

UMA ANÁLISE DO CONTEXTO POLÍTICO DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DE 1961: MOTIVAÇÕES E INTERESSES DO PRIMEIRO ANTEPROJETO ATÉ SUA APROVAÇÃO

AN ANALYSIS OF THE POLITICAL CONTEXT OF THE 1961 LAW OF GUIDELINES AND BASES: MOTIVATIONS AND INTERESTS FROM THE FIRST DRAFT TO ITS APPROVAL

Daniel Bruno Oliveira Lopes  

Mestre em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Ouro Preto, Minas Gerais - Brasil.

Email: danshinodal@yahoo.com.br

Renan César Antunes Índio do Brasil  

Licenciado em Artes com Habilitação em Música pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), Montes Claros, Minas Gerais - Brasil.

Email: renancesarantunes@gmail.com

RESUMO

Este estudo busca retratar através de levantamento histórico a cronologia dos acontecimentos e o contexto político por trás da implementação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, da apresentação do primeiro anteprojeto até a sua aprovação. Articulando essa narrativa e contexto histórico a ideias de cientistas políticos, foi realizado nesta pesquisa como principal ferramenta na busca de dados, uma revisão bibliográfica em banco de dados de artigos, teses e dissertações. Com isso foi possível compreender de forma mais aprofundada quais motivos e /ou interesses guiaram as tomadas de decisão em torno da educação no Brasil. Esse mergulho histórico nos ajudou a compreender melhor nossa história e conhecer nossas figuras públicas, a fim de contextualizar suas tomadas de decisões ou mesmo sua inação para assuntos de interesse público.

Palavras-chave: Agendas políticas; contexto político LDB 1961; promulgação LDB 1961.

ABSTRACT

This study seeks to portray through historical survey the chronology of events and the political context behind the implementation of the Law of Directives and Bases of 1961, from the presentation of the first draft until its approval. Articulating this narrative and historical context to the ideas of political scientists. To carry out the research, the bibliographic review in the database of articles, theses and dissertations was used as the main tool. With that, it was possible to understand in more depth, which reasons and / or interests guided the decision making around education in Brazil. This historical dive helps us to better understand our history and get to know our public figures, in order to contextualize their decision making or even their inaction for matters of public interest.

Keywords: Political agendas; political context LDB 1961; promulgation LDB 1961.

INTRODUÇÃO

A criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases de 1961 é um marco para a educação nacional. Apesar de não apresentar exatamente uma proposta ideal do ponto de vista das necessidades populares, a sua promulgação de certo modo mudou positivamente a história da educação brasileira.

Um estudo sobre todo o contexto envolvendo a criação dessa LDB pode demonstrar por meio de uma análise histórica o que se passava entre os governantes daquele período e os interesses por trás de tal lei, como também o que ocorria na sociedade como um todo. O que se mostra muito relevante para melhor reflexão e entendimento para com as ações dos nossos governantes não somente daquele período, mas também com nos reflexos e decisões em situações mais atuais.

Desse modo, o objetivo deste trabalho é analisar a criação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 e seu contexto político, buscando entender as motivações e intenções por trás da mesma. Ou seja, é feita uma análise dos fatos políticos históricos da criação dessa LDB de 1961 articulando as ideias de pensadores da área.

Para desenvolver essa análise, alguns questionamentos foram levantados: “como ocorreu à criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases? ”; “Qual contexto político o Brasil estava inserido na época de sua criação? ”; “Quais agendas políticas e sua influência no tempo que durou a implantação de tal lei?

Para embasamento teórico, foi necessária uma revisão bibliográfica através de busca em banco de dados de revistas, eventos, sites de universidades, etc. Com intuito de encontrar artigos, teses e dissertações que compreendessem em seu texto alguma informação referente à temática: “Contexto político da promulgação da LDB de 1961”, ou que tivessem como foco principal, “história da criação da Lei de diretrizes e bases na educação”, visto que tais arquivos, em sua grande maioria, contêm alguma informação a respeito das leis regulamentadoras e o contexto referente ao período abrangido por eles. Além dos trabalhos selecionados para o embasamento teórico, é importante destacar que essas ideias foram articuladas a análises políticas retiradas de especialistas nesses temas como **John Kingdon** sobre agenda governamental, citado no texto de Capella (2006); além da própria Capella (2006) e de Ball (2001).

Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa, exploratória e descritiva. E que foi utilizado como instrumentos de coleta de dados, pesquisa bibliográfica e pesquisa documental a partir dos objetivos da pesquisa.

O PRIMEIRO ANTEPROJETO

O contexto histórico envolvido na implantação da LDB 4024/61 é intrigante e cheia de detalhes, portanto por meio de uma análise histórica acredita ser possível entender e revelar o que se passava não somente entre os governantes políticos daquele período, como também na sociedade como um todo. A promulgação da LDB foi assinada por João Goulart (1918-1976) com data de 21 de dezembro de 1961 no Diário Oficial da União. Para isso, mais de 13 anos se passaram após a apresentação do primeiro projeto da lei educacional ao parlamento brasileiro, enviado à Câmara Federal em outubro de 1948 pelo então Ministro da Educação, Clemente Mariani (1900–1981) da União Democrática Nacional (UDN/MG). Nesse longo intervalo entre a apresentação do anteprojeto e sua aprovação, nove diferentes pessoas sentaram-se na cadeira presidencial¹, seis deles efetivos e três interinos (BARROS, 2016).

Sobre tal demora, é interessante destacar e analisar o alto número de trocas no cargo político mais importante do país e em um espaço de tempo relativamente curto. Logo, para esse caso específico da implementação da LDB, a força exercida por eles, provavelmente por desinteresse ou falta de especialização no assunto, não foram utilizadas. Por tanto, como encontrado nas ideias de Kingdon citadas no texto de Capella (2006), essa força parece não ter exercido poder real de decisão:

Por manejar recursos institucionais (principalmente o poder de veto e o poder de nomear pessoas para cargos-chave do processo decisório), recursos organizacionais e recursos de comando da atenção pública, o presidente é considerado por Kingdon o ator mais forte na definição da agenda. No entanto, embora ele possa influenciar e mesmo determinar as questões presentes na agenda, não lhe é reservado o controle sobre as alternativas a serem consideradas, que se concentram nas mãos de especialistas. Portanto, embora fundamental ao modelo, este ator não tem condições de determinar o resultado final de uma política (CAPELLA, 2006, p.32).

Voltando a entrega do primeiro anteprojeto da LDB, é importante contextualizar que naquele momento o país passava por uma tentativa de reorganização. Como exemplo disso pode se afirmar a recém acabada Segunda Guerra Mundial, a queda da ditadura Vargas, a eleição de Eurico Gaspar Dutra (1946-1951) do Partido Social Democrático (PSD) e a elaboração de uma nova Constituição Federal. Nesse contexto, cabia à União estabelecer as

¹Eurico Gaspar Dutra (1946-1951 - **Efetivo**), Getúlio Vargas (1951-1954 - **Efetivo**), Café Filho (1954-1955 - **Interino**), Carlos Luz (1955 - **Efetivo**), Nereu Ramos (1955-1956 - **Interino**), Juscelino Kubitschek (1956-1961 - **Efetivo**), Jânio Quadros (1961 - **Efetivo**), Ranieri Mazzilli (1961 - **Interino**), João Goulart (1961-1964 - **Efetivo**).

diretrizes e bases do sistema educacional, e ainda assegurar a educação como direito de todos, como estava previsto no texto da Constituição de 1946:

Art. 166 – A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art. 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

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

Assim, Clemente Mariani (1900–1981), que era um dos dois ministros da União Democrática Nacional (UDN), derrotada pela aliança entre PSD e o PTB de Vargas na eleição à presidência, convocou uma comissão para a elaboração do anteprojeto de diretrizes e bases da educação. Ela foi presidida pelo Professor Lourenço Filho (1897-1970) e composta por Fernando Azevedo (1884-1974), Alceu Amoroso Lima (1893-1983), Pedro Calmon (1902-1985), Almeida Jr. (1892-1971), entre outros (BARROS, 2016).

O documento originado por esta comissão propunha a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, bem como a obrigatoriedade da escola pública em seus vários níveis. Propunha também a constituição de um Conselho Nacional de Educação que deveria ser auxiliado pelos sistemas estaduais de educação para assessorar o Ministro, ficando a cargo do Ministério da Educação a tarefa central de dar cumprimento às responsabilidades da União em relação ao ensino (MARTINOFF, 2017).

Por fim, o anteprojeto foi encaminhado à Câmara Federal em 29 de outubro de 1948 pelo então presidente da República, Eurico Gaspar Dutra (1946-1951) do Partido Social Democrático (PSD).

A NÃO INSERÇÃO NA AGENDA E SEU ARQUIVAMENTO

Daí cabe-nos pensar sobre os questionamentos de Kingdon encontrados no texto de Capella (2006) sobre “porque alguns problemas se tornam importantes para um governo? Como uma ideia se insere no conjunto de preocupações dos formuladores de políticas transformando-se em uma política pública?” (CAPELLA 2006, p.25). Para Kingdon é um conjunto de 4 fases: o estabelecimento de uma agenda de políticas públicas; a consideração das alternativas para a formulação de políticas públicas a partir das quais as escolhas serão

realizadas; a escolha dominante entre o conjunto de alternativas disponíveis e; a implementação da decisão.

Como Capella (2006) destaca em seu texto, há uma diferença entre **questão** e **problema**, sendo **questão** uma ação percebida, mas que não necessariamente vai gerar uma ação em contrapartida. E somente se torna **problema** quando os formuladores de políticas resolvem fazer algo a respeito.

No caso do anteprojeto, existia apenas uma **questão** sobre a mesa, pois, a maioria dos integrantes da câmara não tinha a pretensão de que esse se tornasse um **problema** real, não concordavam em mover ações sobre ele, e o assunto ainda era algo distante e vago. Em outras palavras, não havia a motivação “correta”, e os beneficiados com o anteprojeto ainda não eram os primordiais para sua aprovação.

O debate sobre o projeto foi motivado por duas linhas de interesses, resultando em uma longa fase de disputa ideológica com duas concepções acerca da interpretação da Constituição: a primeira com uma tendência ideológica mais centralizadora, trazida como resquícios do regime ditatorial da era Vargas, algo vivido pelo país recentemente, no qual se estabelecia preceitos normativos rígidos em que não se permitia uma adaptação da lei às condições das diferentes realidades nos estados brasileiros; já a segunda, com tendências opostas, inspirada no regime democrático instaurado em 1946, no qual se defendia a descentralização, pois a autonomia dos estados era entendida como item fundamental para garantir o atendimento às prioridades locais, encarregando a União apenas à tarefa de fixar as diretrizes gerais (MARTINOFF, 2017).

O pensamento de Kingdon, citado no texto de Capella (2006), demonstra como há um fluxo composto pela dimensão da política “propriamente dita” (*politics stream*) neste caso. Apesar de algumas figuras reconhecerem o **problema** e apresentarem as alternativas disponíveis, o fluxo político tem suas próprias dinâmicas e segue suas próprias regras. Depois, o projeto foi arquivado em 1949 devido à regulamentação de apenas um item: “a União, os Estados e o Distrito Federal adotarão, na administração do ensino, o princípio da unidade de direção” – o único rejeitado no artigo 168 do substitutivo Capanema. Mesmo apesar de parecer uma derrota para a ala governista o fato do projeto ter apenas um item rejeitado, a rejeição deste item deu forças para que durante dez anos Gustavo Capanema (1900-1985) exercesse seu poder de veto, postergando a operacionalização do projeto (MONTALVÃO, 2010, p. 25).



Vários fatores podem ser apontados e analisados para explicar o porquê do arquivamento do projeto, mas Gustavo Capanema, ex-ministro de Getúlio Vargas no Estado Novo, radicalmente favorável à centralização e a igreja católica, que conservava a hegemonia na educação brasileira, pode ser apontado como principal personagem desse evento (BARROS, 2016).

Importante ressaltar o domínio da educação católica no Brasil, que se estendeu por quatro séculos, sempre beneficiando as elites, como afirma Oliveira:

Nos quatro séculos de predomínio da economia agroexportadora, a educação brasileira voltou-se exclusivamente à formação das camadas superiores, no intuito de prepará-las para as atividades político-burocráticas e das profissões liberais, a partir de um ensino humanístico e elitista — quase sempre a cargo ou sob a influência da “iniciativa privada” religiosa (OLIVEIRA, 2004, p. 953).

E assim, insuflada de toda essa tradição e domínio, a igreja combatia na cena pública o interesse num projeto de educação pública para todos. O que fez com que Capanema e alguns representantes das escolas católicas passassem a bradar que os defensores do projeto queriam instituir o monopólio estatal na educação.

Esta reflexão a respeito do tema e das motivações de alguns políticos/representantes do estado não concordarem com um plano de expansão e popularização da educação é encontrado no texto de Coutinho (2006). Ele afirma que a passagem do Brasil para a modernidade não se deu por caminhos ou mãos populares. Assim, a classe detentora do poder nada tinha haver com o povo. Para exemplificar essa afirmativa, ele recorre a momentos históricos demonstrativos de como a concentração do poder sempre esteve nas mãos das classes dominantes, como: o fato de o primeiro imperador brasileiro ter sido filho do rei de Portugal, sendo este assim Pedro I aqui, e IV algum tempo depois em Portugal. Outro exemplo citado, mesmo que após o período abordado neste texto, mas que demonstra bem essa situação, é o do primeiro presidente pós ditadura, que anteriormente foi presidente da Arena (Aliança Renovadora Nacional), isto é, do partido de sustentação da ditadura militar.

Portanto verifica-se, a partir das afirmações de Coutinho (2006), que a construção da política brasileira desde a independência, não se deu com uma “revolução” popular, uma luta do povo “tomando o poder”, e sim por uma troca de poderes entre as classes dominantes. E com essa recorrente e cíclica classe dominante no poder, as agendas escolhidas e aplicadas quase sempre tiveram e ainda têm destinos e objetivos semelhantes: o benefício do setor

privado e o favorecimento da elite. Logo, não seria diferente a criação de uma Lei que estabelecesse novas normas e expandisse a educação Brasileira.

O RETORNO DO PROJETO COM NOVOS INTERESSES: CARLOS LACERDA E O SUBSTITUTIVO

Então, passados mais de 10 anos após o encaminhamento do anteprojeto à Câmara Federal, entra em cena uma importante figura para a política brasileira: Carlos Lacerda (1914-1977), filiado à União Democrática Nacional (UDN), sujeito de boa oratória, que era defensor da ideia do direito inalienável e imprescritível da família de escolher a educação dos filhos, além de ser um dos principais críticos de um novo substitutivo apresentado e aprovado pela Comissão da Educação naquele mesmo ano. A partir desse cenário, Lacerda apresentou dois novos substitutivos, sendo um em novembro de 1958 e outro em janeiro de 1959. Eles ficaram conhecidos pelo nome de “Substitutivo Lacerda” (COUTINHO, 2006).

O documento substitutivo apresentado por Carlos Lacerda na tentativa de cessar a procrastinação que estava ocorrendo nos trâmites do projeto original, (re)afirmava os direitos da família sobre as características da educação dada aos filhos. O que não era nenhuma novidade, pois se tratava basicamente de uma cópia do documento das escolas particulares, corroborando com a afirmação de Martinoff (2017), em que ele diz que o interesse sempre foi privilegiar a iniciativa privada:

Na verdade, o centro do interesse não estava no direito da família, mas na reivindicação, ao Estado, de recursos para beneficiar a iniciativa privada. Carlos Lacerda argumentava que o Brasil precisava de elites virtuosas, de boa índole moral para conduzir os destinos do país, e, no seu ponto de vista, não era a escola pública que poderia formar essa elite, mas a escola particular (MARTINOFF, 2017 p.26).

Em resumo, o pensamento educacional apresentado pelo substitutivo de Carlos Lacerda entendia que em uma sociedade democrática a educação não seria de responsabilidade do Estado, e sim particular, pois para ele, a escola era uma instância complementar à educação dada pelas famílias. A universalização do ensino e, conseqüentemente, o rompimento com o dualismo totalitário, deveria ocorrer pelo apoio às famílias pobres, que poderiam optar pela escola de seus filhos em um mercado aberto à iniciativa privada (MONTALVÃO, 2010, p.35).



A partir de então essa discussão passou a chamar a atenção de uma gama maior de pessoas com fortes influências na agenda governamental. Entre eles estão os deputados, que assim como destacado por Capella (2006), são um dos maiores influenciadores de agendas. Logo, um maior número de deputados passou a identificar aquele novo projeto como viável e possível.

A explicação para isso é de certa forma simples e rotineira na política, não só nacional como quase que de uma forma globalizada: grandes partes dos representantes do povo, eleitos, para chegarem a seus cargos tiveram que se aliar a empresários e pessoas influentes do setor privado. E é aí que entra a motivação e a explicação de diversas escolhas que são feitas por eles, pois, apesar de desejarem ver suas metas e promessas cumpridas, sabem que é preciso “pagar” o prometido a esses aliados feitos durante a campanha. Empreendedores de negócios que foram dispostos a investir seus recursos, tempo, energia, reputação e dinheiro, o fizeram para promover uma posição em troca da antecipação de ganhos futuros na forma de benefícios materiais.

Mas falando um pouco mais especificamente sobre os interesses por trás do substitutivo Lacerda, Montalvão explica:

Se o combate aos excessos burocráticos da máquina pública fazia de Carlos Lacerda um típico parlamentar da UDN, por outro lado, entre as particularidades de sua biografia política, não se pode esquecer dos vínculos mantidos com o eleitorado católico; representativo, à época, da opinião pública conservadora. Reeleito em outubro de 1958, Lacerda aspirava à presidência da República, apoiado pela classe média da cidade do Rio de Janeiro, que iria elegê-lo governador do Estado da Guanabara em 1960. E é com vistas a este eleitorado que o deputado patrocina os interesses do setor privado da educação, ainda majoritariamente de propriedade das congregações católicas. Portanto, além dos aspectos caracteristicamente econômicos que estiveram em jogo na formação de um lobby no o substitutivo Lacerda remete às ligações entre confissão religiosa e intervenção política (MONTALVÃO, 2010, p.34).

Em Abril de 1959 o projeto voltou à discussão, motivado pela vontade já manifestada por representantes partidários como Carlos Lacerda da UDN, e Alfredo Palermo (1917-2009) do Partido Democrata Cristão (PDC) de revisar o legado educacional da Era Vargas, a retomada dessa discussão encontrou condições adequadas graças a saída de Gustavo Capanema da liderança do partido (BRANDI, 2001, p.1062 *apud* MONTALVÃO, 2010).

Esse cenário é previsto por Kingdon no texto de Capella (2006), quando é afirmado que:



[...] mudança de pessoas em posições estratégicas dentro da estrutura governamental (*turnover*); mudanças de gestão; mudanças na composição do Congresso; mudanças na chefia de órgãos e de empresas públicas. Esses acontecimentos podem exercer grande influência sobre a agenda governamental ao desencadear mudanças que potencializam a introdução de novos itens na agenda, ao mesmo tempo em que podem também bloquear a entrada ou restringir a permanência de outras questões. O início de um novo governo é, segundo Kingdon, o momento mais propício para mudanças na agenda (CAPELLA, 2006, p.29).

Com a **questão** novamente em Pauta, entramos novamente no que Capella (2006) chama de **agenda decisional**, “um subconjunto da agenda governamental que contempla questões prontas para uma decisão ativa dos formuladores de políticas, ou seja, prestes a se tornarem políticas *{policies}*”(CAPELLA, 2006, p.26). Assim, ocorreram os 3 fluxos descritos por Kingdon: problemas *{problems}*; soluções ou alternativas *{policies}*; e política, *{politics}*.

Logo fica uma reflexão na afirmativa de que nas agendas governamentais: “as pessoas não necessariamente resolvem problemas. [...] Em vez disso, elas geralmente criam soluções e, então, procuram problemas para os quais possam apresentar suas soluções” (KINGDON, 2003, p.32 *apud* CAPELLA, 2006). Uma vez que o projeto só volta a entrar em pauta quando apresentado como solução satisfatória para atender os objetivos de quem representava os interesses das escolas privadas.

IMPASSES FINAIS E APROVAÇÃO

Agora, com o projeto fortemente em discussão, e com a real possibilidade de sua implementação, “novos” dados para verificar a viabilidade do mesmo surgiram. Em 14 de abril de 1959 o Deputado Lauro Cruz (1904 – 1989) (UDN), um dos relatores da proposta, apresentou as conclusões do 3º Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, realizado entre os dias 17 e 25 de janeiro de 1948 em São Paulo, isto é, 10 anos antes. Posteriormente, outras conclusões e sumários de um Estudo sobre Análise do Esforço Financeiro do Poder Público com a Educação foram apresentados juntamente com parte de um documento do Conselho de Desenvolvimento, órgão diretamente ligado à Presidência da República.

Estes documentos trouxeram consigo algumas constatações, questionamentos e reclamações na câmara sobre problemas financeiros e falta de recursos da União, questionando o porquê de se fazer uma reforma sem dinheiro para um empreendimento tão

volumoso. Além de questionar se o estado teria verba para custear tudo que seria necessário para a implementação do ensino primário para todos os cidadãos, tendo em vista as necessárias construções de escolas, além de uma demanda muito maior de docentes formados para tal ensino, e conseqüentemente, os custos para pagá-los. Como destaca Martinoff (2017):

[...] os filhos das elites é que eram os frequentadores das escolas de grau médio, que absorviam boa parte das verbas. O documento das escolas particulares trazia a reclamação de que se houvesse investimento num projeto de educação primária em nível nacional para todos os cidadãos, “as despesas irão ultrapassar de muito o dobro dos mínimos estabelecidos na Constituição (MARTINOFF, 2017, p.32) ”.

Assim, cabe a reflexão da tentativa de domínio financeiro estabelecido historicamente pelas elites, se recusando a uma divisão das verbas com as camadas menos privilegiadas. Esse triste cenário não foi diferente no que se diz respeito à implementação da LDB de 1961. As discussões sobre ela eram entre os que defendiam o ensino público e os que defendiam o ensino privado, ou seja, de um lado os educadores, intelectuais, militantes e sindicalistas defendendo o estado como condutor da educação e economia para o desenvolvimento do mercado brasileiro. E do outro os privatistas, composto pela Igreja Católica e a Iniciativa Privada, alegando que a educação na mão do estado estava sujeita a uma manipulação dos ensinamentos, ferindo a liberdade de opinião e a democratização deste (MARTINOFF, 2017).

Como mencionado por Ball (2001) em seu texto, tais discussões deixam claro como os setores privados, com maior força e maior capital financeiro, conseguem estipular normas e definir agendas políticas, influenciando e modificando a vida da população no geral. Neste caso, em algo fundamental para a construção e desenvolvimento de uma nação: a educação.

Um assunto tão impactante assim no dia a dia do cidadão, claramente faz com que se construa um cenário propício na escolha e implementação de agendas, como citado por Capella (2006) em seu texto:

O “clima” ou “humor” nacional (national moodinó) é caracterizado por uma situação na qual diversas pessoas compartilham as mesmas questões durante um determinado período de tempo. O “humor nacional” possibilita algo semelhante ao “solo fértil” para algumas idéias “germinarem”, ajudando a explicar por que algumas questões chegam à agenda enquanto outras são descartadas. A percepção, pelos participantes do processo decisório, de um humor favorável cria incentivos para a promoção de algumas questões e, em contrapartida, pode também desestimular outras idéias (CAPELLA, 2006, p.29) .

Logo, as fortes discussões sobre o Substitutivo Lacerda provocaram uma onda de manifestações em prol da educação pública, uma dessas manifestações foi a reunião de intelectuais intitulada Campanha em Defesa da Escola Pública². Um dos articuladores deste movimento, Roque Barros (1927 – 1999), ajudou a desconstruir o discurso de Lacerda, mostrando que, sob a fachada da visão liberal, havia mais oportunismo do que fundamento filosófico. Logo, em Janeiro de 1960 foi apresentado o último anteprojeto antes da aprovação da LDB de 1961. Ele era composto por uma mistura do substitutivo Lacerda e o seu projeto inicial (SILVA E LIMA, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O novo projeto beneficiou em grande parte os defensores das elites e da igreja por manter ideias conservadoras, de ‘direitos da família’ e o favorecimento da escola privada, mas, contudo, não se pode negar que no fim das contas, em partes, houve um projeto conciliador que significou também uma meia vitória do movimento dos educadores em defesa da escola pública. Assim, no fim deste moroso processo, o projeto final proporcionou uma união de pensamentos ideológicos e interesses aparentemente diferentes, formando no seu texto final, talvez, em proporção, a maior articulação social em defesa da escola pública (BARROS, 2016).

É possível perceber, a partir do que foi apresentado, a relevância do jogo político na articulação da agenda pública brasileira. Principalmente quando esse está atrelado ao “humor nacional” citado por Capella (2006). Fica claro que, não apenas no Brasil, mas em qualquer contexto político de qualquer nação do mundo, o que realmente interessa ao público está fadado a sofrer até mesmo com a sabotagem do próprio público, muitas vezes movido por ideologia, religião, ou mesmo a manipulação do seu “humor” para que os “campos férteis” para o debate nacional sejam sempre aqueles que interessam ao *stablishment* político, ao setor privado ou a qualquer pessoa que, em algum momento exerça papel de poder nesse cenário.

² A Campanha em Defesa da Escola Pública mobilizou os educadores da velha geração dos “pioneiros”, do movimento estudantil e de sindicalistas de várias partes do país, obtendo o apoio operário nas I e II Convenções Operárias em Defesa da Escola Pública, Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo em 1961. O epicentro do movimento foi a Universidade de São Paulo e se expandiu em nível nacional. Neste grupo sobressaíram os professores Florestan Fernandes, Fernando Azevedo, Almeida Júnior, Carlos Mascaro, João Villa Lobos, Laerte de Ramos de Carvalho, Roque Spencer Maciel de Barros, Wilson Cantoni, Moisés Bregon, Maria José G. Werebe, Luiz Carranca, Anísio Teixeira, Jayme Abreu, Lourenço Filho, Raul Bittencourt, Carneiro Leão, Abgar Renault e outros.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação**. Londres. Universidade de Londres. 2001

BARROS, Rubens. A história da LDB. **Revista Educação**, Santa Maria - RS, 14, Dezembro 2016. Edição 235. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/historia-da-ldb/>>. Acesso em: 25, Fevereiro de 2019.

CAPELLA, Ana Claudia N. **Perspectivas teóricas sobre o processo de formulação de políticas públicas**. BIB, São Paulo. 2006

COUTINHO, Carlos Nelson. **O ESTADO BRASILEIRO: Gênese, crise, alternativas**. 2006

COUTINHO, M. A. G. C. . **Carlos Lacerda e o Projeto de Educação Nacional**. In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação, 2006, Goiânia. ANAIS A Educação e seus Sujeitos na História. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2006. v. Único.

LIMA, A. B. ; FRANCO, C. A. N. . **A encíclica de Pio XI e sua influência na relação público e privado na educação brasileira**. In: X Seminário Nacional do HISTEDBR - 30 anos de HISTEDBR (1986-2016): contribuições para a história e historiografia da educação brasileira, 2016, Unicamp. X Seminário Nacional do HISTEDBR - 30 anos de HISTEDBR (1986-2016): contribuições para a história e historiografia da educação brasileira. Campinas: Histedbr, 2016. v. 1. p. 1-25.

MARCHELLI, P. S. **Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as Bases Curriculares Nacionais**. Revista e-Curriculum (PUCSP) , v. 12, p. 1480-1511, 2014.

MARTINOFF, E. H. S. MARTINOFF, E. H. S. **O ensino de música na escola pública brasileira no período de vigência da Lei 5.692/71 e seus reflexos na atualidade**. Doutorado. São Paulo, 2017. Tese. Instituto de Artes da UNESP.

MONTALVÃO, Sérgio . **Liberdade de ensino versus totalitarismo: a semântica política dos substitutivos de Carlos Lacerda durante a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases (1958-1959)**. Revista de Historia (USP) , v. 169, p. 293-322, 2013.

SILVA, José Renato da; **A LDB de 1961: língua e educação na configuração nacional - um percurso na história**. 2010. Tese (Doutorado em Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas.

