recursos preferencialmente no ensino público. Por sua vez, o artigo 95 deixou de especificar a contribuição ao ensino particular como uma das formas de cooperação financeira da união, definindo a subvenção, a assistência técnica e o financiamento como subsídios em geral. No texto do substitutivo 2.222/57, foi colocada a possibilidade de subvenção de construção e equipamentos de escolas particulares, inexistente nessa versão final, sendo a referência ao ensino particular

apenas sobre o financiamento de construções e reformas dos prédios e instalações escolares.

A partir da aproximação do texto final das diretrizes e bases com o substitutivo mencionado ao longo dessa análise, foi possível demonstrar como alguns aspectos foram transformados na lei aprovada como indícios de que outras correntes e forças foram sentidas durante esses embates. Segundo aquelas perspectivas que analisam a lei 4.024/61 como conciliatória, foi possível perceber que em alguns pontos através dos quais os representantes do ensino particular utilizaram se beneficiar, foram restringidos seus privilégios financeiros e administrativos. Porém, outros preceitos indesejados foram mantidos nas diretrizes e bases, caracterizando aquilo que Silva (2013) definiu como triunfo católico, como a equivalência entre o público e o privado do artigo 19. Neste mesmo aspecto conciliatório, apesar de não conquistarem a autonomia natural do pacto federativo para os estados estabelecerem seus próprios órgãos de ensino, os defensores da escola pública protagonizaram tanto a redução das atribuições do CFE, quanto o espaço dos representantes do ensino particular nos CEEs. Os socialistas e liberais defensores da escola pública, através de suas formas de pressão social, deixaram como principal conquista no campo da educação a limitação da representatividade política e dos recursos públicos aos representantes do ensino particular, que os ansiavam de forma irrestrita.

A busca por libertar o Estado brasileiro daquela prisão de interesses particulares foi representada nessas mudanças sentidas na lei sancionada em dezembro de 1961, sendo elas algumas das próprias marcas buscadas nessa pesquisa. Por defenderem essa autonomia no campo da educação a ponto de relacionar os debates de LDBEN com as oportunidades de reforma, os socialistas, somados a outras correntes progressistas, conseguiram parcialmente frear o crescimento de privilégios dos proprietários de estabelecimentos de ensino particular. Ou, ao menos, diminuir o ritmo daquele crescimento. Fernandes demonstrou que, apesar do destaque em movimentos sociais e na liderança pela campanha e pelo manifesto realizados naquele período, não houve uma luta por alguma forma de educação socialista, tanto que poucos são os sentidos nessa lei que podem ser associados a formação socialista, sendo, geralmente, comuns a outras formas de educação progressista. Para este posicionamento isso, foi preciso

demonstrar como os socialistas agiram para tornar o Estado independente dos interesses das elites tradicionais, deixando alguns indícios possíveis de serem encontrados em no posicionamento em prol da escola pública e do caráter descentralizador do ensino para oportunizar um rompimento com os valores aristocráticos e repressivos presentes na sociedade brasileira.

Dessa forma, foi possível concluir que os socialistas brasileiros firmaram seu compromisso com os aspectos democratizantes da educação através da valorização do ensino público, ao mesmo tempo em que, através da formação proporcionada pelo partido e da imprensa do NR, protagonizaram a disseminação do conhecimento da teoria marxista. Portanto, frente às prerrogativas que associam, hoje, os socialistas de terem promovido ao longo da história o controle sobre a educação brasileira, foi possível defender que neste período estudado aqueles socialistas trataram de defender, sobretudo, a relação entre educação e democracia. Por vezes, o fizeram com maior intensidade do que grande parte das demais correntes políticas e sociais envolvidas na defesa do ensino público, contando com aquilo que pode ser entendido como uma verdadeira ação revolucionária ao desafiar as elites tradicionais.

Sem efetivamente concretizar todas suas demandas nas diretrizes e bases, junto a algumas alas liberais modernizadoras, se sujeitaram a uma lei conciliatória entre os defensores da ampliação da democracia e aqueles que pretenderam sua restrição. Por isso, se aquelas correntes envolvidas na elaboração dessa lei contiveram suas próprias representações de sociedade e identificações com o regime e sistema vigentes, a conciliação também confirmou a manutenção da democracia parcial, sem efetivação completa. Ao mesmo tempo em que o texto final restringiu alguns dos privilégios buscados, como anteriormente foi demonstrado, também não reafirmou as finalidades da educação com o processo de desenvolvimento do Brasil. A formação social a partir dessa lei conteve esse mesmo aspecto intermediário, favorecendo uma percepção limitada sobre a democracia ao mesmo tempo em que expôs sua fragilidade em um cenário que, poucos anos depois, viu a derrocada democrática frente ao golpe cívico-militar.

Diferentes são os autores que já demonstraram a importância da educação para o PCB, como Lopes (2016), e para Fernandes ou Cardoso, como Netto (2016), no processo de transição para o socialismo. Comprometidos com os

interesses populares, os socialistas agiram como divulgadores de uma visão distinta de mundo. Também foi possível demonstrar que a relação entre os debates de diretrizes e bases e a expectativa por uma reforma educacional apareceu como um próprio processo de questionamento das elites dominantes e de suas oposições à formação de cidadãos conscientes sobre os problemas das realidades ao seu redor. A partir da análise do texto final foram demonstrados justamente os detalhes da dimensão dada pelos socialistas para a educação, compondo uma característica de unidade em meio a esta corrente heterogênea e fragmentada partidariamente. No momento histórico em que passaram a clamar pelo registro oficial do PCB e que conquistaram as mesas diretoras de diferentes representações de estudantes e trabalhadores, consideraram o envolvimento com a LDBEN como uma oportunidade para o desenvolvimento de uma consciência revolucionária, socialista.

Esta pesquisa não teve como pretensão apresentar a totalidade dos discursos socialistas. Não pretendeu também abrir todos os textos de socialistas envolvidos nos debates sobre as diretrizes e bases, mas ampliar as possibilidades de abordagem sobre o processo de elaboração das diretrizes e bases, compreendendo, a partir de alguns textos selecionados, marcas deixadas por estes que representam expectativas a serem alcançadas para a sociedade. Ao expandir abordagens ainda pouco exploradas pela história da educação sobre este tema, são esperadas que novas pesquisas sobre a relação dos socialistas com a LDBEN possam surgir como forma de responder aos anseios atuais sobre as articulações para possíveis conquistas na educação em meio a cenários que se demonstram desfavoráveis para transformações radicais. Além das marcas na elaboração das diretrizes e bases, foi possível mostrar também as condições de circulação das teorias socialistas e os já mencionados projetos de sociedade que continham para o Brasil. Foram entravados justamente pelas forças dos grupos dominantes com suas produções simbólicas que envolveram improváveis ameaças representadas por um socialismo ao bem-estar que nunca existiu para a maior parte da população naquela vertiginosa e excludente democracia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PERIÓDICOS

Novos Rumos, Rio de Janeiro, de 1959 a 1961. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/tematica/jornais/novos/index.htm>

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, de 1959 a 1961. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/archive>

ABREU, Malila. **O Pensamento Pedagógico Socialista: Reflexões Sobre a Experiência Educacional Desenvolvida na Rússia Pós-Revolucionária e suas Contribuições para o Projeto Educacional da Sociedade Contemporânea.** Dissertação (Mestrado em Educação) - UFMA, São Luís, 2011

ABREU, Túlio. **Partido e Educação: As Contribuições do Partido Comunista Brasileiro para a Educação (1958-1964).** Dissertação (Mestrado em Conhecimento e Inclusão Social) – UFMG, Belo Horizonte, 2016

BACZKO, Bronislaw. **A imaginação social.** In: Leach, Edmund et Alii. Anthropos-Homem. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985.

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

BASTOS, Maria Helena. As Revistas Pedagógicas e a Atualização do Professor: A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1951-1992). In: CATANI, Denise Barbara; BASTOS, Maria Helena (org.). **Educação em Revista: A Imprensa Periódica e a História da Educação.** São Paulo: Escrituras, 1997.

BASTOS, Maria Helena; IBIAS, Maria Helena; ERMEL, Tatiane. A Revista Educação da PUCRS (1978-2007): Uma Análise da Trajetória Editorial. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, número especial, p. 129-153, out. 2007.

BRAGHINI, Katy. **O Ensino Secundário Brasileiro nos anos 1950 e a Questão da Qualidade de Ensino**. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUCSP, São Paulo, 2005.

BUFFA, Ester. O Público e o Privado na Educação Brasileira do século XX. In STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil Vol.III – Século XX**. Editora Vozes: Petrópolis, 2005.

BUFFA, Ester. **Ideologias em Conflito: Escola Pública e Escola Privada**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

BURITY, Joanildo. Teoria do Discurso e Educação: reconstruindo o vínculo entre cultura e política. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, n. 11, v. 22, p. 7-29, 2010.

BRANDÃO, Zaia. **Paschoal Lemme**. Recife: Editora Massangana, 2010.

CAPRILES, René. Makarenko, **O Nascimento da Pedagogia Socialista**. São Paulo, Scipione, 1989.

CARNEIRO, Moaci. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

CARVALHO, Mauri. Lênin, Educação e Consciência Socialista. In: SAVIANI, Dermeval & LOMBARDI, José Claudinei. **Marxismo e educação: Debates Contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2006.

CUNHA, Diogo. **Estado de Exceção, Igreja Católica e Repressão: O Assassinato do Padre Antônio Henrique Pereira da Silva Neto**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2007.

CUNHA, Luiz; GÓES, Moacyr. **O Golpe na Educação**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editor, 1985.

CUNHA, Luiz. **A Universidade Crítica o Ensino Superior na República Populista**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

FÁVERO, Maria de Lourdes. A Universidade no Brasil: das Origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 28, p. 17-36, 2006.

FAVORETO, Aparecida. **Marxismo e Educação no Brasil (1922-1935): o discurso do PCB e de seus intelectuais**. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

FERNANDES, Florestan. **Educação e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Editora da USP, 1966.

_____. **Mudanças Sociais no Brasil: Aspectos do Desenvolvimento da Sociedade Brasileira**. São Paulo: Global Editora, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: 4 ed. Forense Universitária, 1995.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas e Sinais: Morfologia e História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HAFFNER, Jacqueline. **A CEPAL e a Industrialização Brasileira (1950-1961)**. Porto Alegre, Edipucrs, 2002.

JÚNIOR, Flávio Boleiz. A Pedagogia Social de Pistrak e a Formação do Homem Novo. **Journal of Social Pedagogy**, [S.l.], v. 3, n. 1, may 2017. ISSN 2527-0974.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios, 2015.

LEMME, Paschoal. **Educação na URSS 1953**. Rio de Janeiro: Editora Vitória, 1955.

LIMA, Danillo. **Educação, Igreja e Ideologia: Uma Análise Sociológica da Elaboração da LDB**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

LIMA, V.; RAMOS, M.; DE PAULA, M. **Métodos de Análise em Pesquisa qualitativa: releituras atuais**. Porto Alegre, Edipucrs, 2019.

LOMBARDI, J. C. Educação e nacional-desenvolvimentismo (1946-1964). **Revista HISTEDBR On-Line**, 14(56), 26-45.

LOPES, Alice. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p.33-52, 2006.

LOPES, Túlio. **Partido e Educação: As Contribuições do Partido Comunista Brasileiro (1958-1964)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFMG, Belo Horizonte, 2016.

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2003.p.111-153.

MAKARENKO, Anton. **Poema Pedagógico**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985, v.01.

MANACORDA, Mário. **História da Educação: Da Antiguidade aos Nossos Dias**. 12.ed. São Paulo: Cortez, p.296, 2006.

_____. **Marx e a Pedagogia Moderna.**, 3. Ed: Cortez, São Paulo, 2000.

MARIANI, B.S.C. Os Primórdios da Imprensa no Brasil (ou: de como o Discurso Jornalístico Constrói Memória). In: ORLANDI, Eni Puccinelli. (Org.). **Discurso Fundador – A Formação do País e a Construção da Identidade Nacional**. 01 ed. CAMPINAS: Pontes, 1993, v.01, p.32-43.

MARTINS, Antônio Carlos. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cir. Bras.** v.17 supl.3 São Paulo 2002.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Martín. **En defensa de la escuela**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2014.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORAES, Dênis de. **O imaginário vigiado: a imprensa comunista e o realismo socialista no Brasil:1947-53**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1994.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Em guarda contra o "perigo vermelho": o anticomunismo no Brasil, 1917-1964**. São Paulo: Perspectiva/FAPESP, 2005.

NETO, Mário. **A Centralidade da Educação na Obra do Intelectual Florestan Fernandes (1954-1964)**. Tese (Doutorado em Educação) – UEM, Maringá, 2016.

NÓVOA, António. A Imprensa de Educação e Ensino. In: CATANI, Denise Barbara; BASTOS, Maria Helena (org.). **Educação em Revista: A Imprensa Periódica e a História da Educação**. São Paulo: Escrituras, 1997.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Marcos. **Florestan Fernandes**. Recife: Editora Massangana, 2010.

ORLANDI, Eni. Discurso, Imaginário Social e Conhecimento. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, p. 54, jan./mar. 1994.

PACHECO, Eliezer. **O Partido Comunista Brasileiro 1922-1964**. São Paulo: Alfa-ômega, 1984.

PASINATO, Darciel. **Política e Educação de 1930-1961: A Concepção de Público no Manifesto dos Educadores de 1959**. Dissertação (Mestrado em Educação) – UPF, Passo Fundo, 2014.

PÊCHEUX, Michel. A Propósito da Análise Automática do Discurso: Atualização e Perspectivas (AAD-69) IN GADET, F. HAK, T. (Org.). **Por Uma Análise Automática do Discurso: Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux**. 3ª Ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, p. 166, 1997.

PESAVENTO, Sandra. Em Busca de uma Outra História: Imaginando o Imaginário. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.15, n.2p, p.9-24, 1995.

PISTRAK, Moisey. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

POLETTTO, Dorivaldo. **A CEPAL e a América Latina**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000;

ROSSI, Wagner. **Pedagogia do Trabalho Caminhos da Educação Socialista 1**. São Paulo: Editora Moraes, 1981.

_____. **Pedagogia do Trabalho Caminhos da Educação Socialista 2**. São Paulo: Editora Moraes, 1982.

RODRIGUES, Theófilo. Democracia e Ditadura na Teoria Política de Marx e Engels. **Em Pauta**, Rio de Janeiro, 1º semestre de 2018, nº 41, v.16, p.34-48.

SAVIANI, Dermival. **Escola e Democracia**. 42. Ed. Campinas Autores Associados, 2012.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, 2008. v. 1.

_____. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. 4ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. A Política Educacional no Brasil. In STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil Vol.III – Século XX**. Editora Vozes: Petrópolis, 2005.

SCHILING, Voltaire. **Brasil 1954-1964 Do Suicídio de Vargas ao Golpe Militar**. Porto Alegre: Leitura XXI, 2013.

SEGATTO, José Antônio. **Reforma e revolução: as vicissitudes políticas do PCB: 1954-1964**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

SILVA, Taís Andrade da. **A igreja católica no debate da LDB de 1961: ação, estratégias e manutenção da influência da hierarquia católica através da estrutura do Estado**. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SILVEIRA, Helder. Nacionalismo e Desenvolvimento na Guerra Fria: Confrontos Ideológicos na Política Internacional do Brasil em Golbery do Couto e Silva. In. ABREU, Luciano; SILVEIRA, Helder (org.). **De Vargas aos militares: Autoritarismo e Desenvolvimento Econômico no Brasil**. Edipucrs: Porto Alegre, 2014.

TEIXEIRA, Anísio. Meia vitória, mas vitória. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.37, n.86, abr./jun. 1962. p.222-223.

TRAGTENBERG, Maurício. Pistrak: uma pedagogia socialista. In: PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. p. 7-23 São Paulo: Brasiliense, 1981.

TROTSKY, Leon. **Literatura e Revolução**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

WEREBE, Maria José G. 1960. A Situação atual do ensino no Brasil. **Revista de Pedagogia**, São Paulo, nº 11-12, pp 11-30.

XAVIER, L. N. **Intelectuais, Estado e Educação: aproximações e recuos nos anos 1950-60**. In: Sonia Mendonça. (Org.). O Estado Brasileiro: Agências e Agentes. 1ed.Niterói: EDUFF / Vício de Leitura, 2005, v. 1, p. 233-245.

ZINOVIEV, Alexander. **Homo Sovieticus**. Washington: Editora Atlantic Monthly, 1982.



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br