

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**

**PUC – SP**

**Henrique Antonio Profili de Souza**

**O ensino primário, segundo as propostas na Conferência nacional de  
Educação: 1965 – 1969**

**Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade**

**São Paulo**

**2011**

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC – SP

Henrique Antonio Profili de Souza

O ensino primário, segundo as propostas na Conferência nacional de  
Educação: 1965 – 1969

Mestrado em Educação

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,  
como exigência parcial para a obtenção do título de  
Mestre em Educação: História, Política, Sociedade,  
sob a orientação do Prof. Dr. Kazumi Munakata.

São Paulo

2011

## **Erratas**

- 1 – A II Conferência Nacional de Educação não se inicia na página 28, mas sim na página anterior.
- 2 – O último parágrafo da página 75 possui uma quebra na palavra ‘ensino’.
- 3 – Na nota de rodapé nº 45, a participação de Zenaide Cardoso Schultz, como representante do CONESCAL ocorreu em 1969.

**Banca Examinadora**

---

---

---

## **Agradecimentos**

Eu gostaria de agradecer a todos aqueles que me suportam e suportaram, especialmente durante esses dois últimos anos.

Minha família, minha namorada e meus amigos, entre eles o Sam, que está longe e que me ajudou a corrigir o ‘abstract’.

Ao meu orientador, professor Kazumi Munakata e aos professores participantes da minha banca pelas indicações apontadas na qualificação.

Aos professores e colegas do EHPS que me ajudaram na troca de ideias e experiências.

Ao Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e a seus funcionários.

À CAPES por proporcionar a bolsa de estudos para o desenvolvimento da pesquisa e sua conclusão.

## **Resumo**

A pesquisa aborda a Conferência Nacional de Educação em suas quatro edições, ocorridas entre 1965 e 1969, e sua estrutura constitutiva, a partir da análise de seus Anais e das Legislações que a instituíram e de suas posteriores modificações descrevendo sua organização, seus participantes, as entidades e organismos que estavam representadas, as concepções educacionais de seus participantes, fossem membros de órgãos governamentais ou representantes de organismos e entidades – nacionais e estrangeiras, públicas ou privadas. A pesquisa traz ainda uma análise dos documentos de trabalho, produzidos pelos órgãos responsáveis e suas divisões, que eram utilizados para relatar a situação da educação nacional e de cada estado e território, a fim de elaborar um diagnóstico do ensino primário do Brasil, apresentando a estrutura e as deficiências existentes e como se alcançaria as metas previstas pelo Plano Nacional de Educação. Como desdobramento do tema relacionado ao ensino primário, a pesquisa também faz um breve panorama da instalação das classes de 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries da cidade de São Paulo, como parte das pretensões da extensão da escolaridade primária que a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 previa.

**Palavras-chave:** *Conferência Nacional de Educação – Ditadura Militar – Ensino Primário – Inep – Conselho Federal de Educação.*

## **Abstract**

The research approaches the National Conference on Education in its four editions, held between 1965 and 1969, its constitutive structure, based on the analysis of its Proceedings, and of the Laws that it established and its subsequent amendments describing its organization, its participants, entities and agencies that were represented, the educational concepts of their participants, either members of government bodies or representatives of organizations and institutions - domestic and foreign, public or private. The research also carries an analysis of working papers produced by the responsible agencies and their divisions, which were used to report the state of education nationally and in each state and territory in order to establish a diagnosis of primary education in Brazil, presenting the structure and the existing shortcomings and how to reach the targets set by the National Education Plan. As an extension of the theme related to primary education, the survey also gives a brief overview of the installing of the classes of 5th and 6th grades in the city of São Paulo as part of the claims for extension of primary education that the Law of Directives and Basis for National Education of 1961 provided.

**Keywords:** *National Conference of Education – Military Dictatorship – Primary Education – Inep – Federal Council of Education*

## **Sumário**

<b>Introdução</b>	08
<b>Capítulo 1- As Conferências Nacionais de Educação</b>	14
1.1 I Conferência Nacional de Educação	14
1.2 II Conferência Nacional de Educação	28
1.3 III Conferência nacional de Educação	45
1.4 IV Conferência Nacional de Educação	66
<b>Capítulo 2- O ensino primário brasileiro, suas carências e dificuldades</b>	76
<b>Capítulo 3- A extensão da escolarização primária na capital paulista (as classes de 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries)</b>	111
<b>Considerações finais</b>	130
<b>Fontes</b>	133
<b>Referências bibliográficas</b>	134

## Introdução

As Conferências Nacionais de Educação abordadas nesta pesquisa foram encontros realizados entre os anos de 1965 e 1969. Eram organizadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep). Seus participantes, inicialmente, eram os membros do Ministério, do Inep, conselheiros federais e estaduais de educação, secretários estaduais, observadores estrangeiros e nacionais convidados pelo governo. Nestes encontros eram apresentados estudos e documentos elaborados por técnicos do Inep, suas divisões regionais, pelas Diretorias de Ensino do MEC, por organismos e entidades estrangeiras e nacionais. Eram assuntos referentes à estruturação e à organização dos sistemas de ensino dos estados e também dos municípios.

As Secretarias de Educação colaboravam também na elaboração de documentos que eram apresentados e muitas vezes expunham a situação em que se encontrava o sistema de ensino e suas realizações e necessidades.

Os *Anais* das Conferências são fontes que expressam a intencionalidade em relação à organização da educação brasileira segundo o ponto de vista de técnicos, educadores e representantes da administração pública, juntamente com os representantes das agências, organismos, entidades e órgãos, nacionais e internacionais, em relação à organização estrutural e ao funcionamento dos sistemas de educação nacional e os estaduais.

As edições desses *Anais* não eram somente destinadas aos órgãos públicos ligados à educação ou ao ensino, mas também se destinavam às bibliotecas escolares, onde estariam à disposição para serem usadas por professores e alunos. De fato os *Anais* foram encontrados em duas bibliotecas: os que são referentes às duas primeiras Conferências, de 1965 e de 1966, foram obtidos na Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e as outras duas, na Biblioteca da

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Por sinal, foi uma visita ao Centro de Memória da Educação (CME),<sup>1</sup> que suscitou o começo da pesquisa e o levantamento de fontes para a pesquisa a respeito da Conferência Nacional de Educação (CNE) realizada no período da ditadura militar brasileira.

Após ingressar no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, pelo qual defendo essa dissertação, uma colega, no intuito de me auxiliar na busca e na definição por um tema de pesquisa me sugeriu que a acompanhasse ao Centro de Memória da Educação, na Faculdade de Educação na USP. Sem saber o que procurar exatamente, decidi buscar por documentos que pudessem conter alguma informação a respeito dos acordos educacionais assinados entre o Ministério da Cultura e Educação (MEC) e o a Agência Internacional para o Desenvolvimento dos Estados Unidos (USAID). Ao abrir a primeira caixa, deparei-me com um documento de duas páginas que falava a respeito da Conferência de 1966 e citava, entre outras coisas, os observadores estrangeiros presentes na mesma, entre eles, um representante da USAID.

O documento, intitulado “II Conferência Nacional de Educação”, tratava sucintamente a respeito do que era a Conferência e para o que ela havia sido instituída, quem eram seus participantes, qual o tema do primeiro encontro que ocorreu em 1965 e de que modo os princípios normativos elaborados deveriam ser postos em prática. Também tratava do tema que seria abordado na Conferência de 1966. Este documento é assinado pelo Diretor do Inep em 1966, Carlos Correa Mascaro.

A primeira visita ao CME ocorreu em 14 de outubro de 2009 e em outras duas ocasiões, a segunda em 4 de dezembro do mesmo ano e a última foi realizada em 15 de abril de 2010. Destas três visitas e umas dezenas de caixas depois, pude reunir uma série de documentos pertinentes à Conferência e suas quatro edições. Há ainda mais material

---

<sup>1</sup> Criado em 1992 por uma deliberação da Congregação dessa Faculdade, com o objetivo de constituir e organizar acervos documentais e museológicos e promover atividades de pesquisa, ensino e prestação de serviços. Em seu acervo existem documentos relacionados à educação escolar no Brasil, provenientes de instituições de ensino, da própria Faculdade de Educação e do Centro Regional de Pesquisas Educacionais (CRPE-SP) Professor Queiróz Filho. O Centro, que integrava o organograma do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), funcionava no prédio onde se encontra atualmente Faculdade de Educação.

disponível para a consulta e que se refere às mesmas, mas não houve mais tempo hábil para outro retorno desde então. O que pude constatar é que essa documentação, pertencente ao CRPE e às pesquisas por ele realizadas, inclusive para coletar material e elaborar documentos de trabalho e subsidiários para a Conferência, encontra-se fora de ordem, em diferentes caixas e sem uma numeração ou catalogação específica.

São registros dos mais variados tipos, memorandos, documentos de trabalho, material didático, formulários de pesquisas para a elaboração de documentos, relatórios de secretarias estaduais, de organismos e agências internacionais, do Ministério da Educação, do Inep e seus Centros de pesquisa regionais, principalmente de São Paulo. Em sua grande maioria esses documentos são datilografados e foram copiados por meio de registro fotográfico.

Ao ler o primeiro documento, pude me deparar com o tema da segunda Conferência e verificar que ela tratou do ensino primário, da formação e capacitação de professores e da construção e manutenção de prédios escolares. O próximo passo foi iniciar um levantamento das possíveis publicações ou produções acadêmicas que tratavam dessas Conferências especificamente e possíveis registros oficiais a respeito de sua ocorrência. Durante a pesquisa pude encontrar muito material referente à minha ideia inicial, que era estudar os acordos MEC-USAID, até mesmo porque no Centro de Memória encontrei recortes de jornais que faziam referência aos acordos no período em que foram assinados – entre encartes e reportagens especiais.

Demorou um pouco até que delimitasse o meu foco principal para a pesquisa, até mesmo porque, a partir dos assuntos abordados na Conferência ao longo de sua realização e a quantidade de documentos e pesquisas que foram realizadas, dá-se uma margem muito grande para a elaboração de diversos artigos ou até mesmo pesquisas mais aprofundadas e detalhadas para se estudar a educação até o fim da década de 1960 no país e as políticas decorrentes das recomendações produzidas por seus participantes. O período em que ocorreram essas Conferências compreende o período inicial da ditadura militar brasileira, entre 1965 e 1969, nas gestões de Castelo Branco e Costa e Silva.

O período em que ocorreram as Conferências analisadas foi fortemente caracterizado pela ditadura militar, instaurada em 1964, que rompeu com todo o quadro institucional existente. Segundo Dreifuss (2008), o regime militar efetivou a incorporação do Brasil no circuito mundial de acumulação de capital, por meio de “uma articulação complexa e contraditória com as várias formações sociais nacionais, [que] tiveram como expressão organizacional as empresas multinacionais” (p. 58).

Em 1965, foi assinado um acordo entre os governos do Brasil e dos Estados Unidos. Era o *Acordo sobre garantia de investimentos privados entre os Estados Unidos do Brasil e os Estados Unidos da América*, cujo objetivo era de “proteger as corporações contra riscos como os decorrentes das dificuldades de obter dólares para a remessa de lucros e dividendos; ou contra desapropriações” (Beigelman, 1994, p.42). Segundo Arapiraca (1982), o acordo buscava garantir a segurança dos investidores americanos que se sentissem prejudicados “por medidas do governo ou da política econômica brasileira receberiam indenização do governo norte-americano, cujo montante da dívida seria negociado governo a governo” (p.94).

A influência norte-americana se verificou em várias esferas. Segundo Stepan (1975), foi durante o governo militar que “a USAID cresceu a tal ponto que se tornou o terceiro maior programa norte-americano no mundo” (p.95). Os militares brasileiros passaram a integrar o “esforço” dos Estados Unidos em combater a ameaça comunista que rondava o continente e promoviam uma “política de incitação dos militares latino-americanos a se envolverem cada vez mais em todos os níveis da sociedade, a fim de moverem uma campanha efetiva contra os movimentos armados internos” (Stepan, 1975, p.96).

Nesse processo de desenvolvimento associado ao capitalismo, o planejamento tornou-se fundamental, um “elemento de direcionamento da sociedade e de supervisão das diretrizes macroeconômicas”, selecionando “temas, tópicos e diretrizes e determinar o acesso de frações ou setores nos centros burocráticos de tomada de decisão” (Dreifuss, 2008). Nessa concepção, empresa e Estado deveriam seguir um mesmo modelo de gestão, o que também significa que, no planejamento estatal, as decisões não poderiam ser questionadas.

A educação foi uma área que não escapou a esta “onda” de planejamento e tecnicismo que se fixou no país e tomou força com o governo militar. Não à toa, o tema da I Conferência Nacional de Educação tratava exclusivamente do planejamento e da distribuição de recursos e estabelecimento de metas qualitativas e quantitativas para a educação nacional, em especial para a educação de primeiro grau. Acordos foram firmados entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a agência norte-americana para o desenvolvimento internacional (USAID) que cuidava da elaboração de programas de assistência e cooperação técnica e financeira com o intuito para, de acordo com a visão do governo federal, modernizar a estrutura organizacional e administrativa dos sistemas de ensino do país (federal e de alguns estados). Na bibliografia educacional esses acordos ficaram conhecidos como Acordos MEC/USAID.<sup>2</sup>

É certo que, na área da Educação, o novo regime não estabeleceu de imediato uma ruptura e tratou de dar continuidade a pendências do período anterior. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) havia sido aprovada em 1961 e a administração federal procurava adequar a organização de seu sistema educacional à nova Lei, inclusive em relação aos sistemas de ensino estaduais, a distribuição de verbas e a organização dos diferentes níveis de ensino. Os estados, por sua vez, deveriam elaborar seus Planos Estaduais de Educação em “harmonia” com Plano Nacional de Educação, formulado em 1962, a fim de receber os repasses de verbas federais. Mas mesmo que não tivesse havido a interferência direta dos militares, a educação e o pensamento educacional, no período, passaram por um processo de ajustamento ao modelo de crescimento do país na área econômica.

A importância de se estudar a Conferência Nacional de Educação vai no sentido de colaborar com a análise de um evento que, embora de ocorrência efêmera, serviu para que pudessem ser elaborados diversos estudos e pesquisas a respeito do sistema de educação do país, seu funcionamento em nível estadual e territorial, buscando adequar políticas educacionais à legislação educacional vigente para os níveis de educação

---

<sup>2</sup> A USAID aplicou no Brasil, entre 1964 e 1967 um montante de US\$488 milhões, a Agência possuía “flexibilidade para desembolsar dinheiro rapidamente e grande parte desse dinheiro vinha sob a forma de *program loans* (empréstimos-programa)”. (Skidmore, 1988, p. 87).

primária e média (ginasial e colegial) no país. A pesquisa busca explorar o que se discutia em âmbito oficial a respeito dos rumos que a educação teria que tomar para que pudesse se adequar ao que pretendia sua administração federal. O que propunham as recomendações e as indicações para os rumos que a educação deveria tomar, pensando em articular os níveis de ensino e o modo como isso deveria ocorrer, pensando ainda em como estruturar os sistemas regionais e sal organização? A análise permite também perceber como cada estado do país pensava e organizava a sua gestão educacional e tratava de buscar a ampliação de vagas e acesso da população excluída ou sem acesso à escolarização, primária, média e consequentemente superior.

Destacou-se em especial para o diagnóstico do ensino primário nacional e sua estrutura até o ano de 1966 e, como desdobramento, a extensão da escolaridade primária, prevista em lei e implantada na cidade de São Paulo (por parte do estado, do município e da iniciativa privada), com a instalação de classes de 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries primárias e os rumos que se pretendia dar a elas.

Por isso ao longo desses três capítulos procurarei mostrar como estavam e foram organizadas as quatro edições da Conferência Nacional de Educação, fazendo uma análise de sua estrutura e funcionamento, de acordo com seus participantes (membros natos e convidados), os temas que abordavam e como eram discutidos. Em seguida faço um relatório a respeito do diagnóstico que havia em relação à educação primária e seus problemas e por último a extensão da escolarização na capital paulista.

## Capítulo I

### **As Conferências Nacionais de Educação.**

#### **1.1. Primeira Conferência Nacional de Educação**

A Conferência Nacional de Educação (CNE) foi instituída um ano após o golpe militar ocorrido em março de 1964, um período em que as liberdades democráticas foram sendo suprimidas e os espaços para a discussão e elaboração de leis e políticas públicas para a sociedade brasileira foram sendo fechados. Do mesmo modo, as pessoas que faziam essas discussões, importantes para o desenvolvimento da sociedade, também foram sendo perseguidas e acabaram perdendo espaço para divulgar suas ideias ou promover debates acerca do que poderia ser melhor para o país em diferentes frentes.

A partir de 1965, passou a ser realizada anualmente, mas por um curto período de tempo, a Conferência. Tratava-se de um encontro organizado pelo Ministério da Cultura e Educação (MEC) em conjunto com dois de seus principais órgãos: o Inep (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) e o Conselho Federal de Educação (CFE).

É importante lembrar que três anos antes do golpe militar havia sido aprovada e promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 4.024, de 12 de dezembro de 1961. Essa foi a primeira lei nacional que buscava organizar a estrutura de funcionamento dos sistemas de educação, nacional e estaduais. Com ela os Estados adquiriam uma maior autonomia para organizarem seus próprios sistemas de ensino, sempre usando como referência a lei federal.

A LDB/61, até ser aprovada, percorreu um longo caminho entre sua elaboração e sua aprovação. Em torno dela foram geradas muitas discussões, entendimentos e desentendimentos. Aceitações e negações. Disputas entre grupos que possuíam interesses, distintos em muitas vezes, para aquilo que queriam para a educação do país.

Os grupos, numa descrição muito sucinta a respeito das discussões, estavam divididos entre aqueles que defendiam o ensino público acessível a toda população, nos diferentes níveis existentes (do primário ao superior), com qualidade, laico e gratuito e sob a responsabilidade de manutenção pelo Estado. Do outro lado estavam aqueles que defendiam os interesses a favor do ensino privado, subsidiado pelo Estado e defensores do ensino religioso nas escolas (públicas ou privadas).

A Lei de Diretrizes e Bases, a fim de criar uma organização mais uniforme para a educação e sua estrutura no país, buscou criar mecanismos e órgãos que pudessem auxiliar e planejar o que fosse necessário para organizar o desenvolvimento educacional no país. O planejamento, há algum tempo, já vinha sendo utilizado na administração pública, a fim de dinamizar e organizar os investimentos nas áreas necessárias ao desenvolvimento do país e com a educação não foi diferente. Os técnicos ganharam muita importância nessa área de planejamento educacional.

Em relação à administração do ensino no país a LDB/61 criou o Conselho Federal de Educação (CFE)<sup>3</sup>, um órgão que seria composto por conselheiros (eram vinte e quatro) nomeados pelo Presidente da República e que teriam mandatos que podiam variar de dois a quatro anos. Este Conselho seria dividido em Câmaras que deliberariam a respeito de assuntos diretamente relacionados aos três níveis de ensino (primário, médio e superior).

Entre as funções do CFE e de seus conselheiros estavam a tomada de decisões e a formulação de opiniões, análise de dados referentes à educação, promoção e divulgação de estudos, sugestão de modelos de organização dos sistemas de ensino estaduais e assistência técnica, emissão de pareceres, promoção de sindicâncias e até a

---

<sup>3</sup> Atualmente, de acordo com a LDB nº 9.394/96, Conselho Nacional de Educação.

“formalização das bases sobre as quais seriam organizados os currículos das disciplinas escolares” (Martins, 2002, p. 62).

A publicação periódica do Conselho, na qual seus membros divulgavam os resultados das reuniões e suas decisões é a *Revista Documenta*. Esta publicação “evidencia também o caráter formal dos textos aprovados pelos conselheiros e a forte base jurídica sob a qual são justificadas as suas decisões” (Martins, 2002, p. 27). Esta publicação era a responsável pela difusão do trabalho normativo realizado pelos conselheiros e era distribuída para os Estados porque “servia como referência para os Conselhos Estaduais elaborarem as normas específicas para cada sistema” (id. p. 28).

O pensamento e a análise a respeito da educação nacional por parte dos conselheiros era expresso por meio da publicação de *indicações*, *pareceres* e ainda *resoluções*. Apesar de não constituírem minha principal fonte de pesquisa, muitos textos foram publicados na revista no período de realização das Conferências. Nelas os membros do Conselho faziam a exposição de suas ideias por meio de seus pareceres e indicações para a elaboração das recomendações finais apresentadas. Por isso utilizarei aqui as mesmas definições de Martins (2002), que afirma:

Os *pareceres* correspondem à forma como os conselheiros apresentam os resultados dos estudos e das opiniões sobre as matérias encaminhadas ao órgão e que são discutidas e sistematizadas nas Câmaras, Comissões ou Plenário. As *indicações* são as proposições apresentadas pelos Conselheiros para os assuntos sobre os quais as Comissões ou as Câmaras se pronunciavam e que devem então ser apreciadas pelo plenário. As *resoluções*, de caráter mais objetivo, decorrentes dos pareceres e que deveriam ser seguidos como normas pelos sistemas estaduais de ensino. (p. 28).

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado em 21 de setembro de 1962. O Ministro da Educação na época da aprovação da Lei, Darcy Ribeiro, acreditava estar caminhando rumo ao fim do analfabetismo e à inclusão das crianças em idade escolar nas salas de aula, agora que o governo era obrigado a assumir a responsabilidade pela matrícula e escolarização de cerca de quatro milhões de jovens entre sete e doze anos. O

otimismo era exposto no discurso proferido por ele no dia em que o plano foi aprovado. Quando se referiu ao combate do analfabetismo, o ministro ressaltou o trabalho do CFE na elaboração do Plano e no enfrentamento do problema:

O Conselho Federal de Educação acaba de encará-lo e equacioná-lo, elaborando um Plano no qual fixa, de 1963 a 1970, as aspirações a serem alcançados por um tipo de educação, definida com modéstia, mas com a ambição de não fazer nada menos do que se pode fazer (PNE, 1962, p. 27).

O planejamento dos investimentos tornou-se obrigatório, como disse Anísio Teixeira, um dos relatores do PNE, em uma seção de debates ocorrida em abril de 1962, que “em face da Constituição e da Lei de Diretrizes e Bases, os planos se tornaram uma obrigação inarredável” (PNE, 1962, p.60). Um terço dos recursos da União deveria ser destinado exclusivamente ao ensino primário e aos demais níveis de ensino. Para Anísio Teixeira a educação era uma condição *sine qua non* para que as pessoas pudessem se tornar cidadãs e exercerem seus direitos.

Ao Conselho Federal competia “tomar decisões, opinar, analisar, propor sindicâncias, emitir pareceres e sugerir medidas para organização do sistema educativo, incluindo a formalização das bases que seriam organizados os currículos das disciplinas escolares” (Martins, 2002, p.62).

O Plano Nacional de Educação, previsto pela LDB, também ficou sob a responsabilidade do Conselho, que deveria fazer cumprir as metas qualitativas e quantitativas em um período de oito anos (1963-1970). Definia ainda os critérios e normas de distribuição de recursos e o modo que deveriam ser aplicados, a partir dos Fundos Nacionais de Educação - um para cada nível de ensino - também criados pela LDB. O PNE passaria por revisões periódicas com o intuito de atualizar seus valores, pois desse modo não ficaria defasado em relação às suas previsões. O órgão responsável pela revisão do Plano era o Conselho Federal de Educação, por meio de sua Câmara de Planejamento, que fora criada em 1964.

Em relação à distribuição dos recursos, o Plano estabelecia que deveriam ser feitos em três parcelas. A primeira de 75%, para atender à manutenção, a expansão e a melhoria da qualidade de ensino; a segunda, de 22%, para atender ao aperfeiçoamento do quadro do magistério, para pesquisa, para a realização de congressos e conferências e para a mobilização contra o analfabetismo; 3% para bolsas de estudo destinadas a alunos que tivessem que frequentar escolas em localidades longe de sua residência.

O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep)<sup>4</sup> era outro órgão do MEC que possuía grande responsabilidade na organização das Conferências. De acordo com o conselheiro Péricles Madureira de Pinho, em *Revista Documenta* (nº 46, fevereiro de 1966), a função do Inep nas Conferências era “secretariar os trabalhos da Conferência, organizar e publicar os respectivos anais” (p. 104).

Criado em 1937, por iniciativa do Ministro da Educação Gustavo Capanema, durante o governo de Getúlio Vargas, o Inep apresentava entre suas atribuições o papel de realizar pesquisas e estudos no campo da educação, dando subsídios às políticas desenvolvidas pelo Ministério da Educação e ainda prestar assistência técnica aos sistemas escolares públicos (estados e municípios) e particulares, divulgando conhecimento pedagógico.

Em 1955, durante a gestão de Anísio Teixeira como diretor do Inep, começou a funcionar o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) no Estado da Guanabara e em seguida foram criados os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE) nos Estados de São Paulo, Minas Gerais, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Bahia. Estes Centros eram dirigidos por renomados educadores e sociólogos. Em seus quadros de pesquisadores também se encontravam sociólogos, educadores e historiadores.

Em abril de 1964, com o golpe militar, assumiu a direção do Inep Carlos Pasquale, médico de formação e ex-presidente do Sindicato Patronal dos Estabelecimentos de Ensino Particulares, que deu prosseguimento aos trabalhos iniciados por seu antecessor, Anísio Teixeira.

---

<sup>4</sup> Hoje Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

No campo da assistência técnica, o Inep, em parceria com a UNESCO, criou os Colóquios Regionais sobre a Organização dos Sistemas de Ensino (CROSE). Tais Colóquios aparecem com a nomenclatura variada, substituindo, muitas vezes, a palavra “regionais” por “estaduais”, o que, consequentemente, altera a sua sigla. Os Colóquios foram organizados a fim de orientar a revisão das estruturas administrativas e técnicas dos sistemas de ensino estaduais.

A respeito dos objetivos dos Colóquios, estes eram destinados “ao adestramento imediato para o desempenho das novas atribuições do pessoal de alto nível que já se encontra em serviço” (Pasquale, 1966, p. 23). Por meio de seminários, os técnicos examinariam de forma sistematizada os problemas técnicos e administrativos referentes à organização dos sistemas de ensino. Esse programa teria a duração de dez a doze semanas e seria realizado um seminário por mês no decorrer de um ano.

O Inep ainda se faria presente nas Conferências por meio dos documentos elaborados por suas divisões que buscavam, dentro de sua tradição de pesquisas, colaborar no sentido de apresentar a situação da educação no país. As duas divisões que mais elaboraram documentos de trabalho foram a Divisão de Aperfeiçoamento de Magistério (DAM) e a Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais (DEPE).

Em 13 novembro de 1964, foi promulgado o Decreto nº 54.999, que instituiu a Conferência Nacional de Educação, contendo apenas seis artigos, que sofreriam alterações durante o período. As mudanças referiam-se à inclusão de participantes e observadores, além da definição funcional e estrutural do próprio evento. As instruções para a realização da Primeira Conferência vieram por meio da Portaria nº 47, de 26 de fevereiro de 1965, assinada pelo Ministro da Educação e Cultura, Flávio Suplicy de Lacerda, definindo a data, o local, o tema e os subtemas da Conferência. O primeiro artigo definiu Brasília para abrigar a Conferência, com a data de realização do evento entre os dias 31 de março e dois de abril.

A 1<sup>a</sup> Conferência Nacional de Educação, organizada pelo Inep, foi aberta com o discurso do Presidente da República, o Marechal Humberto Castelo Branco que comemorou a data de realização do evento:

Bastaria a feliz coincidência de instalar-se a Primeira Conferência Nacional de Educação justamente na data em que o país comemora o aniversário da Revolução para estar dispensado de dizer-vos da satisfação com que dou início aos vossos trabalhos (*Anais*, 1965, p.23).

O tema geral da Conferência foi “Coordenação de Recursos e Medidas para o Desenvolvimento da Educação. O Plano Federal e os Planos Estaduais de Educação”. Na visão de seus realizadores, a Conferência representava “a tomada de posição das autoridades federais e dos órgãos responsáveis pela educação em favor do planejamento, no seu conceito de conhecimento da realidade e criação dos instrumentos adequados a modificá-la” (*Anais*, 1965, p. VII).

A Conferência estava destinada a organizar, no sentido de uniformizar, a distribuição de recursos e planejar o funcionamento da educação para o país, devido à situação em que a mesma se encontrava. A avaliação feita a respeito do panorama educacional era vista como uma “dispersão de esforços e objetivos tanto no setor público como no setor privado da Educação, sem um mínimo de sinergia e de ação planejada, falha a qual a I Conferencia procurou atender e solucionar” (id.).

Para coordenar os trabalhos, em todas as Conferências havia uma mesa diretora que era composta por seu presidente, o Ministro da Educação e Cultura e três vice-presidentes que era um do Conselho Federal de Educação, o representante dos secretários estaduais de educação e outro representante dos conselheiros estaduais.

A Primeira Conferência contava com uma lista de participantes que se dividiam entre os membros natos, os observadores e os convidados especiais. Eram membros natos, de acordo com o Decreto nº 54.999/64, o Ministro da Educação, os membros do Conselho Federal de Educação, os diretores do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e das Diretorias de Ensino do MEC, os Secretários de Educação Estaduais, os representantes dos Conselhos Estaduais de Educação, o presidente da Associação Brasileira de Educação (ABE), o presidente da Federação Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino e o presidente da União Nacional das Associações Familiais.

Os observadores pertenciam a organismos, agências e fundações internacionais que prestam ajuda e assistência técnica e financeira à educação. São elas, a USAID (United States Agency for International Development)<sup>5</sup>, a OEA<sup>6</sup> (Organização dos Estados Americanos), o Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais (CLAPCS)<sup>7</sup>, a Junta Assistência Técnica das Nações Unidas, a Fundação Ford<sup>8</sup>, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Fundo das Nações Unidas para Organização Educacional, Científica e Cultural (UNESCO) e a FISI.<sup>9</sup> Os convidados especiais eram os reitores de universidades públicas (federal e estadual - a USP, no caso) e privadas (católicas, de diferentes estados) e da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Não há registro, nos *Anais*, de exposições feitas por esses representantes.

Participavam nas Conferências os membros do CFE, os Secretários de Educação dos Estados e Territórios, conselheiros estaduais de educação, representantes de instituições

---

<sup>5</sup> A USAID foi criada em novembro de 1961 pela Lei de Assistência Estrangeira (Foreign Assistance Act – FAA) na administração do presidente Kennedy. Esta lei serviu para reorganizar os programas de assistência norte-americanos, separando o auxílio militar do não militar. Esteve presente em todas as edições da Conferência. Disponível em: [www.usaid.gov/about\\_usaid/usaidhist.html](http://www.usaid.gov/about_usaid/usaidhist.html). Acesso em 10 set. 2010.

<sup>6</sup> OEA esteve presente nas quatro edições da Conferência. Esta entidade é a “mais antiga organização regional do mundo, remontando à Primeira Conferência Internacional Americana, realizada em Washington, D.C., de outubro de 1889 a abril de 1890”. A OEA teve sua carta assinada em 1948 em Bogotá, Colômbia. Como registrado no artigo 1º de sua Carta, a OEA foi estabelecida para promover “uma ordem de paz e de justiça, para promover a solidariedade, intensificar sua colaboração e defender sua soberania, sua integridade territorial e sua independência”. Disponível em: [www.oas.org/pt/quem\\_somos.asp/dil/esp/tratados\\_A\\_41\\_Carta\\_de\\_la\\_Organizacion\\_de\\_los\\_Estados\\_Americanos.htm#ch1](http://www.oas.org/pt/quem_somos.asp/dil/esp/tratados_A_41_Carta_de_la_Organizacion_de_los_Estados_Americanos.htm#ch1). Acesso em 10 set. 2010.

<sup>7</sup> CLAPCS – Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais, parte integrante da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO). Atualmente sua sede se localiza na cidade do Rio de Janeiro e se dedica à pesquisa social comparada. A FLACSO foi fundada em 1957 e é um organismo intergovernamental e autônomo fundado por estados latino-americanos a partir de proposta da UNESCO. As atividades da FLACSO foram mantidas pela UNESCO entre 1957 e 1968, após esse período a CLAPCS adotou o caráter de uma instituição nacional com vocação internacional até o fim de seu funcionamento em 1970. A CLAPCS só não esteve na Conferência de 1966. Disponível em: [www.flacso.org.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=12&Itemid=28](http://www.flacso.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=12&Itemid=28). Acesso em 14 set. 2010.

<sup>8</sup> A Fundação Ford foi criada nos estados Unidos em 1936 pelos irmãos Edsel e Henry Ford. Desde seu início, as verbas destinavam-se a pesquisas que estivessem voltadas à ciência, à educação, à caridade e ao bem-estar público. Após a morte de seus dois fundadores, a Fundação passou a se dedicar à filantropia. No Brasil funciona desde 1962 sediada no Rio de Janeiro. Durante a ditadura militar apoiou instituições de pesquisa que possuíam projetos voltados para a área da educação, do desenvolvimento, para a saúde e as ciências sociais. Esteve presente na Conferência entre 1965 e 67. Disponível em: [www.fordfoundation.org./regions/brazil/history](http://www.fordfoundation.org./regions/brazil/history). Acesso em 14 de set. de 2010.

<sup>9</sup> Não se encontrou nenhuma referência a esta sigla.

educacionais, de entidades civis, centros de pesquisa, diretores de agências e organismos internacionais que orientavam e investiam financeira e tecnicamente na educação nacional. O número de participantes passaria a aumentar de uma Conferência para outra.

No discurso inaugural, o presidente Castelo Branco afirmou que a educação “constituía um dos focos em que mais urgente se tornara uma presença saneadora” (*Anais*, 1965, p. 22), já que “a corrupção e a subversão de agentes do poder público” haviam atingido a estrutura educacional (id.). O governo pretendia criar um espaço em que pudesse se apresentar rumos para a situação em que se encontrava o país, inclusive na área educacional. A expectativa do governo era que pudesse surgir “a formulação de uma autêntica estratégia de educação” (id. p. 23). Segundo ele, algumas medidas o governo criou na tentativa de auxiliar ou incentivar a escolarização (com a criação do salário-educação) e o mapeamento e levantamento dos problemas existentes na organização estrutural (com a realização do Censo Escolar Brasileiro).

O discurso do Ministro interino da Educação, Raymundo Aragão, também abordou a necessidade de maior planejamento para uma aplicação e distribuição mais racional dos recursos para a educação previstos no Plano Nacional de Educação. A ação suplementar da União era justificada pela necessidade da sua presença junto aos Estados e Municípios e à iniciativa privada, o que poderia “caracterizar o aspecto solidário da educação” (*Anais*, 1965, p. 26).

Ao Conselho Federal da Educação cabia estabelecer os “objetivos qualitativos e quantitativos do Plano Nacional de Educação dos três Fundos de Ensino” (*Anais*, 1965, p. 28)<sup>10</sup>.

Nas sessões plenárias da Primeira Conferência foram expostos o Plano Nacional de Educação e os estudos elaborados pelo CFE no sentido de ajudar a interpretá-lo, não cabendo, portanto, votação, ou seja, não seria aceita nenhuma proposta de alteração do

---

<sup>10</sup> Os três Fundos instituídos pelo PNE/63 eram: o Fundo Nacional do Ensino Primário, o Fundo Nacional do Ensino Médio e o Fundo nacional do Ensino Superior. Este plano estabelecia as metas educacionais qualitativas e quantitativas que o país deveria atingir entre 1963 e 1970 nos três níveis de ensino.

Plano. A exposição do Plano explicava qual era a sua função, de acordo com o previsto na Lei de Diretrizes e Bases e o exaltava na qualidade de ser um Plano “modesto nas suas intenções e com alto valor do ponto de vista administrativo, pois quantifica o progresso na educação” (*Anais*, 1965, p. 55).

A revisão do Plano ocorreu em parceira com o Inep, com o Serviço de Estatística e com CFE. Este deveria ter continuidades e desdobramentos com a elaboração dos planos estaduais e suas metas deveriam ser entendidas como aspirações a ser alcançadas.

Os conselheiros, expondo suas ideias, abordaram a necessidade de melhorar as condições do ensino no país com base em um melhor planejamento educacional, já que dispunham dos dados revelados pelo recém-realizado Censo Escolar Brasileiro.

Entre os assuntos estavam a necessidade de criação de mais vagas para o ensino primário, em nível nacional, mediante a construção de novas unidades escolares; a preparação dos professores que serviriam a essa rede e, ainda, o aperfeiçoamento dos professores que já lecionavam mas não possuíam uma formação adequada para isso. Esses eram os professores leigos, que tinha uma formação que variava entre o primário completo e o diploma normal de grau ginásial e atuavam em maior quantidade nas áreas rurais do país.

A formação de professores primários para atuar nas classes de extensão primária também foi trazida para a discussão da plenária inicial. O crescimento da rede também implicava o problema de formação de professores para atuarem nessas áreas, que estavam previstas na Lei de Diretrizes e Bases.

As exposições também abordaram as metas propostas para os outros níveis de ensino. Em relação ao ensino médio (ginásial e colegial) constatou-se a necessidade de ampliação de acesso a esse nível.

Os conselheiros ainda tinham como função a elaboração ou o auxílio na elaboração de planos para os estados ou territórios que não possuíam planos regionais de Educação.

Para o ensino superior propôs-se que ele fosse planejado de acordo com as exigências do mercado de trabalho e que houvesse uma integração entre “entidades de ação autônoma com as metas nacionais traçadas pelo governo” (*Anais*, 1965, p. 61).

A participação dos órgãos executivos era essencial para que o planejamento pudesse ocorrer de maneira correta, como observou Durmeval Trigueiro.<sup>11</sup> Sem esses órgãos, o planejamento “ficaria condenado ao puro mecanicismo” (*Anais*, 1965, p. 62). Ele defendeu ainda que era necessário haver uma conexão entre o planejamento e a execução das ações, que deveriam ser realizadas entre o Conselho e os órgãos executivos. Para ele, os estabelecimentos de ensino superior deveriam ser integrados nos planos públicos para o ensino superior, tais instituições deveriam ter destaque e receber uma parcela do Fundo de Ensino Superior.

As três plenárias seguintes serviram para se discutir o regimento e as recomendações a serem aprovadas pela Conferência. O Regimento foi aprovado na última sessão por votação unânime.

O Regimento definia um período de tempo para que fossem feitas pesquisas e fossem elaborados trabalhos com os dados coletados para a sua apresentação na Conferência. Tanto o tema central como os subtemas seriam objetos de pesquisa em todos estados e territórios do país. Para tal, seriam distribuídos formulários, elaborado pelo Inep, para os órgãos administrativos até o dia 30 de julho do mesmo ano. Preenchidos, esses formulários deveriam ser encaminhados de volta até 31 de outubro, após o que o material seria analisado e viria a compor o anteprojeto de recomendações.

A Secretaria da Conferência também requisitava que cada unidade da federação apresentasse um “sucinto” relatório sobre as atividades educativas do ano anterior para que houvesse uma troca de experiências. Os formulários referentes a essa matéria

<sup>11</sup> Durmeval Trigueiro Mendes fez carreira como professor na Paraíba, onde também ocupou o cargo de Secretário de Educação e Cultura. Foi inspetor de ensino do MEC. Em 1961 foi indicado por Anísio Teixeira e nomeado pelo ministro da educação como Diretor de Ensino Superior até 1964. Em março do mesmo ano foi indicado para fazer parte do CFE, onde ficou até 1969. Foi um dos poucos conselheiros que participou das quatro Conferências. Suas ideias estão expressas em seus textos publicados na *Revista Documenta*, do CFE e na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, do Inep. Foi o relator geral da IV CNE e no mesmo ano, em 1969 foi aposentado compulsoriamente. Faleceu em 1987. (FAVERO e BRITTO, 2002).

deveriam ser preenchidos e reenviados até 15 de fevereiro de 1966. Os resultados obtidos constituiriam os documentos de trabalho para a Conferência. Os membros da Conferência recebiam os trabalhos trinta dias antes da sua realização.

Na sessão de encerramento discutiu-se a escolha da sede e do tema da Conferência seguinte. A plenária de 1965 acatou a indicação da comissão de planejamento para que a próxima Conferência versasse exclusivamente sobre o desenvolvimento do ensino primário.

A redação final do regimento foi também aprovada na última sessão plenária. O Regimento foi aprovado também por unanimidade. Este tratava da organização da Conferência e estabelecia quem eram os membros natos e quais as entidades e órgãos que possuíam caráter de convidadas e as que possuíam participação direta na elaboração das recomendações que fossem propostas e aprovadas; versava ainda a respeito da composição e do funcionamento das comissões, das secretarias e das sessões que ocorressem nas plenárias.

As recomendações que fossem aprovadas pela Conferência deveriam ser comunicadas aos órgãos da administração pública e seu conteúdo deveria ser amplamente divulgado. As recomendações finais aprovadas pela Conferência Nacional de Educação de 1965 tinham um caráter mais generalista, em relação à especificidade das recomendações aprovadas nas Conferências posteriores. Digo generalista no sentido de que essas tratavam sobre a educação sob diversos pontos de vista (cultural, social, econômico e jurídico) e também sobre o modo que os Planos Estaduais deveriam se articular com o Plano Nacional de Educação.

Culturalmente falando, as recomendações enxergavam a educação como parte do “processo de formação da pessoa humana e como fator de integração social e desenvolvimento de uma cultura própria por meio do desenvolvimento técnico, científico, econômico, social e político” (*Anais*, 1965, p. 84). Nada mais conveniente, já que a Conferência seguinte tratou da formação complementar de professores que atuavam no ensino primário e tinham como “tarefa” a formação inicial básica de uma gama desassistida de escolas e professores sem a devida formação para lecionar.

Socialmente, a recomendação da plenária da Conferência propugnava a necessidade de “expandir a educação e adequá-la às necessidades atuais” (id.) da sociedade que passava por mudanças desencadeadas por desenvolvimento. Economicamente a linha seguida nas recordações era a mesma do governo central, ou seja, alinhar todas as políticas públicas ao desenvolvimento econômico, criando uma “interdependência complementar e convergente” (id.).

Sob o ponto de vista jurídico, as normas deviam seguir a Lei de Diretrizes e Bases, dividindo as responsabilidades entre a União, os Estados e os Municípios em relação à manutenção e desenvolvimento de seus sistemas de ensino. A isso deveriam somar os limites de suas responsabilidades na administração pública do ensino e o “intercâmbio” entre os Conselhos de Educação (Federal e Estadual).

As recomendações ainda apontavam a importância de se atender àquelas estabelecidas por Conferências internacionais relacionadas ao ensino público e as metas a serem cumpridas pelos países que se encontravam em desenvolvimento ou que pretendiam deixar de ser subdesenvolvidos. Entre esses eventos internacionais podemos citar a reunião da OEA em Punta del Este, no Uruguai , em 1961, e a Conferência Interamericana de Ministros da Educação realizada em Bogotá, Colômbia em 1963.

A Conferência também elaborou um “roteiro” a ser seguido para elaborar os Planos Estaduais. Os serviços administrativos e técnicos, nos três âmbitos, deveriam ser reorganizados. O pessoal deveria passar por aperfeiçoamentos de ordem técnica para desempenhar o serviço do modo adequado. Também afirmou-se a necessidade de serem criados órgãos regionais que cuidassem do planejamento da educação e seu devido funcionamento; do modo como seriam distribuídos os recursos financeiros para a educação; da quantificação do investimento estrangeiro; e da avaliação contínua dos resultados.

O Plano Nacional de Educação passou por uma revisão para que as metas propostas dois anos antes pudessem ser adequadas à realidade do período e às aspirações do novo governo para a educação, sobre o que se abordará no capítulo seguinte.

A não publicação de possíveis pronunciamentos dos representantes de entidades e organismos internacionais não é mencionada. Mas fica claro a política de alinhamento do governo nacional e sua dependência do investimento estrangeiro quando recomenda que os Planos Estaduais de Educação tenham uma “estrutura flexível e dinâmica” para poder receber “cooperação nacional e, da cooperação e da experiência internacionais para assistência técnica e planejamento” (*Anais*, 1965, p. 90).

## 1.2. Segunda Conferência Nacional de Educação

A Segunda Conferência Nacional de Educação ocorreu em Porto Alegre entre os dias 26 e 30 de abril de 1966. Teve como tema principal “O Desenvolvimento do Ensino Primário” e, como desdobramento deste, dois subtemas: “Treinamento, formação e aperfeiçoamento dos professores primários” e “Construção e equipamento de escolas”.

Dois decretos publicados no mês de fevereiro do mesmo ano provocaram duas pequenas mudanças no Decreto nº 54.999/64 que instituiu a Conferência. O primeiro data de 15 de fevereiro de 1966 é o Decreto nº 57.813, que inclui no artigo 2º mais um representante de uma entidade nacional como membro constituinte da Conferência, é o presidente da União Interestadual dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino<sup>12</sup>. O número de participantes oficiais teve um pequeno acréscimo em relação à Conferência anterior. Os observadores presentes, representantes de órgãos, organismos, fundações e entidades nacionais e estrangeiras. O outro era o Decreto nº 57.876 de 25 de fevereiro, que definiu um período fixo para a realização da Conferência – o período era entre 1º de março e 30 de abril – e a rotatividade de escolha das sedes entre as capitais dos Estados.

Segundo os *Anais*, houve, nesta Conferência, uma grande quantidade de pessoas ligadas à Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul e da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, que estavam divididos em comissões e subcomissões da

---

<sup>12</sup> No decorrer desta pesquisa não foi encontrado nenhum dado referente a esta entidade.

organização do evento. O número de observadores internacionais presentes também ganhou em participantes. Entre os novos observadores estavam a Organização das Nações Unidas (ONU)<sup>13</sup>, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)<sup>14</sup>, a Fulbright Commission<sup>15</sup>, o Centro Regional de Construcciones Escolares para América Latina (CONECAL)<sup>16</sup>, o Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC)<sup>17</sup>, o Serviço Social da Indústria (SESI)<sup>18</sup> e o Escritório de Pesquisa Econômica Aplicada (EPEA), do Ministério do Planejamento.

Nesta edição da Conferência há um relativo aumento no material produzido e utilizado para a realização e as exposições ocorridas no evento.

Os discursos iniciais foram proferidos pelo Ministro da Educação, Pedro Aleixo, e o Governador do Rio Grande do Sul, Ildo Meneghetti.

---

<sup>13</sup> Esteve presente entre os observadores nos anos de 1966 e 1967. Criada oficialmente em 24 de outubro de 1945, tendo o Brasil entre os países signatários de sua criação com mais 50 países. O objetivo da ONU é a manutenção da paz e o desenvolvimento em todos os países do mundo, é a coordenadora de todas as agências que investem em forma de empréstimos ou doações nos países em desenvolvimento. Acesso em 14 de set. de 2010.

<sup>14</sup> Foi criada em 11 de dezembro de 1946. Seus primeiros programas forneceram assistência emergencial a crianças no período pós-guerra na Europa, no Oriente Médio. No Brasil seu primeiro escritório foi instalado na Paraíba e o primeiro acordo assinado era destinado a iniciativas de proteção de crianças da região Nordeste. Entre as décadas de 1950 e 1960 foram libradas verbas para programas de distribuição de merendas escolares. Disponível em: [www.unicef.org/brazil/pt/overview\\_9849.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/overview_9849.htm). Acesso em 14 de set. de 2010.

<sup>15</sup> A Comissão Fulbright é patrocinada pelo governo norte-americano e ainda hoje promove programas de intercâmbio educacional e cultural entre os Estados Unidos e países de diferentes regiões do mundo. Esse programa concede bolsas de estudo para pesquisadores, alunos de graduação, pós-graduação e professores que atuam em diversas áreas relacionadas ao conhecimento. Seu nome é uma homenagem ao senador J. William Fulbright do estado do Arkansas, que a criou em 1946. Disponível em: [www.fulbright.org/about\\_us/history](http://www.fulbright.org/about_us/history) e [www.fulbright.org/2010](http://www.fulbright.org/2010). Acesso em 11 de set. de 2010.

<sup>16</sup> O CONESCAL esteve presente nas Conferências de 1966 e 1969. Sua função é descrita no capítulo seguinte, pois foi um dos organismos que elaborou um grande estudo técnico a respeito das construções escolares que se pretendiam para o ensino primário no país.

<sup>17</sup> O IBECC pertence à UNESCO e esta estabeleceu que o Instituto, em cada país membro, deve possuir uma Comissão Nacional para divulgar as áreas de atuação na sociedade. A comissão brasileira funciona desde 1946. Ela funciona como um laboratório de ideias e como agência de padronização para formar acordos universais nos assuntos éticos emergentes. As comissões nacionais exercem importante papel no assessoramento dos governos e suas relações com a Organização. Disponível em: [www.ibeccunesco-sp/ibecc.htm](http://www.ibeccunesco-sp/ibecc.htm). Acesso em 15 de set. de 2010.

<sup>18</sup> Criado no período do governo do Presidente Dutra pelo Decreto-Lei nº 9.403 de 1946, como objetivo de melhorar a qualidade de vida do industrial e seus dependentes com a prestação de serviços de saúde, educação, cultura e lazer. Presente entre 1966 e 1969. Disponível em: [www.sesi.org.br/portal/main.jsp?lumChanneld=8A81818BCF01146AC23EDD2839](http://www.sesi.org.br/portal/main.jsp?lumChanneld=8A81818BCF01146AC23EDD2839). Acesso em 15 de set. de 2010.

O Ministro reforçou a ideia de que as recomendações aprovadas anteriormente deveriam ser seguidas como orientações e que o “dever de uma nação verdadeira democrática” consistia na universalização da educação primária. Também disse que cabia à atual administração do país “realizar a parte que aos nossos antecessores cabia realizar e que eles nos impuseram como encargo pesado” (*Anais*, 1966, p. 34). Apontou para a necessidade de mais professores primários para sanar o déficit existente no país e habilitá-los adequadamente, para que pudessem alcançar as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação. Também mencionou a necessidade de aumentar o número de salas de aula que deviam crescer.

O governador elogiou o governo federal em suas ações que buscavam melhorar o quadro educacional no país e o acerto na escolha do tema para a Conferência pelo fato de ser um assunto pertinente e “comum às demais Nações Latino-Americanas, tanto assim que é uma das conclusões e recomendações mais salientes nos encontros promovidos pela UNESCO” (*Anais*, 1966, p. 38). Sua fala ainda mencionou assuntos relacionados à educação no Estado do Rio Grande e no Município de Porto Alegre e as políticas do governo para o ensino primário, os docentes e os espaços das escolas primárias.

O documento principal da Conferência era o “Desenvolvimento do Ensino Primário”, produzido pelo diretor do Inep, Carlos Pasquale<sup>19</sup>. O documento traz um relatório a respeito das condições em que se encontrava a escola primária no país e também considerações a respeito das regiões do país. As informações estatísticas que serviram como bases para a elaboração deste documento foram colhidas a partir dos resultados obtidos pelo Censo Escolar Brasileiro.

O diretor do Inep discorreu a respeito da descentralização do sistema educacional propiciada pela LDB, dando uma maior autonomia aos Estados, em relação à União, o

<sup>19</sup> Natural de Piracicaba, 1906, São Paulo, formou-se pela Faculdade de Medicina de Pinheiros. Ocupou cargos na Secretaria Estadual de Educação e também no Conselho Estadual de Educação, foi presidente do Sindicato Patronal dos Estabelecimentos de Ensino Particulares. Também foi fundador da Editora do Brasil, que publicava obras didáticas, Diretor Regional do Serviço de Aprendizagem Industrial de São Paulo (SENAI-SP), membro do CFE, entre outros. Quando diretor do Inep, foi um dos proponentes do Salário-Educação (Lei nº 4.440/64) e um dos responsáveis pela realização do Censo Escolar Brasileiro de 1964. Faleceu em São Paulo em 1970 (FÁVERO e BRITTO, 2002).

que conferia maior peso dos Conselhos de Educação na constituição dos currículos e na definição da duração dos cursos e do funcionamento de escolas e na elaboração dos Planos Estaduais.

Mencionou a importância da colaboração financeira promovida pela União aos sistemas de ensino, o modo como a LDB prevê seu funcionamento e sua aplicação e como isso deveria estar vinculado às metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação com o qual os Planos Estaduais deveriam estar em conformidade. Além do auxílio financeiro, a União deveria prestar auxílio técnico para os Estados ou Territórios que não possuíssem Planos locais e tivessem a necessidade de obter ajuda para elaborá-los. Ao governo federal ainda cabia fornecer a manutenção de estabelecimentos de ensino superior em regiões carentes desse tipo de instituição de ensino; a manutenção dos sistemas de ensino nos territórios; serviços de assistência técnica aos sistemas estaduais e a campanhas e serviços relativos à assistência estudantil.

Também ressaltou a importância da participação dos municípios e a necessidades de estes terem seus sistemas de ensino integrados ao sistema de seu estado para que pudessem receber os auxílios previstos pela LDB.

Pasquale exaltou a importância da cooperação da “livre iniciativa” para a educação, dizendo que

o ensino de livre iniciativa representa um direito e um fato, que se traduz num serviço não estatal de interesse público, cuja significação social, econômica e pedagógica não pode ser ignorada na organização dos sistemas de ensino e no planejamento da educação. (*Anais*, 1966, p. 55)

A contribuição das empresas também foi abordada, já que o ensino primário era obrigatório e, de acordo com a Constituição Federal de 1946, havia uma “obrigatoriedade da contribuição das empresas para a obra educacional” (id.). Não à toa, a Lei nº 4.440, de 1964, instituía o salário-educação, estendendo a todas as empresas a obrigação de contribuir para manutenção dos serviços públicos de educação, com uma quantia equivalente ao custo do ensino primário dos filhos de seus empregados. Em

1965, foi publicado o Decreto nº 55.551, em 12 de janeiro, que estendia o salário-educação a todos os empregados públicos e privados.

Pasquale ressaltou a importância do Plano Nacional de Educação e suas metas quantitativas e qualitativas para os três níveis de ensino e suas previsões, o modo de funcionamento das normas reguladoras para a aplicação dos recursos disponibilizados e a dimensão que se pretendia alcançar no sistema de ensino. As previsões para atender ao PNE deveriam contar com dimensões muito maiores do que as que eram possíveis com a verba de que se dispunha. No caso do ensino primário, a sua rede deveria contar, até 1970, com 320 mil salas de aulas e com 500 mil professores diplomados, entre professores com diploma de regente, com diploma de cursos de segundo ciclo e com curso de grau superior.

Um dado interessante a se expor é referente ao ano de 1964. Para atender as previsões do PNE relativa à matrícula das crianças entre sete e onze anos – cerca de 10 milhões de crianças no país –, seriam necessários Cr\$ 292 bilhões. O montante total previsto para os Fundos de Ensino dos três níveis chegava a Cr\$ 218 bilhões e o Fundo do Ensino Primário, a Cr\$ 46 bilhões. Os vencimentos de um professor primário eram de cerca de um salário mínimo e meio e essas despesas não cobriam “as despesas essenciais de administração do sistema escolar, dos serviços de assistência técnica e orientação pedagógica e o valor para a construção e equipamento dos prédios escolares para a formação do corpo de professores” (*Anais*, 1966, p. 60-61). Isso nos mostra que por mais que o discurso e as atitudes fossem para a planificação dos gastos para o desenvolvimento da estrutura educacional, não era o que ocorria.

Entre as ações do governo para chegar ao atendimento do que era previsto pelo Plano, Carlos Pasquale destacou a realização do Censo Escolar Brasileiro, a implementação do salário-educação, a instituição da Conferência Nacional de Educação e a organização dos sistemas de ensino, com o auxílio do Inep e da UNESCO com a realização dos Colóquios Regionais sobre Organização dos Sistemas de Ensino (CROSE).

A Conferência de 1966 já mostrou alguns sinais de mudança quanto ao seu funcionamento e às exposições apresentadas. Neste encontro, os diretores no MEC

fizeram exposições a respeito dos ramos do ensino que representavam e sua situação no país. Também o fizeram os secretários estaduais de educação a respeito de seus respectivos estados. As entidades que se encontram na lista dos membros natos também fizeram exposições a respeito da educação no país e da instituição da Conferência como local para a elaboração das recomendações dos técnicos em educação e educadores do MEC.

O Diretor Geral do Departamento Nacional de Educação (DNE), Celso Kelly<sup>20</sup> salientou a necessidade da execução das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação por meio do desdobramento de convênios com os Estados. Esses convênios deveriam ser realizados como esforço supletivo da União para cobrir as deficiências do sistema. O diretor chamou a atenção para um fato importante: os Estados pareciam não estar cumprindo com o que havia sido determinado pela LDB no que concerne à elaboração de seus planos, para que esses estivessem de acordo com o Plano Nacional e assim pudessem receber os repasses previstos. Disse o diretor:

mais uma vez encareço aos Conselhos Estaduais e às Secretarias da Educação a urgência com que devem ser tratados os planos estaduais e enviados ao Conselho Federal de Educação, para que o Plano Nacional de Educação seja a complementação dos planos estaduais. É muito difícil suplementar o desconhecido. (*Anais*, 1966, p. 279).

Esses atos deveriam ocorrer prontamente, pois assim “todos os erros do passado, todas as insuficiências do presente, deixarão de ter qualquer importância” (id.). O governo contava com isso, pois parecia não estar havendo conformidade ou sintonia entre os estados e o governo federal. Essa era considerada, pelo diretor “a tarefa número um dos estados em relação ao governo federal” (id.).

O auxílio por parte do governo federal seria dado por meio dos órgãos competentes, o Inep, o Conselho Federal, a Câmara de Planejamento e o DNE, que se disponibilizariam

<sup>20</sup> Celso Kelly nasceu em Niterói em 1906 e faleceu no Rio de Janeiro em 1979. Formou-se em Direito pela Universidade do Rio de Janeiro. Fez carreira como promotor, dirigente e professor público no Estado do Rio de Janeiro. Publicou livros sobre educação, sociologia, artes e jornalismo (FÁVERO e BRITTO, 2002).

integralmente “a transmitir aos seus patrícios, nos Estados, o resultado de suas experiências até a data presente” (id. p. 280). Para este fim estaria disponibilizado o fornecimento de materiais audiovisuais do sistema da TV Educativa, para campanhas educativas que visavam fazer propaganda estatal para “a erradicação do analfabetismo, da educação cívica, vulgarização da ciência, exames de madureza, atualização de técnicas” (id. ).

O Diretor da Diretoria do Ensino Secundário era Gildásio Amado<sup>21</sup> que declarou a necessidade de o país se aproximar aos “sistemas de educação dos países desenvolvidos e uma das perspectivas, das quais se encontram mais ou menos próximos os países em desenvolvimento, é a continuidade dos ensinos primário e de 2º grau” (*Anais*, 1966, p. 281), que no Brasil estavam separados, entre outras coisas, pelo exame de admissão ginásial. Ressaltou que aqui no país já se esboçava

com nitidez, essa perspectiva, ao impulso natural da acelerada e vigorosa expansão tanto do ensino primário como do ensino médio, cujas causas determinantes são profundas, motivadas pelas mudanças econômicas, sociais e mesmo políticas.(id.).

O diretor apontou a iniciativa prevista na LDB a respeito da extensão de dois anos do ensino primário e a sua equivalência com os dois primeiros anos do ensino ginásial como uma medida positiva e um passo para a continuidade entre os dois níveis de ensino.

Ele ressaltou que o Ministério faria “além dos esforços mais diretos, imediatos, para a ligação íntima entre o ensino primário e o ensino médio” (*Anais*, 1966, p.281). Acreditava que as turmas de 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries primárias eram “incontestavelmente um laço de união entre o ensino elementar e o ensino ginásial” (id. pp. 280-281), mas deixou claro que essas duas séries não poderiam possuir um caráter terminal para que tivessem

<sup>21</sup> Gildásio Amado nasceu no Estado de Sergipe em 1906 e faleceu no Rio de Janeiro em 1983. Formou-se em medicina pela Universidade do Rio de Janeiro em 1928. Foi professor da rede pública e privada no Rio de Janeiro. Ocupou diversos cargos no Ministério da educação, foi Diretor do Ensino Secundário entre 1956 e 1968 (FÁVERO e BRITTO, 2002).

êxito e pudessem ser consideradas como apenas mais uma etapa para “um segundo grau da educação” (id.).

Abordou as ações da sua diretoria no sentido de buscar realizar e concretizar as metas para atender as necessidades referentes a essas séries em um programa de qualificação de professores por meio do oferecimento de cursos, realizados no período das férias escolares, para capacitar os professores que lecionariam nessas turmas. Tais cursos ocorreriam nas Faculdades de Filosofia e nos Centros de Treinamento do Magistério (CTM) em seis capitais do país.

Por fim, fez referência a uma iniciativa feita em parceria da Diretoria do Ensino Superior com o Inep e a Diretoria do Ensino Secundário para organizar um grupo de trabalho composto por brasileiros e norte-americanos, com o objetivo de estudar a situação do ensino nos três níveis no país e elaborar um relatório em um prazo de dois anos.

O Diretor do Ensino Industrial, Armando Hildebrand, começou sua exposição mencionando o crescimento industrial do país a partir dos anos 1950, o que exigiria esforços na “preparação da mão-de-obra para a indústria” (*Anais*, 1966, p. 284) e que isso seria de incumbência do governo federal por meio de ações do Ministério da Educação, das diretorias de ensino federais e estaduais e por parte do SENAI e das empresas. Para ele, o setor de mão-de-obra era “o mais carente do país” e o “ponto de estrangulamento” da indústria estava no ensino técnico industrial de nível médio. O diretor via a necessidade de ampliar a capacidade de matrículas nas escolas de engenharia e a necessidade na intensificação na formação de técnicos industriais capazes de projetar e fabricar máquinas e equipamentos mecânicos, elétricos e metalurgia.

Entre os projetos do governo federal, que contava com recursos nacionais e estrangeiros, estava a preparação do “parque das escolas industriais federais, estaduais, do SENAI e particulares a fim de que, em 1968, possa dotar o país do número de técnicos que ele precisa” (id.). A associação do ensino industrial com o ensino primário era devida à necessidade de “preparar o trabalhador a formação primária fundamental”,

pois se esses preparassem pessoas em quantidade suficiente “o ensino industrial terá condições de formar bons profissionais” (*Anais*, 1966, p. 286).

O Diretor do Ensino Comercial enviou em seu lugar um representante, Rubens Batista de Oliveira. Sua exposição começou por fazer um pequeno balanço sobre a situação deste ramo do ensino no país, cuja maior parte da rede pertencia à rede particular com os seguintes dados: o ensino comercial estava presente em 650 municípios, com 1.400 unidades escolares de nível médio e 280 mil alunos.

Ele exaltou a contribuição desta diretoria para a “melhoria dos padrões de ensino profissional de grau médio” (id.) com a institucionalização do Sistema de Ensino Funcional ou de Classes-Empresas, que possuíam “técnicas de ensino globalizado, dinâmico, eficaz e integrado na realidade” (id.) e as atividades desenvolvidas relacionadas ao ensino comercial.

Os secretários de 18 estados e territórios estiveram presentes relatando suas atividades e experiências realizadas até 1965 e que fossem relativas aos dois subtemas da Conferência, a formações de professores e a construção de prédios escolares. Cada estado passava por uma situação peculiar, mas todos apresentavam índices de deficiência muito parecidos, assim como os territórios, que dependiam diretamente da renda proveniente diretamente do governo federal. Aqui apresentarei algumas exposições e não a totalidade delas.

O Estado do Mato Grosso contava com duas delegacias regionais de ensino em seus maiores centros demográficos, Cuiabá e Campo Grande, a fim de supervisão nas diferentes regiões do Estado. Em relação à formação e capacitação de professores, o Estado contava com Centros de Treinamentos, que haviam sido construídos com recursos da UNESCO em colaboração com o Inep para prover a formação adequada exigida pelos padrões propostos. Assinalou-se o crescimento no número de cursos formadores de regentes e professores primários. A rede escolar estadual contava com escolas rurais, escolas distritais – com turmas de quinta e sexta séries primárias.

Em Santa Catarina, o programa de construção de unidades escolares era feito por um órgão próprio denominado Plano de Metas, que tinha como objetivo principal a

construção de novas escolas, responsável por construir 2.500 salas de aula em quatro anos. Na formação e preparação de professores, o secretário destacou a parceria com o Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais da Faculdade de Educação de Santa Catarina. Houve ainda a criação de cinco ginásios e 70 colégios normais para a formação de professores primários.

O Estado do Rio de Janeiro, segundo seu Secretário, já contava em toda sua rede de escolas primárias com professoras normalistas com formação de 2º grau, o que, ao mesmo tempo, era um problema para o mercado de trabalho, já que o número de formandas excediam as vagas disponíveis. Num concurso em que se planejava criar mil vagas, havia oito vezes mais candidatas diplomadas. No tocante às construções escolares havia um déficit de cerca de 178 mil crianças sem escola. O ideal para o secretário era “restaurar o regime de dois turnos, e instalar a 5ª e 6ª séries, em regime de tempo semi-integral” (*Anais*, 1966, p. 291).

A Secretaria do Estado da Guanabara exaltou a reestruturação do Instituto de Educação, com a criação de um Curso de Formação de professores para o Ensino Primário a fim de aprimorar a formação de seu magistério e “prepará-los para classes de ajustamento e trabalho junto a crianças oriundas de ambientes menos favorecidos, com o fim de proporciona-lhes uma educação compensatória” (*Anais*, 1966, p. 292).

Entre os Estados da região Nordeste, dois se destacaram por receberem auxílio direto da USAID para a educação: Ceará e Pernambuco. No primeiro, o auxílio era para a construção de mais de mil salas de aula e, no segundo, as verbas fizeram parte do “maior convênio educacional nordestino já feito” (*Anais*, 1966, p. 298) com esta agência<sup>22</sup>. Pernambuco contava com três Centros de treinamento de Professores e havia construído mil e cem salas de aulas. O Ceará havia construído 1070 salas e formado 450 novos professores em 1965.

---

<sup>22</sup> O acordo firmado com a USAID em 24 de fevereiro de 1964 foi da quantia de Cr\$ 8 bilhões e 600 milhões de cruzeiros. *Anais*, 1966, p. 297.

Nos territórios de Rondônia e do Amapá, a rede de escolas era deficitária e precária ao mesmo tempo. Outro déficit enfrentado era a má formação dos professores. Ambos os problemas seriam em decorrência do baixo repasse por parte do governo federal.

Nos estados do Norte e Nordeste havia falta de pessoal com formação especializada em administração e supervisão escolar.

As entidades nacionais participantes fizeram exposições, por meio de seus representantes, a respeito de suas origens e o porquê de sua participação na Conferência. A primeira delas foi a União Nacional das Associações Familiais (UNAF). Esta entidade tinha como objetivo, segundo seu vice-presidente, “congregar, em todo o território nacional, os movimentos que se preocupam com o problema da família, em qualquer aspecto e sob as denominações mais diversas” (*Anais*, 1966, p. 309). Os tipos de associações que fariam parte dessa entidade seriam associações de pais e mestres ou associações cristãs e outras. Sua inclusão no rol de membros natos da Conferência foi pelo fato de ser “porta-voz das famílias brasileiras” (id.) como uma legítima representante destas. Para ele, o tema do ensino primário era essencial para as famílias, pois essas eram “portadoras do direito inalienável e primário de educar sua prole confiando-os às escolas de sua preferência” (id.). Em busca de somar aos subtemas abordados na Conferência a União sugeriu, na falta de salas de aula, a utilização de espaços adequados e cedidos por entidades particulares ou públicas para a instalação dessas classes e de aulas para a alfabetização de adultos.

A Associação Brasileira de Educação (ABE) também fazia parte dos membros natos da Conferência. Uma importante entidade, fundada em 1924, a ABE começou a organizar e promover Conferências Nacionais a partir de 1927 com o objetivo de aglutinar educadores de diferentes partes do país para discutir e reformular a educação brasileira, em sua estrutura e funcionamento. Muitos membros da Associação eram engenheiros, médicos e advogados. A ABE se constituiu como “sociedade civil, de adesão voluntária, que reunia professores e demais interessados em educação, fossem jornalistas, políticos, escritores ou funcionários do governo” (Cunha, 1981, p.13). Dos congressos/conferências realizados pela Associação, alguns foram bastante importantes para sistematização de ideias ou até mesmo na formulação de políticas públicas

relacionadas com a educação nacional. Durante o período de realização das Conferências organizadas pelo MEC/INEP, houve dois representantes da Associação Brasileira de Educação. Nos dois primeiros eventos, o presidente da Associação era Mário Paulo de Brito<sup>23</sup> e, nas duas últimas, Benjamim Albagli<sup>24</sup>.

A Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB) estava representada por seu presidente e passou a fazer parte da Conferência no mesmo ano de 1966. Era uma entidade que, ao longo de sua criação como representante dos docentes, passou por diferentes orientações ideológicas e posicionamentos em seu diálogo com os governos. Foi criada oficialmente em 1960, com a união de onze entidades reunidas em Recife, no IV Congresso Nacional de Alfabetização. Inicialmente a entidade não contava com muitos recursos financeiros e recebiam apoio apenas dos órgãos de governo. Em 1962, a Confederação se associou à Confederação Mundial das Organizações de Profissionais de Ensino (CMOPE), com sede na Suíça; o que “facilitou financeiramente a sobrevivência da entidade” (Gadotti, 1996, p. 16). Moacir Gadotti diz que o período compreendido entre 1960 e 1972 pode ser considerado “período de organização e consolidação da entidade ao nível nacional e vinculação ao nível internacional” (Gadotti, 1996, p. 16). Já Amarilio Ferreira Junior e Marisa Bittar (2006, p. 1171) afirmam que a Confederação, em seu período inicial “possuía caráter mais associativista e recreativo do que propriamente sindical”.<sup>25</sup> Seu representante nos anos de 1966 e 1967 foi Ocyron Cunha<sup>26</sup> e, em 1969, Ignez de Vasconcelos Dias.

<sup>23</sup> Mário Paulo de Brito nasceu em 1894 e faleceu em 1976 na cidade do Rio de Janeiro. Diplomado engenheiro geógrafo e civil pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Ocupou diversos cargos públicos era defensor do ensino público filiou-se ao movimento da Escola Nova e estava entre os intelectuais que assinaram o manifesto em defesa da escola pública. Foi aposentado compulsoriamente quando lecionava no Instituto de Educação do Rio de Janeiro (FÁVERO e BRITTO, 2002).

<sup>24</sup> Benjamim Albagli era formado em medicina pela Faculdade de Medicina da Bahia em 1933. Foi presidente da ABE e Secretário de Educação do Distrito Federal em 1956. Faleceu no Rio de Janeiro em 1986.

<sup>25</sup> Ao longo dos anos 1970, a entidade passou por transformações. No fim da mesma década ocorreu uma mudança em sua estrutura e em seu estatuto, incorporando os professores que lecionavam em outros níveis do ensino. Seu nome foi alterado para Confederação dos Professores do Brasil (CPB). No início dos anos 1980, a entidade cresceu nacionalmente e passou a ser administrada pelos presidentes das associações filiadas. No ano de 1983 a entidade passou por nova reforma estatutária e as eleições passaram a ser realizadas por meio da representação de delegados eleitos e não mais diretamente. Em 1988, a Confederação filiou-se à Central Única dos Trabalhadores (CUT). Em 1990, a CPB passou a se chamar Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Este nome resultou da união da Confederação com mais três entidades: a Federação Nacional dos Supervisores de Ensino

Na Segunda Conferência, o presidente da Confederação apresentou as conclusões aprovadas no VII Congresso Nacional dos Professores Primários, que em alguns pontos eram congruentes com o que se apresentava na Conferência, mas também possuía algumas reivindicações próprias. Entre elas estavam o controle do cumprimento da idade escolar; a ampliação da rede de escolas primárias atendendo às demandas locais de acordo com suas necessidades; a valorização do professor rural por meio da criação de condições que o incentivem a ficar em seu local de origem; maior responsabilidade por parte das escolas normais em relação a seus formandos; a realização de concursos para efetivação de professores; a alfabetização de adultos e a celebração de convênios entre união, estados, municípios e entidades particulares e internacionais para a expansão das redes de ensino. Cabe destaque itens como a valorização do trabalho do docente nas áreas rurais e a realização de concursos, por serem assuntos que não aparecem nos estudos ou discussões nessa Conferência.

A última a se pronunciar foi a Campanha de Reparo e Restauração dos Prédios Escolares (CARRPE), do Estado de Minas Gerais. A Campanha foi responsável pela elaboração de um documento intitulado “Como trabalha a CARRPE”, de autoria de seu arquiteto-chefe. De acordo com seu diretor geral, o professor Diniz Chagas, a Campanha havia nascido “de uma necessidade de pôr o Estado de Minas Gerais na posição que um dia já lhe pertenceu no concerto da Federação, quanto às suas instalações escolares” (*Anais*, 1966, p. 312). Sua criação buscava superar “entraves burocráticos naturais” para suprir a urgência para se “empreender um ‘rush’ que pudesse atender, nas várias regiões do Estado, a essas prementes necessidades dos nossos prédios escolares” (id.). A Campanha havia sido lançada por Abgar Renault<sup>27</sup> e

(FENASE), a Federação Nacional de Orientadores Educacionais (FENOE) e a Coordenação Nacional de Servidores do Ensino Público. Atualmente a Confederação conta com 41 entidades filiadas, de 26 estados e do Distrito Federal.

<sup>26</sup> Ocyron Cunha formou-se bacharel em ciências econômicas e direito na Universidade Federal do Paraná (UFPR), onde lecionou como professor e ocupou o cargo de reitor entre 1978 e 1982. Informações disponíveis em [http://www.cinevideo.com.br/memoria\\_pr/mem\\_pr\\_bio\\_ocyroncunha.html](http://www.cinevideo.com.br/memoria_pr/mem_pr_bio_ocyroncunha.html). Acesso em 13 de set. de 2010.

<sup>27</sup> Abgar Renault nasceu em Barbacena-MG em 1901 e faleceu no Rio de Janeiro em 1995. Formado em direito, começou a lecionar em 1923. Esteve presente à Conferência nos anos de 1965 e 1966. Foi professor universitário e ocupou diversos cargos públicos nos âmbitos do Estado e da Federação. Atuou no Conselho Federal entre 1962 e 1982. Como secretário da educação do estado foi responsável pelo lançamento da Campanha e promoveu o convênio do qual resultou o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAEE), que também capacitava professores primários com formação considerada incompleta ou deficiente (FÁVERO e BRITTO, 2002).

tinha como objetivo avaliar duas mil escolas no interior do Estado e mais oitenta em Belo Horizonte.

Os convidados estrangeiros que discursaram foram os representantes da UNESCO, da OEA, da USAID e da Comissão Fulbright. O representante da UNESCO lembrou que o organismo tem como dois principais eixos de ação a educação e o desenvolvimento da ciência e tecnologia. Ressaltou ainda que a educação é “o domínio em que a UNESCO dispõe de maior volume e variedade de recursos” (*Anais*, 1966, vol. II, p. 8). O objetivo de suas ações era o de “facilitar a manutenção profunda da educação que se realiza e acompanha e acelera e sofre as transformações e os movimentos de ordem política, econômica e social” (id.). Pierre Henquet salientou que a educação era concebida como o fator principal na valorização dos recursos humanos e, como consequência, um fator para o desenvolvimento e rápido crescimento – o que também se tornara um problema pelo fato de sua rápida expansão e a necessidade de adaptar o seu conteúdo com o afluxo cada vez maior de alunos e sua adequação ao desenvolvimento dos conhecimentos da ciência e da técnica.

Para a UNESCO, de acordo com o conceito pedagógico de *educação permanente*<sup>28</sup>, “o domínio da educação deveria ser estendido para além do sistema de ensino escolar e superior, cobre a duração de uma vida” (id.). A universalização e a democratização do ensino seriam os assuntos tratados com prioridade e permitiria um planejamento a longo prazo. Pelo fato da expansão da educação, seria necessário

planejar o processo educacional (...) aproveitando a criação de novas escolas para modificar programas e as estruturas de todas as escolas; aproveitando a introdução de novas formas de educação para reformular fórmulas tradicionais, aproveitando da necessária

<sup>28</sup> De acordo com o artigo “Para um modelo conceitual de educação permanente”, de 1973 escrito pelo pedagogo neozelandês George W. Parkyn, “Para entender o conceito de educação permanente, deve ser estudado cuidadosamente conceito de educação em si mesmo, mas qualquer bem-sucedida reorganização da educação em uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida requer uma revisão completa do conceito tradicional de educação. Em um projeto em que a educação é considerada como uma preparação para a vida para ser vivida. Uma vez que esta formação é completada, se opõe ao que significa que a educação é um elemento essencial para cada indivíduo ao longo da vida. É fácil conciliar estas duas visões, dizendo que Educação Continuada é também um processo de vida no presente e formação para o futuro. O problema é saber que tipo de educação pode conseguir estes dois objetivos.” (p.9)

adaptação ao desenvolvimento econômico, para melhor adaptar também a educação a suas finalidades tradicionais, morais, sociais e culturais. (*Anais*, 1966, vol. II, p. 9).

Também relatou que a UNESCO dispôs um grupo de peritos, em conjunto com o Inep, para “auxiliar os Estados da União a racionalizar e desenvolver seus sistemas de ensino” (id.). Além disso, o organismo também possuía um programa para a formação e aperfeiçoamento dos professores primários e para a formação de supervisores de ensino, que ocorriam nos Centros de Treinamento do Magistério e nas unidades dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais e no Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.

O outro organismo, também parte da UNESCO, era o CONESCAL, que realizou um estudo a respeito dos espaços escolares no país, intitulado “La organización de los grupos de desarrollo de las construcciones escolares en Brasil”, produzido para esta Conferência. Outro documento realizado para esta Conferência por um técnico da UNESCO foi o texto “Conselhos para os Centros de Treinamento de Professores Primários”, contendo informações técnicas para os diretores e professores dos Centros.

O representante da OEA via o movimento educacional nesse período no Brasil “de maneira neutra”. Para Germano Jardim o progresso na educação nos países latino-americanos vinha ocorrendo desde 1956. Este ano foi tomado como referência por causa da “II Conferência Interamericana de Ministros da Educação que lançou a ideia do planejamento integral da educação como política que se recomendava a todos os países” (*Anais*, 1966, vol. II, p. 12). Ele também relatou que os países do continente estavam adotando a educação como instrumento de transformação social e reforçou a ideia de que a técnica em planejamento da educação estaria resolvendo os problemas educativos. Para ele, “o planejamento educacional já tende a se converter em instrumento, em método, em sistema de desenvolver, ou de planejar a educação de maneira a alcançar as metas determinadas” (id.). A participação da OEA no evento era justificada pelo fato de o organismo compartilhar “as preocupações da Conferência”, pois era preocupação da OEA a “formação de pessoal e, por isso, concedia milhares de bolsas para enviar profissionais latino-americanos à Europa e a outros países do hemisfério” (id.). Era

interesse da OEA participar do planejamento da educação para reestruturar e reorganizar as estruturas administrativas da educação.

A Comissão Fulbrihgt estava representada por Arthur Hehl Neiva<sup>29</sup> que fez a exposição do “intercâmbio cultural” que a fundação realizava na concessão de bolsas de estudo desde 1957. As bolsas eram concedidas para professores universitários, professores secundaristas e primários e para alunos de cursos de pós-graduação. No ano de 1965 haviam sido concedidas “122 bolsas de várias modalidades nos seus três programas, sendo 88 brasileiros e 34 a norte-americanos” (*Anais*, 1966, vol. II, p. 16). Neiva lamentou não poder conceder mais bolsas devido a seu limite orçamentário, mas afirmou que o desejo da Comissão era “cooperar o máximo com as autoridades Federais e Estaduais de ensino para atendê-las no que fosse possível” (id.).

A última a se pronunciar foi a USAID, por meio de seu diretor de recursos humanos, Lawrence Cardwell. Após fazer um breve relato a respeito da agência que representa, seu diretor expôs que “uma das formas mais importantes que a USIAD proporciona, sobretudo nos programas de educação, é o Development Grant” (*Anais*, 1966, vol. II, p. 17) – uma assistência que se traduzia em projetos conjuntos com base em convênios assinados entre a Agência e os Governos para proporcionar assistência técnica e equipamento do que não era produzido no país. A assistência consistia em trabalho conjunto de técnicos norte-americanos e brasileiros; também se previa a concessão de bolsas de estudo para brasileiros obterem “treinamento avançado” nos Estados Unidos. O diretor ressaltou que a parceria entre o governo brasileiro e a USAID não era nova e já ocorria por meio do PABAEE, realizando em conjunto com o Inep, as autoridades educacionais de Minas Gerais e o Instituto de Educação de Belo Horizonte para a capacitação de professores. Outro destaque foi feito às parcerias desenvolvidas em conjunto com a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE) e os governos estaduais da região Nordeste, para formação de professores e supervisores primários que ocorriam nos Centros de Treinamento.

---

<sup>29</sup> Arthur Hehl Neiva teve atuação no Governo Vargas em diferentes áreas do funcionalismo público federal. Foi professor de sociologia e política na PUC-RJ e durante o período de 1963 a 1967, ano de seu falecimento, foi secretário executivo da Comissão no Brasil.

Destacou ainda como projeto de “maior importância” a solicitação do Ministério da Educação, por meio das Diretorias do Ensino Superior e Secundário e pelo Inep, para que viessem ao Brasil grupos de educadores norte-americanos para “identificação, análise e solução dos problemas mais prementes do ensino no Brasil” (id. p. 19). No que se referia aos problemas do ensino primário, o diretor destacou, como maiores, o alto índice de evasão e de repetência escolar. Ao finalizar seu discurso o diretor reforçou a ideia do Brasil como um país líder na região declarando: ”acreditamos no Brasil como Nação Líder da América Latina e continuaremos a contribuir, enquanto o Brasil julgar esta contribuição necessária e oportuna” (id.).

Desse modo chegamos às recomendações aprovadas pela Conferência para a formação e aperfeiçoamento de professores, que deveriam promover uma distribuição racional pelo território nacional de escolas para esses fins; a estimulação e transformação de estabelecimentos de ensino médio em escolas de formação magistério; assegurar o caráter regional às escolas normais; criar condições para que os jovens residentes em áreas carentes de professores tenham acesso às escolas normais; organizar rede de escolas normais articuladas com escolas primárias para a demonstração e prática de ensino; extensão do curso colegial normal para quatro anos ; fixar condições de admissão para professores para escolas normais; incentivar o funcionamento de cursos para a especialização no ensino de excepcionais; promover cursos de administração escolar de escolas primárias; estimular o aperfeiçoamento de professores diplomados; assegurar o exercício das atividades de professores que passaram por cursos de aperfeiçoamento.

Em relação aos professores leigos, as recomendações iam no sentido de não mais admitir novos professores nessas condições a não ser quando necessário; promover a concessão de vantagens que possibilitem os professores a frequentar cursos de aperfeiçoamento no período de férias; fixar os níveis que esses professores deveriam alcançar de habilitação profissional; promover a instalação do número adequado de Centros de treinamento de Magistério Primário integrados à sociedade.

Para os supervisores, as recomendações apontaram para a necessidade de definir a sua situação funcional, estabelecendo suas condições de trabalho e remuneração;

intensificação na formação de professores supervisores e na sua distribuição para orientar os professores leigos; estabelecer o uso de técnicas e métodos modernos de ensino; articular os serviços de inspeção escolar e de supervisão; assegurar a integração e fixação dos professores da área rural, melhorando suas condições de trabalho.

Para a construção e equipamento de escolas, as recomendações eram de que se fizesse primeiramente um levantamento dos prédios existentes e suas condições estruturais, nas diferentes regiões do país, fossem públicos ou particulares; determinar o déficit e expressar o número de salas a construir e a reparar em curto e médio prazos; elaborar mapas contendo a localização de espaços, urbanos e rurais, para se construir escola; organizar programas padrões de prédios escolares com o auxílio de educadores e arquitetos e o que estes programas deveriam conter (em termos de previsão de gastos, por exemplo); a adequação desses programas às classes de extensão primária; organizar programas anuais de construção, de acordo com o orçamento disponibilizado.

Os projetos para a construção das escolas deveriam atender aos critérios de modulação para a construção dos prédios e elementos que compõem a construção; o acompanhamento da execução desses projetos; observar as condições de funcionamento dos prédios escolares para a correção de inadequações. O programa de equipamentos escolares deveria ser realizado em conjunto com o projeto de construções escolares. Para o programa de construções deveria ter “sempre presente a preocupação de baixo custo” (*Anais*, 1966, p. 344).

As recomendações finais eram no sentido de grupos interministeriais para realizar estudos e pesquisas para a construção de escolas em seus mais variados aspectos, além da criação de convênio com o CONESCAL e outros organismos do mesmo gênero, nacionais ou estrangeiros.

### 1.3 – Terceira Conferência Nacional de Educação

A Terceira Conferência Nacional de Educação ocorreu na cidade de Salvador entre os dias 23 e 30 de abril de 1967, com o tema principal: “Extensão da escolaridade” e mais três subtemas: “Criação de classes de 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries do curso primário”; “Articulação entre o ensino primário e o ginásial” e “Primeiro ciclo médio”.

A lista de participantes deste evento contava com seus membros natos, compostos pelos conselheiros do Conselho Federal de Educação, os Secretários Estaduais e do Distrito Federal; os Presidentes dos Conselhos Estaduais de Educação. Pelos Territórios estavam os representantes da Divisão de Educação. O Ministério da Educação e Cultura estava representado por seu Secretário Geral, pelo diretor do Departamento Nacional de Educação (DNE), pelo diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), das Diretorias de Ensino e o Diretor do Departamento de Administração.

As associações presentes eram: a Associação Brasileira de Educação (ABE), a União Nacional das Associações Familiais (UNAF), a Federação Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino (FNEPE) e da Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB).

Os observadores presentes como representantes das agências e organismos ligadas à educação eram: a Comissão Fulbright, o Fundo das Nações Unidas para Organização Educacional, Científica e Cultural (UNESCO), Fundação Ford, a Organização dos Estados Americanos (OEA), o Centro Latino-Americano de Pesquisas em Ciências Sociais (CLAPCS), a Organização das Nações Unidas (ONU), a FISI do Brasil, a representante do conjunto formado por UNESCO, FISI e Inep, a Agência para o Desenvolvimento Internacional (USAID), das sucursais do Rio de Janeiro e de Recife, do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)<sup>30</sup>, do Serviço Social da

---

<sup>30</sup> Foi criado pela Confederação Nacional do Comércio em 10 de janeiro de 1946, por meio do Decreto-Lei nº 8.621 que dispõe sobre a atuação da entidade no ensino comercial. Seu objetivo é oferecer, em larga escala, educação profissional destinada à formação e preparação de trabalhadores para o comércio. Um dos principais investimentos na área educacional da entidade nos anos 1960 foram as empresas pedagógicas (ou empresas-escola), que oferecem

Indústria (SESI), do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)<sup>31</sup>, do Escritório de Pesquisa e Economia Aplicada (EPEA), do Ministério do Planejamento, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), da Equipe de Planejamento do Ensino Superior (EPES), da Equipe de Planejamento do Ensino Médio (EPEM) e seus assessores, da Equipe de Planejamento e Assessoria das Faculdades de Filosofia e da Equipe de Assistência Técnica do Ensino Primário do Inep. Nessa edição passaram fazer parte como observadores as escolas do SENAC e o SENAI.

Entre os convidados para a Conferência, estavam membros dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE), do Inep, e também da Campanha de Reparo e Restaurações dos Prédios Escolares (CARPE), da Bahia.

Todos os que participaram da Conferência foram contemplados com uma programação cultural e turística, compreendendo passeio pela cidade, visita ao governador no palácio, apresentação de coral no teatro Castro Alves, passeio de barco pela região petrolífera e coquetel.

A Conferência foi aberta pelo Ministro da Educação, Tarso Dutra, que deu maior destaque a dois fatos: a Reforma Administrativa pela qual passaria o Ministério da Educação e Cultura e a Conferência Presidencial Interamericana de Punta del Este, que “atribuiu à educação alta prioridade da política de desenvolvimento integral dos países latino-americanos” (*Anais*, 1967, p. 33). Entre os compromissos com a educação firmados nessa reunião estava a necessidade de intensificar campanhas de alfabetização,

formação para trabalhar em lanchonetes, salão de beleza, postos de gasolina. Seus serviços mais reconhecidos são nas áreas de hotelaria e restaurantes. Atualmente são 72 escolas-empresa pelo país. O Senac foi representado em 1967 por Maurício Carvalho. Informações disponíveis em [www.senac.br/institucional/historico.html](http://www.senac.br/institucional/historico.html); acesso em 20 set. 2010.

<sup>31</sup> Criado no governo de Getúlio Vargas, pelo Decreto-Lei nº 4.048 de 22 de janeiro de 1942, o Serviço “surgiu para atender a uma necessidade premente: a formação de mão-de-obra para a incipiente indústria de base”. Segundo as informações exibidas na página eletrônica da entidade, o SENAI foi criado para mostrar que “o empresariado assumiu não apenas os encargos, como queria o Governo, mas também a responsabilidade pela organização e direção de um organismo próprio, subordinado à CNI e às Federações das Indústrias nos estados”. Durante a década de 1960 a entidade passou a investir em cursos sistemáticos de formação e passou a treinar funcionários dentro de suas próprias empresas, promoveu parcerias com ministérios (educação e trabalho) e com o Banco Nacional de Habitação (BNH). Na Conferência de 1967, em Salvador, seu representante foi Mário Lisboa Sampaio. Informações institucionais disponíveis em [www.senai.br/br/institucional/snai-his.aspx](http://www.senai.br/br/institucional/snai-his.aspx); acesso em 20 set. 2010.

a expansão de todos os níveis de ensino, modernizar os sistemas de ensino e utilizar ao máximo as inovações educacionais e a ampliação do intercâmbio de estudantes e professores.

Quanto ao Ministério, Tarso Dutra traçou suas responsabilidades em relação a esses propósitos firmados e salientou a necessidade de intensificar “o estímulo aos estados e à iniciativa privada pelos largos caminhos da assistência financeira e assistência técnica; o delineamento dos Planos Nacionais de Educação e Cultura, dos convênios com as entidades regionais” (id.). Quase todo o seu discurso foi pautado na importância de se realizar a reforma administrativa no Ministério “para uma melhor utilização de recursos e pela meta de haver uma maior eficiência ou rentabilidade progressiva” (id. p. 34).

Para o ministro, havia a necessidade de se “objetivar as tarefas da União e do sistema federal de ensino com ênfase no grau superior e os sistemas federais dos Territórios, predominantemente nos graus primário e médio” (id. p. 35). Dutra elencou ainda três tarefas a serem resolvidas pelo Ministério: a educação de base para adultos analfabetos, o aperfeiçoamento do magistério e a integração dos serviços universitários nas comunidades correspondentes. Por fim exaltou “a crença nos valiosos resultados da extensão da escolaridade” (id.), já que a Constituição de 1967 havia fixado a idade obrigatória para a escolarização à faixa entre os sete e os catorze anos de idade.

O Governador do Estado da Bahia agradeceu ao Governo Federal a oportunidade de poder realizar a Conferência em seu estado e citou palavras de Ruy Barbosa a respeito da importância da instrução pública em todos os seus graus e a necessidade de reformas para atender às necessidades de um povo pela educação. Para o governador que os efeitos das realizações no campo educacional ainda “aparecem bastante modestos em relação a outros países mais pobres que o Brasil, como Honduras, Bolívia e Venezuela” (*Anais*, 1967, p.38) e observou que em dez anos as matrículas do ensino primário no país haviam sido menores que o percentual médio da América Latina. Para buscar sanar esses fatos o governador também alegou “que a educação brasileira precisa ser repensada” (id. p. 40).

O documento básico dessa Conferência foi assinado pelo diretor do Inep, Carlos Correa Mascaro,<sup>32</sup> que fez uma abordagem da situação educacional a respeito do tema e dos subtemas abordados pela Conferência. No texto, a extensão da escolaridade é tratada como uma necessidade, não apenas em relação às duas séries complementares do primário, como a continuidade entre o primário e o ginásio. A tônica em relação a esse tema da extensão também se remete ao fim da “distância” que separava esses dois níveis de ensino, ao fim do exame de admissão que causava em parte, a exclusão de pessoas que poderiam ter acesso ao ginásio e não conseguiam.

Na visão do Inep, a extensão da escolaridade era entendida como a “garantia efetiva de uma educação primária obrigatória e gratuita, destinada a todos aqueles a quem foi historicamente reconhecido o direito de recebê-la como primeiro degrau de promoção humana” (*Anais*, 1967, p. 53). A extensão não deveria ser vista como mera prolongação do tempo escolar, mas destinava-se à formação do homem e do cidadão. A extensão estaria imbuída de contribuir na formação da pessoa de modo a integrá-la no “contingente da população ativa e de fazê-lo partícipe da vida social, econômica e política de seu país” (id. p. 54). O Brasil estaria inserido em um movimento em que os países reconheciam a necessidade do estabelecimento de padrões de extensão da escolaridade primária renovada em seus métodos e em seus fins.

Essa extensão da escolaridade viria para superar o “dualismo” do ensino, organizado de forma distinta, paralela e sem continuidade. Esse dualismo se resumia a um ensino primário destinado a crianças pobres, enquanto o outro seria destinado a crianças de classes com melhores condições sociais. A extensão do ensino era vista como uma forma de prover acesso a essas pessoas que não conseguiam ingressar no ensino médio – no ginásio e, em seguida, no colegial. Não deveria haver, “nas sociedades em processo de democratização, a presença de estruturas pedagógicas fundadas na estratificação social” (*Anais*, 1967, p. 54). A implementação da extensão implicaria uma série de

<sup>32</sup> Natural de Casa Branca, interior de São Paulo. Nasceu em 1911 e faleceu na capital do Estado em 1990. Foi professor normalista e formou-se bacharel em filosofia e ciências sociais e políticas na primeira turma da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. Possui diversas publicações em cadernos e revistas acadêmicas (*Cadernos da Faculdade*, da FFCL-USP) e pelo Inep (*Cadernos de Administração Escolar*). Ocupou cargos na administração pública paulista e federal e realizou atividades relacionadas à cultura em projetos conjuntos entre o Inep e a UNESCO (FÁVERO e BRITTO, 2002).

medidas: a garantia de escolas para a educação de “todas as crianças”; a duração do curso primário; a fusão do ensino primário com o primeiro ciclo do ensino médio (ginásio) e a eliminação do exame de admissão, com a elaboração de novas formas de articulação; e a revisão dos currículos e programas dos dois níveis de ensino de modo a assegurar continuidade e unidade.

No Brasil, a universalização do ensino continuava em pauta pelo fato de que ela ainda não havia sido concretizada. O parâmetro de comparação em relação à duração do tempo da educação primária era sempre os países desenvolvidos do período, pois a universalização só continuava em pauta nos “países que não lograram organizar sua rede de escolas desse grau para receber a totalidade da respectiva população infantil” (*Anais*, 1967, p. 55). A eliminação dessa dualidade e a consequente continuidade no ensino seria uma forma de “atender às imposições do desenvolvimento científico e tecnológico concomitantemente com as exigências do advento da era industrial” (id.). O prolongamento da escolaridade também deveria atender as necessidades do mercado de trabalho, em uma economia em vias de desenvolvimento, apontando para “uma expansão quantitativa e qualitativa do sistema pela ampliação do conceito de ‘educação de base’ em face das exigências crescentes do organismo social e do mercado de trabalho” (id. p. 56).

Para expor a ideia a respeito do desenvolvimento do ensino médio e sua expansão em outros países, utilizou-se um estudo elaborado para a UNESCO por George W. Parkyn<sup>33</sup>, segundo o qual “a expansão do ensino médio no mundo inteiro, em parte é devida ao crescimento demográfico, mas, em parte causada pelo desenvolvimento do próprio ensino” (apud *Anais*, 1967, p. 56). A duração da escola primária era variada de acordo com a região ou com o país, com um mínimo de quatro anos e um máximo de sete. De acordo com o Inep “a partir dos exemplos de duração de seis anos já se inicia o processo de fusão primário-médio” (id. ).

<sup>33</sup> O estudo utilizado pelo documento do Inep é “O ensino de segundo grau – estudo de educação comparada”, UNESCO, 1966. Outros artigos, em inglês ou em francês, deste autor estão disponíveis no site da UNESCO em: <http://www.unesco.org/new/en/education/resources/online-materials/publications/>. Acesso em 10 de fev. 2011.

A fusão entre esses dois níveis de ensino e a eliminação das barreiras que impedem o acesso de um número maior de pessoas a prolongarem seus estudos poderiam dar uma margem a uma organização de diferentes modelos de sistema e distribuição do tempo de duração da escolarização primária e média (4-4; 5-3). O “esforço” a ser feito deveria ser no sentido de “eliminar a barreira que possa impedir a passagem do primário para o secundário” (id. p. 57).

A fim de que houvesse uma forma de articular a ligação entre o primário e o ginásio, uma reforma curricular também era pensada. Jayme Abreu<sup>34</sup> apontava que, embora predominassem diferentes sistemas de ensino médio, já se observava que seria generalizada, dentro de um prazo relativamente curto, a tendência à fusão advinda da

concepção de um ginásio comum no primeiro ciclo, dominado pelo propósito de continuação da cultura geral iniciada na escola primária, enriquecendo com o oferecimento de várias opções de matérias e práticas educativas, com o sentido de verificação de aptidões e tendências discentes a serem encaminhadas adequadamente; daí a ocorrência, em progressiva generalização, da divisão da escola média em dois ciclos didáticos de sentido e propósitos não coincidentes: o primeiro ciclo como estágio de ampliação da cultura iniciada na escola primária e de observação e orientação; o segundo ciclo, ao lado da continuação da cultura geral ministrada, visando a objetivos específicos, seja daqueles de formação profissional nesse nível, seja os de realização de estágio preparatório a estudos mais avançados.  
(*Anais*, 1967, pp. 58-59).

Pelos exemplos estrangeiros, o melhor caso da fusão entre os dois níveis de ensino era o norte-americano, pois este “reflete o espírito democratizador da igualdade de oportunidades destinadas a garantir a todas as crianças o pleno desenvolvimento de suas capacidades” (*Anais*, 1967, p. 59), pois nos Estados Unidos não havia “barreiras” entre

<sup>34</sup> Jayme Abreu; “Articulação entre o ensino primário e o ginasial”. Documentos de trabalho-Inep.

os graus e ramos de ensino. Com isso ficava garantida a passagem do aluno sem a necessidade de realização de provas ou exames.

A extensão da escolarização era um tema que já vinha sendo abordado em Conferências internacionais promovidas pelo Bureau Internacional de Educação (BIE), que tratavam de instrução pública, e nas reuniões continentais convocadas pela OEA a fim de recomendar os países que se esforçassem “na promoção de desenvolvimento econômico, da paz mundial, do bem comum e da felicidade humana” (id. p. 60).

No Brasil, o governo federal procurava seguir as recomendações das Reuniões de Lima (1956), Punta del Este (1961) e de Santiago (1962), prevendo, na Constituição de 1967, a idade obrigatória de escolaridade e de gratuidade no ensino e sete e catorze anos. Esta Carta, no entanto, só garantia a gratuidade de ensino apenas em estabelecimentos oficiais de ensino primário.

Esta não era a mesma ideia que partilhava o Inep, nas palavras de seu diretor a respeito desse assunto isso fica em evidência Não nos parece que tenha sido muito feliz a redação aprovada nos dispositivos constitucionais referentes à educação e nos casos da obrigatoriedade e gratuidade cremos que melhor seria tivessem sido elas consignadas, pelo menos, até o limite do 1º ciclo de grau médio. Por essa forma teria consagrado uma extensão de escolaridade compulsória que é meta proposta em todos os mais importantes documentos que tratam do assunto e que consideram a educação popular instrumento de valorização do capital humano das nações modernas. (*Anais*, 1967, p. 62).

Como já assinalado anteriormente, a LDB permitia a eventual adição de mais duas séries, porém retirava “o valor correspondente do ponto de vista da sequência regular dos estudos” (id.).

A equivalência permitida pela LDB entre a 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> série do primário com as duas primeiras séries ginásiais também não era vista de maneira positiva para o aluno, porque com cinco anos de estudo “pudesse ele se habilitar ao ingresso no ginásio, teria que

admitir, congruentemente, que ele ingressasse na segunda série e com seis na terceira”. (id. p. 63).

O Brasil era um dos países que ainda mantinha uma escolaridade primária de quatro anos e havia assinado documentos nas Conferências internacionais das quais participou comprometendo-se a estender o tempo de escolaridade mínima. Internamente essa era uma questão ainda a ser resolvida, ainda mais quando o Inep indicava que em alguns estados a educação primária era inferior a seis anos. O compromisso do Brasil e de outros países latino-americanos era oferecer a educação primária com, no mínimo, seis anos de duração, obrigatória.

Alguns documentos oficiais já haviam sido publicados pelo Conselho Federal de Educação, entre eles um Parecer<sup>35</sup> em que se definia como se deveria proceder a respeito da obrigatoriedade e da gratuidade, com a extensão da escolaridade, os deveres das esferas do poder público e as formas para a quitação definitiva, temporária e emergencial da obrigatoriedade.

Para que o país pudesse se adequar aos compromissos firmados internacionalmente, era preciso eliminar os déficits relacionados à população escolar, entre sete e catorze anos, que se encontrava fora da escola, além de aumentar o índice de aprovações nas séries a fim de evitar a repetência e a consequente evasão escolar. Ainda na Conferência de 1967, os números estatísticos utilizados como referência eram os apresentados pelo Censo Escolar de 1964.

As causas apontadas para o baixo nível de da escolaridade e da alta taxa de reprovação era um complexo de fatores econômicos, culturais, sociais e pedagógicos. A pobreza e o baixo nível cultural da população figuravam entre as causas extra-pedagógicas responsáveis pelo baixo nível de escolarização. As principais causas de cunho pedagógico apontadas como responsáveis pela baixa escolarização estavam, ainda, a falta de salas de aulas para a população escolarizável. A estimativa do número de salas de aula a serem construídas entre 1964 e 1970 era de 142.500 salas para alcançar a meta

---

<sup>35</sup> Documenta nº 60 – Conselho Federal de Educação – Parecer nº 474/66 – CEPM – p. 48.

proposta pelo Plano Nacional de Educação. Outros problemas eram a distribuição da rede escolar, com escolas mal localizadas pelo fato de existirem “extensas áreas de rarefação demográfica”, e, também, a distorção na interpretação do que deve ser “a oferta do serviço de educação pública, gratuita e obrigatória, pelo Estado” (*Anais*, 1967, p. 71).

Para que o aluno pudesse atingir os padrões mínimos de escolarização pretendidos, era preciso que se assegurasse a “vigência de sistema pelo qual o poder público oferece determinado número de anos de escolarização para que o aluno, nesse prazo, atinja ao máximo permitido por sua capacidade e interesse, explorado ao máximo pela escola” (id.). O tempo de escolarização que se discutia e se planejava deveria ter a duração de oito anos e isso implicaria “na eliminação do pesado ônus da reprovação e da repetência” (id.).

O que havia sido pretendido alcançar em relação ao ensino primário, de acordo com as recomendações elaboradas na Conferência anterior não fora alcançado. Continuava grande o índice de evasão escolar e de alunos que não chegavam a se formar na quarta série devido à má formação do magistério e ao índice de reprovações, que tinham como consequência “perdas irreparáveis do ponto de vista dos investimentos públicos em educação popular” (*Anais*, 1967, p. 76).

A criação das classes de 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries primárias seria uma tentativa de complementação ou extensão no tempo destinado ao estudo para a criança. Embora prevista na LDB/61, não havia dados muito convincentes a respeito de sua funcionalidade real no ensino. Pela avaliação do Inep, não era ponto passivo a existência dessas classes, o modo como eram implantadas e cuidadas, oferecendo certo tempo de permanência na escola das crianças entre os doze e catorze anos.

Os dados disponíveis mostravam que o total de alunos matriculados nas séries primárias complementares, em 1964, chegavam a um total de quase 430 mil matrículas. Já o número de matrículas nas duas primeiras séries do ginásial chegavam a 914 mil. O Inep ainda acrescentou que estariam frequentando os cursos de admissão para o ginásio cerca de 144 mil crianças que poderiam estar frequentando as séries extensivas do primário. O

PNE previa que as matrículas nas séries primárias complementares chegassem a uma ordem de 70% de alunos matriculados de acordo com sua faixa etária, quando na realidade os números apontavam uma porcentagem na casa de 31%. Para as duas primeiras séries do primeiro ciclo do ensino médio (o ginásio) o Plano previa 30% de matrículas, mas a realidade apontava para 68% de alunos matriculados. A realidade mostrava-se oposta àquilo que havia sido previsto.

A manutenção da organização do ensino era considerada “uma forma nova de manter o velho dualismo educacional. Sendo entendidas como escolas de natureza diferente da secundária e não como agências de realização de fases contínuas do mesmo processo educativo” (*Anais*, 1967, p. 79). Isso era visto como uma interrupção da “normal continuidade, a regular sequência no acesso ao nível imediatamente superior do ensino” (id.). As séries não eram efetivamente integradas ao sistema escolar, eram vistas como uma “eventual adição ao mesmo” e que para que fossem consideradas importantes, sua conclusão poderia assegurar a entrada do aluno no curso ginásial – o que não ocorria efetivamente porque a equiparação de séries era feita por meio de uma avaliação de equivalência.

Muitas dessas salas eram convertidas para funcionar como classes preparatórias para o exame admissional do ginásio. De acordo com as informações colhidas junto aos estados da federação, o desenvolvimento e a implantação dessas classes no sistema escolar tinham como características,

a ausência de orientação quanto ao currículo adequado; a incompreensão dos objetivos das mesmas; a deficiência de recursos financeiros; a falta de salas e de equipamento adequado ao ensino; a insuficiência de pessoal qualificado; o desinteresse do professorado pelo trabalho que exige maior esforço e uma especialização não compensados financeiramente; o insuficiente número de vagas na segunda série do ginásio e a má receptividade dos diretores dos ginásios aos alunos provindos da 6<sup>a</sup> série da escola primária, candidatos ao segundo ano ginásial (*Anais*, 1967, p. 79).

Em muitas regiões onde não havia um número de ginásios suficientes que funcionassem no período diurno, os prédios que abrigavam o ensino primário durante o dia abriam classes ginásiais à noite, em vez de instalar as classes de 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries primárias.

O necessário era a real integração das classes complementares ao sistema escolar, com a definição de objetivos definidos e próprios, assim como a garantia de acesso dos concluintes do ensino primário ao nível subsequente do ensino. Como referência foi mencionado o exemplo da implantação das 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries primárias no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, idealizado por Anísio Teixeira,

O estudo do Inep recomendava, para que a implantação dessas classes não fracassasse ou pudesse obter certo sucesso, a sua reformulação para que pudessem se integrar de forma efetiva ao sistema escolar. Seriam necessários a estruturação dos currículos para que atendessem os fins visados; o preparo adequado dos professores; instalações adequadas para a realização das aulas propostas; a apresentação do certificado de conclusão da quarta série primária para a inscrição no ginásio “até que a passagem de um outro grau de ensino, nesse caso, possa processar-se automaticamente como ocorre nos sistemas de ensino bem estruturados” (*Anais*, 1967, p. 80).

Os cursos de admissão funcionavam paralelamente ao sistema regular de ensino. Eles funcionavam, segundo o Inep, no sentido de “adestrar” o aluno para superar as exigências da prova de admissão, uma das responsáveis pela falta de articulação entre primário e ginásio. Os dados do Censo Escolar revelavam que existiam cerca de 144 mil alunos que frequentavam esses cursos preparatórios. No ano de 1966, uma pesquisa do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais da Guanabara revelou que dos alunos matriculados no ensino ginásial existia um percentual de quase 35% de alunos egressos desses cursos.

A Lei de Diretrizes e Bases interpretada literalmente deixava clara a obrigatoriedade de se prestar o exame de admissão para ingressar no ginásio. Esta interpretação literal não prevalecia totalmente devido a Parecer emitido pelo Conselho Federal de Educação.<sup>36</sup>

---

<sup>36</sup> Parecer nº 121/63.

Neste Parecer, o conselheiro Valnir Chagas chamou a atenção para o “caráter de excepcionalidade” que lhe parecia ter o exame admissional, pois a educação satisfatória poderia ser demonstrada, para ingresso no ginásio, por meio da emissão de certificado de conclusão atestando que o aluno havia concluído o curso primário de forma proveitosa. Os concluintes da 6<sup>a</sup> série poderiam ingressar no ginásio mediante a aprovação em exame de equivalência e isso demonstrava que no próprio texto da Lei não havia uma “articulação ordenada, lógica, sequente, entre o ensino primário e o ginásio, desde que a Lei admite que o aluno concluinte da escola primária tenha condição legal de se candidatar ao ginásio” (*Anais*, 1967, p. 83), para o Conselho era lógica o aluno que havia cursado os seis anos da escola primária teria condições de ingressar direto na terceira série ginásial em vez de ingressar na segunda.

Outro tema discutido na Conferência foi o primeiro ciclo do ensino médio (ginásio). Este ainda se encontrava dividido entre os ginásios especializados e os ginásios secundários acadêmicos e, portanto, não se constituía como uma escola comum de cultura geral. Os dois primeiros anos ginasiais apresentavam um currículo comum de matérias obrigatórias para todos os cursos de ensino médio. Já para os ginásios secundário e normal havia o acréscimo de matérias específicas e obrigatórias, como no caso dos ginásios industriais, agrícolas e comerciais.

A sugestão era a implantação no Brasil de um ginásio que pudesse ser “compreensivo, polivalente, pluricurricular, de tão superior indicação social e pedagógica” (*Anais*, 1967, p. 85). As experiências internacionais do ginásio polivalente eram as que mais animavam os técnicos em educação brasileiros. Novamente foi mencionado o estudo de George W. Parkyn, segundo o qual “a escola secundária polivalente, conquanto instituição relativamente recente, já exerceu grande influência nos meios pedagógicos” (apud *Anais*, 1967, p. 86).

O que se buscava entre os educadores presentes na Conferência e que acordava com o pensamento educacional que prevalecia em seus participantes era a proposta da implantação de ginásios comuns, que integrassem o ensino primário com o primeiro ciclo do ensino médio. Essa era uma tendência que parecia estar, aos poucos, tomando forma ou formando adeptos nos Conselhos Estaduais de Educação. Em São Paulo e na

Guanabara estavam sendo tomadas medidas que visavam implantar ginásios comuns, sem a denominação de escola de comércio ou escola técnica ou ginásio industrial. O ginásio comum deveria ser “ampliador da cultura geral iniciada na escola primária, comum no conhecimento básico, tanto quanto diversificado na área de opções de matérias e práticas educativas exploratórias” (id.).

Após pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais do Inep,<sup>37</sup> concluiu-se que o ginásio continuava “predominantemente uma pretensa escola acadêmica de letras, sem a ênfase necessária nos estudos sociais, nos de ciências e nas práticas educativas vocacionais” (id. p. 87). A pesquisa partiu de um levantamento feito em 1963 com cerca de 1.400 currículos de 1.356 ginásios particulares.

No lugar do ginásio tradicional que existia naquele período, os estudos apontavam para a mudança do tipo de conteúdo ensinado, tornando-o um meio de acesso dos alunos a outros níveis de ensino, ao mesmo tempo que os habilitava a seguir uma carreira ou profissão a pós se formarem. Para isso sugeria-se que

no ginásio polivalente, multicurricular, teria o discente ensejo muito mais adequado a adquirir não só uma cultura geral, como de beneficiar-se dos instrumentos para ter amplamente identificadas suas tendências e aptidões e vê-las orientadas para rumos acertados (id.).

Em relação aos índices de repetência e evasão, o Inep não conseguira reunir dados que pudessem fornecer informações precisas sobre suas causas. A partir dos levantamentos existentes podia-se verificar que a situação no ginásio era similar à da escola primária. Os maiores índices de repetência estavam localizados nas passagens da primeira para a segunda série e desta para a terceira série ginasial. A disciplina com o maior número de alunos reprovados era a matemática. A repetência que ocorria na primeira série ginasial era fruto “da desarticulação existente entre o mundo da escola primária e o mundo do ginásio, nos quais inexiste, uma continuidade sequente de conteúdo, seja uma organização da docência em condições afins” (id. p. 88). Nem os currículos estavam

<sup>37</sup> A pesquisa “O currículo ginasial secundário no Brasil depois da LDB” foi publicada na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, nº100, de out-dez. de 1965, e é de autoria de Jayme Abreu e Nádia Cunha.

adaptados e nem os professores estavam preparados para dar continuidade aos estudos primários.

Entre 1962 e 1965 o ensino ginásial cresceu 45%. Mesmo assim a matrícula das crianças entre 12 e 15 anos era muito pequena; ela “não abrangia mais de 21,9%” (id.) dessa população em idade escolar.

Para que pudesse haver uma expansão do primeiro ciclo do ensino médio que apresentasse grande impacto, foi elencada uma série de medidas necessárias, entre elas a preparação adequada do professor ginásial, investimento em recursos técnicos e financeiros dos setores públicos e privados para que a expansão do ensino ginásial fosse feita de modo gradual e planejado, recursos suficientes para a construção de espaços adequados e outros como a estrutura curricular.

A Terceira Conferência foi a que apresentou maior número de estudos e pesquisas publicadas para servirem de documentos de trabalho aos seus participantes. Ao todo são dois volumes e neles o Inep foi o responsável pela maioria das pesquisas realizadas e também publicadas. O Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais da Guanabara, por meio de sua Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais elaborou cinco estudos. Eram três abordando temas a respeito da extensão de escolaridade, da articulação entre o primário e o ginásio e um sobre o primeiro ciclo do ensino médio; os outros dois tratavam sobre o currículo ginásial secundário após a aprovação da LDB/61 e o outro se referia ao artigo nº 116 dessa Lei. Há um estudo demonstrativo da UNESCO que se refere aos países com um ou dois ciclos para o ensino médio. Esse quadro comparativo entre os países foi elaborado a partir da publicação institucional *L'Education dans le monde. III – L'Ensignement du second degré*, de 1963.

A Divisão de Aperfeiçoamento de Magistério (DAM) também forneceu material para a Conferência. Foram cinco trabalhos que abordavam a reorganização da educação de base no país, as provas de rendimento no ensino primário, o destino das crianças que concluíam o ensino primário no Estado da Guanabara e outro a respeito da adequação dos programas brasileiros ao ensino primário.

O Serviço de Bibliografia do CBPE também contribuiu com um levantamento a respeito da produção bibliográfica que tratasse a respeito da extensão da escolaridade. São estudos, artigos, comunicados, indicações, legislações e trabalhos apresentados em Conferências nacionais e internacionais a respeito deste assunto. O CRPE paulista contribuiu com um estudo a respeito da implantação das classes de 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries na capital do estado por conta da Prefeitura, do Estado e do SESI.

Conselheiros federais também contribuíram com estudos. Durmeval Trigueiro abordou a educação complementar. Anísio Teixeira contribuiu com quatro estudos realizados e publicados em períodos diferentes e ocupando cargos diferentes; ora como Secretário de Educação da Bahia ou Diretor do Inep ou como membro do Conselho Federal de Educação. Suas publicações abordavam temas entre a formação do professorado, experiências com a educação primária integral e o Centro Educacional Carneiro Ribeiro em Salvador.

O perito da UNESCO, Pierre Vaast, também colaborou com um estudo que continha reflexões a respeito das séries complementares do primário, apresentando compromissos internacionais e decisões e legislações governamentais, para subsidiar a elaboração do que essas séries poderiam oferecer e como elas poderiam ser organizadas.

A Diretoria do Ensino Secundário do MEC participou com duas publicações. A primeira, de autoria do professor Gildásio Amado, tratava do Ginásio Orientado para o Trabalho (GOT) e sua organização estrutural, curricular, o que seria ensinado, como isso ocorreria e por que isso seria feito, de modo a mesclar a educação técnica e a educação geral.

Como parte dos *Anais* ainda foi publicada uma série de pareceres e indicações do Conselho Federal de Educação, em período relativo a 1966 e 1967, que tratavam dos temas relativos à Conferência. As Secretarias de Educação de cinco estados brasileiros também apresentaram relatórios referentes à extensão do ensino primário com base nas experiências em suas redes de ensino.

O Diretor do Inep, Carlos Mascaro, em seu discurso, destacou uma das formas que o Instituto disponibilizaria para prover assistência técnica aos Estados para auxiliar na

organização de seus sistemas de ensino. Isso seria por meio dos Colóquios Estaduais sobre a Organização do Sistema de Ensino (CEOSE). A equipe responsável por sua realização era composta por técnicos da UNESCO, que viajavam para os estados levando as informações elaboradas pelo Inep. Por um período de oito a dez dias estes ficavam reunidos com os membros da secretaria de educação e os conselheiros estaduais a fim de mapearem e diagnosticarem os problemas apresentados pelo estado em relação a sua organização e funcionamento. Naquele período, os dois estados que estavam recebendo essa assistência eram a Paraíba e o Sergipe.

Mascaro ressaltou a importância de as autoridades estaduais cumprirem seu papel em relação à assistência que deveriam dispor para a educação e o papel do Inep em “assegurar às autoridades que estão imbuídas de seu dever, da sua obrigação constitucional, obrigação social, condições para o bom desempenho das funções que lhe compete” (*Anais*, 1967, vol. II, p. 230). O Diretor ainda deixou clara a falta de recursos à disposição dos Centros Regionais e da rede de Centros de Treinamento que o Inep mantinha para a melhoria na formação do pessoal docente. A esse respeito, Mascaro foi taxativo: “Não temos aproveitado nem a metade, provavelmente, das possibilidades de atuação que os Centros Regionais e o Centro de Audiovisuais oferece” (id.).

Ao fechar o seu pronunciamento o Diretor do Inep ainda faz uma denúncia, esclarecendo que havia “recebido informações de vários estados em que desvios se estão verificando, onde algumas Secretarias estão pagando pessoal com recursos do salário-educação ou criando órgãos para recebê-los” (id.).

O Diretor do Ensino Comercial expôs o crescimento da rede de escolas de ensino técnico comercial no país. Segundo ele, a iniciativa privada concentrava 82,40% dessas escolas, já que elas “têm procurado corresponder às exigências nacionais de pessoal técnico de nível médio para as atividades terciárias (comércio e administração) atuando em mais de mil cidades” (id. p. 233). O papel da Diretoria era prover a “orientação e o estímulo da assistência técnica” (id.). A Diretoria firmou parcerias com o SENAC, com a Campanha Nacional dos Educandários Gratuitos, e com empresas e organizações especializadas. Os recursos disponibilizados para esta Diretoria também eram considerados insuficientes por seu responsável.

Anísio Teixeira, em sua comunicação, criticou rígido controle com que a escola era tratada:

Distingo entre legal e governamental, porque as leis de educação, sendo, em essência, leis administrativas, o seu sentido e sua efetividade decorrem de decisões administrativas, que refletem posições, convicções e filosofia do corpo de funcionários que as interpretam. O controle, assim, da educação não é apenas o da lei, como o das autoridades, que as executam, não como juízes, mas como executivos. (*Anais*, 1967, vol. II, p. 239).

Membro do Conselho Federal, Anísio fez uma avaliação da situação educacional do país e, ao mesmo tempo, criticou a falta de liberdade para a educação. Para ele, na ausência do “livre exercício de atividades educativas no país, as forças e pressões sociais se manifestam, sobretudo no sentido de influir sobre as posições de poder da área governamental” (id.). Para ele, a educação era má dirigida porque não havia um padrão de administração, pois o governo havia confundido três tipos de educação: o “oficial público, o religioso, que é uma forma de público e o puramente privado, que seria uma empresa comercial, o país tornou extremamente difícil caracterizar a responsabilidade profissional do empreendimento de educação” (id. p. 240).

Ele apresentou sugestões para maior atenção ao ensino primário porque o considerava “peça principal do sistema, de cuja eficiência dependerá não somente da boa formação do povo brasileiro, mas também o próprio aperfeiçoamento de suas escolas de nível médio e de nível superior” (id. p. 244). Fez apontamentos a respeito da implantação e da importância que teriam essas classes da extensão primária e o difícil trabalho que se teria para que essas classes pudessesem funcionar de modo adequado. Ao terminar, fez menção à necessidade de a escola secundária ajustar seu programa ao da escola primária “para a renovação pedagógica pretendida” (id. p. 246).

As comunicações dos Secretários Estaduais relatavam as atividades realizadas nos respectivos estados. O Secretário da Bahia relatou a construção de salas de aulas e de escolas e reformas de edifícios escolares no período compreendido entre 1963 e 1967, durante a gestão de seu antecessor. Destacou ainda a aquisição de mobiliário escolar

novo, a nomeação de professores e as ações que visavam melhorar a qualidade do ensino baiano, como cursos de capacitação de professores e supervisores para o ensino primário. Em relação ao ensino médio relatou a expansão da rede por meio da construção de novas escolas em diferentes municípios, e a contratação de novos professores para o mesmo.

O Secretário do Paraná também relatou as atividades desenvolvidas em seu Estado, como a realização de cursos; o diagnóstico das deficiências em sua rede de ensino; a construção de salas de aula; e a nomeação de professores normalistas para atuarem nas zonas urbanas do estado. Para o ensino médio estava sendo realizado concurso para a efetivação de professores.

Em Pernambuco, as iniciativas destacadas foram a construção de Centros de Treinamento e de Núcleos de Supervisão Pedagógica para aperfeiçoamento dos professores de sua rede. Anunciou a construção de Escola Normais na periferia de sua capital e afirmou que o Estado necessitava promover uma reestruturação do ensino normal. Para que pudesse promover as metas traçadas, o Estado havia entrado com um pedido de empréstimo para financiamento dessas ações junto à USAID. Finalizou seu discurso alegando que os órgãos estatais relacionados à educação – Secretaria e Conselho – funcionavam de modo harmonioso entre si.

O secretário do Rio Grande do Sul destacou as metas para o ensino primário, como a reabertura de escolas, novos equipamentos, criação de escolas primárias rurais, a realização de um censo do magistério e a realização de um concurso para efetivação de professores de nível primário e médio. Ainda a respeito do ensino primário, o secretário destacou o esforço para implantar as classes complementares e avaliou como insuficiente uma escolarização primária com apenas quatro anos de estudo.

O secretário do Rio de Janeiro destacou que havia um superávit de salas de aula em municípios na região da cidade de Vassouras como resultado de uma má localização das escolas na região. Já na Baixada Fluminense a situação era inversa. Devido à grande a concentração demográfica na região, faltavam salas de aula. Essa grande concentração populacional se devia pelo número de migrantes internos que trabalhavam na

Guanabara e moravam na Baixada. A meta era construir mais de 2.700 salas de aula para 1968.

O secretário do Sergipe anunciou um programa administrativo para reformar a estrutura da Secretaria de Educação e Cultura, com base na reforma administrativa federal. Também anunciou que seria realizado um estudo para diagnosticar a situação do ensino no estado em todos os seus níveis. Anunciou ainda que o estado faria todos os esforços possíveis para diminuir e sanar as carências no ensino primário e sua estrutura.

Os representantes de Rondônia, do Maranhão e do Acre fizeram uma exposição ressaltando a importância da região amazônica para o país.

A exposição sobre a comunicação do Secretário de Educação de São Paulo encontra-se no Capítulo III, que trata da implantação das classes de extensão da escolaridade primária.

As recomendações finais aprovadas pela Conferência eram referentes a três subtemas abordados. Definiu-se que a escolaridade “obrigatória e gratuita” era um direito do homem e um “imperativo para o desenvolvimento socioeconômico” (*Anais*, 1967, vol. II, p. 181); a extensão da escolaridade era destinada a “assegurar a formação básica comum a cada indivíduo” e que esta pressupunha “a universalização dos serviços do ensino primário e se objetiva em função da duração do curso e da qualidade do ensino” (*id.*).

Em relação à extensão da escolaridade recomendou-se que os estados deveriam, de acordo com a Constituição, organizar seus sistemas de ensino e elaborar seus planos de educação e assegurar a extensão prevista até o ano de 1975; que esta extensão deveria atender as situações sociais e econômicas de cada estado e se adequar às necessidades das áreas urbana e rural, para que pudesse atingir a ampliação da rede de escolas primárias de quatro séries com o mínimo de quatro horas/aula por dia; implantar, aprimorar e ampliar os serviços escolares; criar classes de 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries primárias onde não havia escolas de ensino médio; e oferecer uma educação básica com oito anos para toda a população.

Os Estados também deveriam aplicar, de forma regulamentada, o dispositivo da Constituição federal que reduziu a idade mínima para o trabalho para doze anos, para que não houvesse um conflito com o princípio constitucional da escolaridade obrigatória até os catorze anos. Por isso, o ensino primário que fosse mantido “diretamente pelas empresas comerciais, industriais e agrícolas” (*Anais*, 1967, vol. II, p. 183) deveria se ajustar à extensão do sistema estadual de ensino. Da parte da União, era preciso que ela cumprisse com seu papel de fornecer assistência técnica e financeira para o desenvolvimento dos sistemas estaduais, levando em conta os programas de extensão da escolaridade.

Para a articulação do ensino primário com o ginásial, as considerações feitas foram no sentido da necessidade de articular e integrar os ensinos primário e médio de forma que se tornassem um ensino único e que essa seria a “única fórmula de superar a organização dualista da educação brasileira” (*Anais*, 1967, vol. II, p. 183); que as duas séries primárias complementares deveriam ser desenvolvidas no sentido de fornecer formação que habilitasse o aluno para uma “participação na vida social e cívica e nas atividades produtivas dentro de uma sociedade industrial” (id.).

As recomendações a respeito desse tema foram no sentido de que houvesse uma equiparação entre o conteúdo para as séries primárias complementares e o das duas séries iniciais do ginásio. A organização curricular destas séries deveria estar em sintonia com a proposta de incluir o aluno no mundo “da técnica e do trabalho” (id. p. 184). Propunha-se a duração do ano letivo em 180 dias, com 24 horas de aula semanais. Caberia aos Institutos de Educação e às Faculdades de Filosofia e Educação preparar professores para essas séries e suas disciplinas, mas recomendou-se também que fosse incentivada a preparação de professores “polivalentes, formados em licenciaturas de 1º ciclo, como os mais indicados para o magistério das 5ª e 6ª séries” (id.).

A respeito do terceiro subtema, o “Primeiro Ciclo Médio”, considerou-se que o ensino comum deveria favorecer a “democratização da escola”; que o desenvolvimento da ciência e da tecnologia determinava a necessidade de uma “reformulação da estrutura do 1º ciclo do ensino médio” (id.); que a LDB, mesmo conservando a estrutura “plurilinear do ensino médio de 1º ciclo, encerrava disposições que conduziriam à instituição do

ginásio comum” (id.); que os estudos de psicologia educacional desaconselhavam a predominância ou exclusividade de disciplinas profissionalizantes para a idade correspondente ao ginásio, sem impedir que as atividades escolares possuíssem um caráter “exploratório de tendências e aptidões vocacionais” (id.); e que a educação adequada às exigências sociais do período deveriam evitar o caráter acadêmico e adestrador tradicional das escolas, a fim de preparar os alunos para as “condições da vida e do trabalho” (id.).

Recomendou-se que os sistemas de ensino se orientassem para constituir um ginásio dotado de uma estrutura “polivalente como solução mais adequada para a reestruturação da escola média de primeiro ciclo” (id. p. 185); que para se atingir esses objetivos deveria haver uma ampliação das instalações e dos equipamentos destinados às ciências e às oficinas onde seriam oferecidas as disciplinas práticas; que a preparação dos professores deveria merecer “cuidados especiais” para lecionar as atividades específicas do currículo; e que o currículo do ginásio polivalente teria como característica “um tronco comum e um elenco de matérias, técnicas e práticas educativas que integram a cultura geral e que permitam a mais variada gama de opções” (id.).

As Recomendações foram aprovadas em sessão plenária em 27 de abril de 1967, no mesmo dia em que a cidade de São Paulo foi escolhida como sede da próxima Conferência Nacional de Educação em detrimento da cidade do Rio de Janeiro. Essa quarta edição da Conferência deveria ser realizada antes de 31 de março de 1968. Em agosto de 1967, no entanto, o decreto nº 61.125 alterou o dispositivo anterior que fixava a data exata da realização das Conferências, podendo agora ocorrer no período compreendido entre o dia 1º de março e o dia 30 de abril. Além disso, esse decreto incluiu mais quatro membros natos da Conferência: Diretores de Departamentos (do MEC), o Diretor do Conselho Federal de Cultura, o Conselho de Reitores das Universidades e a Federação Interestadual dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino. Em 13 de fevereiro de 1968, novo decreto (nº 62.255) definiu que a Conferência seria convocada bienalmente. A nova entidade incluída entre os membros foi a Federação Nacional de Estabelecimentos de Educação e Cultura.

#### **1.4 – Quarta Conferência Nacional de Educação**

Com essas novas definições, a Quarta Conferência Nacional de Educação, que deveria ter ocorrido em 1968, só se realizou em 1969, entre os dias 22 e 28 de junho, em São Paulo. Seu tema foi “O segundo ciclo” com os seguintes subtemas: “Articulação entre o primeiro e o segundo ciclo do ensino médio”, “Natureza e problemas do segundo ciclo” e “O acesso à universidade”.

Além da inclusão de órgãos e entidades nacionais como já assinalados, essa edição da Conferência contou também com a participação de novos observadores e convidados. Entre os observadores e entidades nacionais presentes à Conferência havia representantes do Ministério da Educação e Cultura e membros dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE) de São Paulo, do Rio Grande do Sul, de Minas Gerais, Pernambuco, da Guanabara e da Bahia. Também estavam presentes membros da Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura, do Plano Nacional de Educação, da Diretoria do Ensino Secundário, da Equipe de Planejamento do Ensino Médio (Epem), do Ensino Comercial, do Ensino Agrícola, da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos, do Instituto Nacional de Surdos (Ines), da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais e da Fundação Getúlio Vargas (FGV). As Secretarias de Educação estaduais enviaram observadores, assim como os Conselhos Estaduais de Educação.

Havia ainda representantes da Associação Brasileira de Educação, do Departamento de Educação Média e Superior do Estado do Rio de Janeiro, do Departamento de Educação do estado de São Paulo, do Centro de Treinamento de Professores para Ginásios Pluricurriculares, da Secretaria de Economia e Planejamento do Estado de São Paulo, da Assessoria em Planejamento de São Paulo (ASPLAN S.A.), do Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura (IBECC-FFCLUSP), do Serviço Social da Indústria (Sesi), da USAID, do UNICEF-Rio, de SENEC-MA, da Universidade de Brasília, de Haward University, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), da Universidade Federal Rural do Rio Grande do Sul (UFRRGS), da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de

Araraquara-SP, da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Bragança Paulista (SP), da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR), da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, do Departamento de Educação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da USP, da Assembleia Legislativa de São Paulo e da Companhia Editora Nacional.

Entre os convidados, a novidade era a participação de um representante do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)<sup>38</sup>, da Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação (FAO)<sup>39</sup>, e a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL)<sup>40</sup>.

Entre os representantes dos organismos internacionais podemos destacar a presença de, Eduardo Albertal, que em outras edições da Conferência esteve como representante da Organização das Nações Unidas, e de Tomás Pompeu Accioli Borges,<sup>41</sup> pela FAO.

<sup>38</sup> O PNUD teve suas atividades iniciadas no país na década de 1960 e teve sua atuação no país regulamentada pelo Acordo Básico de Assistência Técnica (ABAT), assinado em 29 de janeiro de 1964 na cidade do Rio de Janeiro. Este acordo foi aprovado pelo Decreto nº 59.308, de 23 de setembro de 1966. Este Decreto regulamenta a assistência técnica da ONU e mais nove agências especializadas. A sua atuação entre as décadas de 1960 e 1970 ocorreu no sentido de atender “às prioridades nacionais e de desenvolvimento econômico” apoiando o país “na construção dos setores de infraestrutura básica e de alta tecnologia”. O Programa atuava como na elaboração de estudos “macroeconômicos e diagnósticos para subsidiar a tomada de decisões sobre investimentos nacionais prioritários” (PNUD, 2002, p. 1). Disponível em: [www.pnud.org.br](http://www.pnud.org.br). Acesso em 15 set. 2010.

<sup>39</sup> Agência fundada em outubro de 1945 é a agência da ONU especializada em assuntos relacionados à alimentação e agricultura. Na década de 1960 as Nações Unidas passaram a atuar nos países do continente africano que estavam passando pelo processo de descolonização, provendo assistência técnica e financeira para que essas nações pudessem gerenciar “seus próprios assuntos, tendo em vista a criação das instituições e da infraestrutura sobre a qual apoiar seu futuro crescimento econômico”. A sua representação ocorre por meio de seu Escritório Regional para a América Latina e Caribe sediado em Santiago, Chile desde 1955. Disponível em: [www.rlc.fao.org/pr/quienes/](http://www.rlc.fao.org/pr/quienes/). Acesso em 19 set. 2010.

<sup>40</sup> A Comissão foi estabelecida pela Resolução 106 do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas em fevereiro de 1948. Sua sede está localizada em Santiago, Chile. A CEPAL se desenvolveu como uma escola de pensamento especializada no exame das tendências econômicas e sociais de médio e longo prazo nos países caribenhos e latino-americanos. A Comissão desenvolveu um modo próprio para analisar as situações dos países do continente americano. Esse método é chamado de histórico-estrutural e ele “analisa a forma como as instituições e as estruturas produtivas herdadas condicionam a dinâmica econômica dos países em desenvolvimento, e geram comportamentos que são diferentes aos das nações mais desenvolvidas”. Disponível em: [www.eclac.org/cgi-bin/getprod.asp?xml=noticias/paginas/4/21324.xml&xsl=/tpl/p18fst.xsl&base=tpl/tap-bottom\\_acerca.xsl](http://www.eclac.org/cgi-bin/getprod.asp?xml=noticias/paginas/4/21324.xml&xsl=/tpl/p18fst.xsl&base=tpl/tap-bottom_acerca.xsl). Acesso em 16 set. 2010.

<sup>41</sup> Nasceu em Fortaleza em 1908 e faleceu no Rio de Janeiro em 1986. Formou-se em engenharia pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro em 1929. No ano de 1935 entrou para a Aliança Nacional Libertadora (ANL) e foi preso em 1936, e foi libertado um ano depois, para ser preso novamente em 1938. Ao saber de sua prisão refugiou-se na embaixada do Peru e passou por Paris até chegar a Buenos Aires, onde viveu até 1943, quando voltou para o Brasil. Entre 1945 e 1953 alternou cargos no Governo Federal e na Fundação Getúlio Vargas (FGV). Assumiu o cargo de

Essa Quarta Conferência, realizada no Instituto de Energia Atômica de São Paulo, é a que apresentou maior número de participantes registrados nos *Anais*. Esta publicação, de um único volume, foi publicada pela Editora Abril, e nela constam apenas os registros dos discursos de abertura e os documentos (básicos, de trabalho e subsidiários) apresentados e utilizados pela Conferência.

Os documentos básicos foram elaborados e redigidos por técnicos dos Centros e divisões do Inep. Os documentos de trabalho foram elaborados por diretorias do MEC, entre eles a Diretoria de Ensino Superior e a de Ensino Agrícola, e por órgãos como a Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do CBPE da Guanabara, o Conselho Estadual de Educação da Guanabara, o CRPE da Bahia e o Conselho Federal de Educação. Também havia um documento subsidiário da UNESCO, outro elaborado em conjunto entre o governo do México, a OEA e a UNESCO e um texto redigido por Ralph von Gersdorff<sup>42</sup>.

Essa edição dos *Anais* não contém as recomendações finais, as atas das plenárias, ou relatos de outras atividades desenvolvidas durante a realização da Conferência. Em todo caso, encontraram-se cópias avulsas das Recomendações aprovadas pela plenária final (em anexo) e o Programa Social desta Conferência.

Convém lembrar que a Conferência, que tinha como um dos subtemas a questão da articulação entre o segundo ciclo do ensino médio (o colegial) e o ensino superior, aconteceu após a promulgação da Lei nº 5.540, conhecida como Reforma Universitária. Além disso, com o Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968, que promoveu o fechamento ainda mais intenso do regime militar.

Diretor Regional da FAO para a zona norte do continente e residiu no México entre 1962 e 1964. No mesmo ano de 64 assumiu a direção para a zona leste do continente e se manteve no cargo até 1969. Informações biográficas disponíveis no Centro de Pesquisa e Documentação (CPDOC) da FGV em: <http://www.fgv.br/CPDOC/BUSCA/BuscaConsultar.aspx>. Acesso em 16 set. 2010.

<sup>42</sup> Não encontrei nenhuma informação bibliográfica a respeito de Ralph von Gerdorff, apenas textos de sua autoria a respeito dos países lusófonos da África (em alemão) que tratam de política, economia e história. Este autor também possui textos publicados na *Revista Brasileira de Política Internacional (RBPI)* no começo da década de 1960, dois livros publicados no Brasil sob os seguintes títulos *Identificação e elaboração de projetos*, de 1979 e *Educação brasileira: problemas e soluções possíveis*, de 1981.

A Conferência teve sua sessão de abertura realizada no Palácio dos Bandeirantes, sede do governo paulista, no dia 22 de junho com os discursos oficiais. O primeiro a discursar foi o Ministro da Educação e Cultura, o deputado Tarso Dutra.

O Ministro, em seu destaque inicial, disse ter consigo “sempre presente as recomendações do Senhor Presidente da República, o Marechal Artur da Costa e Silva, no sentido de que a meta básica de seu governo é e será o homem” (*Anais*, 1969, p. 33) e que esse teria atenção “ilimitada” do Estado. Para o Governo Federal era necessário salvar o homem da “ignorância, da penúria, da pobreza, da promiscuidade, da exploração e do negativismo” (id.). A valorização do ser humano, da parte do governo, vinha por meio da promoção da educação porque só ela seria capaz de “melhorar o viver de cada um e o viver em sociedade” (id. p. 34).

A escola, dizia o ministro, necessitava de uma “renovação profunda” porque era uma instituição responsável por promover a felicidade e construir o progresso. Por isso, anunciou, era preciso reformar o ensino:

a palavra Reforma não tem a condição precária dos mágicos termos demagógicos. Passou a ser fruto do equacionamento de problemas na forma mais ajustada. O Ministério de Educação está levando a efeito a mais audaciosa Reforma Universitária. Se avizinha o momento, tantas vezes esperado, da Reforma da Educação Fundamental. (*Anais*, 1969, pp. 34-35).

Entre as responsabilidades apontadas pelo Ministro por parte do governo federal estava a “coragem” da Constituição de 1967 em aumentar a idade escolar obrigatória até os catorze anos. Além disso, firmava o compromisso de aumentar a rede escolar com a revisão dos objetivos da escola para que fosse “mais uma agência do progresso” (id. p. 35).

O presidente do Conselho Federal de Educação ressaltou a que o ensino médio é “o mais importante na linha de evolução e formação do homem” (*Anais*, 1969, p. 36). Para ele, esse grau de ensino não poderia ser considerado “terminal”, mas deveria oferecer possibilidades de continuação e aperfeiçoamento para aqueles que “fixaram sua opção

profissional nesse nível”, já que sua função era a de “formar o ser humano como tal e mantê-lo consciente e realizado em meio às flutuações sociais” (id. p. 37). Ao finalizar seu discurso, o Presidente reafirmou a importância do Conselho Federal de Educação nesse período pelo qual passava a educação nacional por ser ele o “fermento de toda a transformação por que vem passando o nosso sistema educacional” (id.).

O Diretor do Inep, Guido Ivan de Carvalho<sup>43</sup>, relembrou a participação do Instituto na criação de iniciativas (como o Censo Escolar e o Anuário Brasileiro de Educação) que tinham como objetivo relatar a situação educacional brasileira para se adotarem medidas a fim de corrigir o que precisava ser corrigido no campo educacional e sua organização. Ressaltou a importância da reforma Universitária pelo fato de ela ter proporcionado “o conhecimento dos problemas vitais do ensino superior” (id. p. 38) e com isso planejar, de forma enriquecida, com as informações obtidas, e proporcionar aos responsáveis pela educação pública elementos para “uma visualização global da problemática brasileira” (id.). O esperado por ele era que as políticas nacionais para a educação pudessem ganhar objetividade, com maior precisão e melhor orientação, para atender as realidades do país. Em sua opinião, para que isso ocorresse, era necessária a ação coordenada entre os poderes públicos em suas diferentes esferas de atuação. Em conformidade com o pensamento dominante, postulou que “planejar é conhecer a realidade e criar os instrumentos capazes de modificá-la e conduzi-la” (id. p. 39). Como diretor, defendia a posição de que os poderes públicos deveriam fazer “a utilização racional de todos os recursos humanos e financeiros disponíveis” (id.).

O governador de São Paulo mostrou-se satisfeito pelo fato de poder sediar a Conferência e por ver reunidos os “responsáveis pelos diversos setores da educação no país para encontrar o verdadeiro rumo para a educação nacional, nos seus diversos graus” (*Anais*, 169, p. 41). Destacou que o Estado de São Paulo tinha um grande desafio, que era dispor de uma rede escolar que pudesse abrigar a população entre vinte e 20 e 24 anos, que aqui representavam 56% da população brasileira nessa faixa etária.

---

<sup>43</sup> Assumiu a direção do Inep em substituição a Carlos Correa Mascaro em abril de 1969. Era advogado e ex-militante do movimento estudantil, sendo ainda “assíduo frequentador do ISEB, tinha um melhor relacionamento com o Ministro Tarso Dutra, o que, na opinião de algumas pessoas, facilitaria o seu trabalho até no sentido de preservação do órgão que então passava a dirigir” (Saavedra, 1988, p. 78).

Um dos fatores que o governador apontou para a necessidade do aumento da rede de escolas foi o desenvolvimento econômico do Estado e o grande contingente populacional migrante que chegava do interior. Sua intenção era preparar essa população jovem para trabalhar nas indústrias, no comércio e na área de prestação de serviços, mas, de acordo com as palavras do governador, essa população “sentia-se mais convocada para os serviços e ao comércio e menos para a indústria” (*Anais*, 1969, p. 42). Sua preocupação em relação a essa fatia da população era lhe oferecer uma preparação técnica.

Para atender a população carente de escolas no Estado, o governador Abreu Sodré<sup>44</sup> disse que tinha de fazer uma escolha entre o qualitativo e o quantitativo devido ao aumento demográfico. O resultado dessa escolha foi “optar pelo quantitativo, em detrimento do qualitativo, o qual depois com o tempo se alcançaria” (id. p. 43). Destacou a necessidade de se investir no ensino técnico, tanto no Estado quanto no país. Para o governador, fazer educação era fazer escolas, em convênios firmados com os municípios do estado por meio do Fundo Estadual de Construções Escolares. Ressaltou ainda que houve um incremento nas matrículas do ensino médio no estado e que em relação aos demais níveis de ensino, por se encontrarem “em condições relativamente boas, o nosso aumento foi pequeno, porque a escolaridade já era boa na cidade de São Paulo em termos de ensino primário” (id. p. 44). Ao fim de seu discurso, afirmou que procurava modificar o sentido do ensino ginásial “que era um ginásio clássico para um ginásio pluricurricular, para que pudessem nascer vocações para o ensino técnico, isto já no ensino médio” (id.).

O ensino médio foi um dos temas discutidos na Conferência. Não cabe aqui expor toda a documentação, mas apenas as recomendações a respeito. Em relação ao 2º ciclo do ensino médio (o ensino colegial), as recomendações procuraram definir seus rumos, já que esse nível de ensino deveria ser destinado à educação geral e à formação

<sup>44</sup> Roberto Costa de Abreu Sodré, paulistano, nasceu em 1918 e faleceu em 1999. Foi governador entre 1967 e 1971. Em 1945 estava entre os fundadores da União Democrática Nacional (UDN) e foi deputado estadual entre 1951 e 1963. Em 1966 esteve entre os fundadores da Aliança Renovadora Nacional (ARENA) quando se instalou o bipartidarismo no Brasil. Chegou a ocupar cargos públicos em âmbito estadual e federal, também e em 1979 esteve entre os fundadores do Partido Democrático Nacional (PDS). Disponível em: <http://www.galeriadosgovernadores.sp.gov.br/03galeria/galeria.htm#22>. Acesso em 16 jan. 2010.

profissional e ao mesmo tempo ser propedêutico. A parte relativa à educação geral ficaria para a primeira etapa do segundo ciclo e deveria ser “reorientada” e servida por novos métodos em relação ao ensino dos conhecimentos científicos, a fim de que ela fluísse para a formação técnica e profissional. Isso requeria a capacitação dos professores. O currículo dessa formação técnica seria composto por disciplinas técnicas e a aprendizagem prática, em serviço.

As escolas técnicas de segundo ciclo médio deveriam instituir cursos profissionalizantes com complementação cultural e com duração variável, para que os alunos possam realizar os dois tipos de atividade – escolar e profissional – no local de trabalho. A essas escolas seria conveniente o incentivo para a criação de cursos de aperfeiçoamento profissional, com duração variada e currículo flexível. Com isso se poderia oferecer aos alunos “maiores oportunidades educacionais, de acordo com os seus interesses, talento e tempo disponível” (id.). As recomendações também incentivaram experiências de concentração e integração curricular atendendo as condições locais e particulares de cada sistema de ensino.

A escolarização de ensino médio deveria ser “devidamente planejada” para que em cinco anos se pudesse chegar a 30% de matrículas de alunos de acordo com a faixa etária correspondente e seguindo as metas do Plano Nacional de Educação. O período de escolaridade obrigatória deveria ser contínuo e em conformidade com o prescrito na Constituição de 1967. Um serviço de orientação deveria ser criado para que pudesse haver uma “observação do aluno no 1º ciclo, e a informação ocupacional no 2º ciclo” que seriam partes “essenciais do processo de orientação” (p. 1).

As seguintes recomendações foram elaboradas para a formação do magistério do ensino médio. Os professores deveriam receber formação que atendesse as “necessidades nacionais”, sobretudo em relação às disciplinas específicas dos diferentes ramos técnicos para que dispusessem de boa formação pedagógica de nível superior. A fim de cobrir a falta de docentes habilitados e de cursos preparatórios de professores, foi sugerido que as Faculdades de Educação ou escolas equivalentes criassem cursos, com duração variada, que pudesse complementar a “formação científico-pedagógica” dos que se dedicariam ao magistério ou a habilitação pedagógica por disciplina, para

permitir que pessoas com formação científica ou profissional pudessem exercer o magistério nas disciplinas incluídas em sua especialidade. Havia uma carência de cursos de nível superior habilitados a formar professores para trabalhar nessas escolas e, por isso, recomendava-se que enquanto essa situação perdurasse seria conveniente que a formação desses professores ocorresse nos Centros de Educação Técnica e de Habilitação e Treinamento, instituídos ou autorizados a funcionar pelo Ministério da Educação e Cultura.

A respeito dos professores primários e sua formação, recomendações sugeriam que houvesse um aumento nas matrículas das escolas de formação de professores e que estas se ajustassem às particularidades sociais, econômicas e geográficas do local onde estivessem ou fossem instaladas; que sua formação fosse precedida e acompanhada por meio de avaliação do professor, um período probatório, no qual o professor seria analisado durante sua atuação em sala de aula; que as escolas definissem seu caráter profissionalizante e que o ensino normal possuisse uma individualidade própria de organização.

Para o acesso ao ensino superior sua política deveria apresentar três aspectos: o pedagógico, o social e o econômico. Alguns princípios foram elaborados e teriam direito de acesso à universidade “os que revelam a necessária aptidão, com as exigências do desenvolvimento nacional”; a democratização da educação era expressa na facilidade das pessoas no acesso a todos os níveis do ensino. Entre os problemas existentes para o ingresso no ensino de nível superior estavam a insuficiência de recursos financeiros, a falta de um planejamento adequado e a “impropriedade dos critérios e métodos de seleção e aproveitamento dos candidatos a esse nível de ensino”. O acesso à educação superior ainda deveria obedecer a dois critérios estruturais: o de coerência interna, pela qual este nível de ensino cresceria junto com os outros, e o de coerência externa, pela qual o sistema educacional se desenvolveria de acordo com as necessidades sociais. O melhor candidato a ingressar no ensino superior seria aquele que apresentasse “harmoniosamente integrados, os conhecimentos e aptidões correspondentes a uma formação regular de 2º grau, na conformidade do que dispõe a Lei nº 5.540/68” (p. 3).

Com base no exposto acima, o acesso ao ensino superior deveria ser entendido como “um processo capaz de assegurar a continuidade entre o nível médio e esse nível de ensino”; as instituições de ensino superior deveriam organizar seu vestibular de acordo com a realidade do ensino médio local e regional; deveriam promover uma análise dos resultados do vestibular para sua orientação; planejar o aumento de oportunidades ou vagas que pudessem implicar o crescimento do ensino superior.

Para a realização dessas recomendações, a política educacional deveria estar baseada em estudos que demonstrassem quais eram as necessidades de formação para o país e que estas estivessem se ajustassem como os sistemas de ensino em suas esferas de atuação (federal, estadual e municipal), um estudo que demostrasse a diversificação de ocupações para que houvesse uma maior diversificação de cursos profissionais.

Os sistemas de educação deveriam se ajustar às necessidades e condições existentes no Brasil e, para isso, o Ministério da Educação deveria possuir um sistema de planejamento que pudesse organizar os planos técnicos com os políticos e os projetos pedagógicos com as previsões quantitativas. O processo de expansão do ensino deveria ocorrer em associação com as redes pública e particular, com o governo contemplando a iniciativa privada quando essa cooperasse técnica e financeiramente. Um sistema de financiamento também deveria ser criado para ambas as modalidades (pública e privada) para que a rede de ensino superior pudesse sofrer um acréscimo de matrículas. Para isso, seria necessário disponibilizar, além dos recursos humanos e financeiros, o “emprego do aparelho administrativo da educação” em função de atos de financiamento, de assistência técnica para ordenar o processo educacional. As recomendações também previram a necessidade de criar serviços de planejamento nas universidades para que pudessem diagnosticar os problemas de suas regiões, podendo, desse modo, acordar o seu planejamento com os das três esferas da administração pública.

Do modo como foram publicados os *Anais* dessa Conferência, sem informações sobre as atividades realizadas, fica muito difícil reconstituir as ações dos sujeitos. Sabe-se, no entanto, segundo as informações contidas em apostilas distribuídas aos participantes, que eles também desfrutavam de passeios culturais, passeio ao Shopping Center

Iguatemi para aqueles que quisessem fazer compras, uma visita à Editora Abril, visitas ao Jockey Club, ao CRPE paulista e ao Planetário municipal.

A escolha do temário e da sede para a realização da V Conferência Nacional de Educação ocorreu durante a realização da 11<sup>a</sup> Sessão Plenária, a última da IV Conferência, realizada no penúltimo dia de realização do evento. A cidade escolhida para sediar a V CNE foi a cidade de Manaus, como haviam sugerido representantes da região Norte na III CNE em Salvador. Segundo Cunha (1981, p. 37), essa Conferência “deveria examinar a questão do

síntese técnico: estrutura, organização e valorização; planos, programas e projetos para a preparação de quadros técnicos de vários níveis e ramos”. Uma das recomendações da IV CNE “sugeria a realização de dois seminários preparatórios, reunindo especialistas do MEC, das secretarias de educação, de entidades públicas e particulares envolvidas com o ensino técnico e com a formulação da política econômica e de mão-de-obra” (id.). O autor indica que ainda na IV CNE e também no 1º Seminário Preparatório houve algumas opiniões dissonantes criticando a “tendência à especialização no ensino, devido à dificuldade de se preverem as necessidades de categorias específicas de especialidades a nível nacional e ainda mais regional” (id.). A Conferência foi cassada, de acordo com esse autor, por causa das manifestações contrárias, interrompendo a sequência de realizações.

## Capítulo II

### O ensino primário brasileiro, suas carências e dificuldades.

Neste capítulo abordaremos o ensino primário até 1966 e as providências que o governo federal propunha para a melhora da educação elementar no determinado período, tema principal e ano de realização da II Conferência Nacional de Educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), foi aprovada em 20/12/1961. Ela manteve a estrutura do ensino como era organizada anteriormente, dividida em ensino pré-primário, ensino primário (em quatro anos e com a possibilidade de mais dois anos de extensão), ensino médio (com os cursos ginásial e colegial) e o ensino superior. A Lei previa ainda a criação do Conselho Federal de Educação (CFE) e a elaboração de um Plano Nacional de Educação como incumbência do mesmo Conselho. Com essa Lei, a União passou a ser responsável em prover condições de acesso ao ensino primário pela população brasileira em todo o país. Até então os responsáveis pela promoção da educação primária à população eram somente os Estados e municípios.

A primeira revisão do Plano Nacional de Educação ocorreu entre os meses de fevereiro e março de 1965, levando-se em conta os dados do Censo Escolar, realizado em 1964 e a instituição do Salário-Educação.

O governo federal tinha como um dos carros chefes da política educacional resolver o “problema” da educação primária. Segundo relatório produzido pelo Inep, o governo estava “firmemente empenhado em estabelecer as condições para o equacionamento e solução do problema da generalização do ensino primário, que deve ser considerado objetivo prioritário de nossa política educacional” (Pasquale, 1966, p. 19).

O Censo Escolar foi organizado pelo Inep e realizado em conjunto com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Até então era a única pesquisa desse tipo realizada no país. Carlos Pasquale, então diretor do Inep era o presidente da Comissão Central e tinha como diretor executivo Carlos Mascaro, do CRPE de São Paulo. Pelo Censo foram avaliadas as condições gerais do professorado, dos alunos e de suas famílias e as condições estruturais dos prédios escolares. As informações obtidas foram compiladas em três volumes. A União pôde utilizar essas informações até mesmo para auxiliar na elaboração de planos estaduais de educação para os estados que não possuíam.

O projeto de lei do Salário-Educação foi elaborado pelo Inep. Foi aprovado como lei em outubro de 1964 e regulamentado pelo Decreto nº 55.551, de 12 de janeiro de 1965. Esta iniciativa era uma tentativa para que as empresas incentivasse a matrícula e a permanência dos filhos de seus funcionários na escola. O objetivo era o de proporcionar recursos para o financiamento da educação de cerca de 1,5 milhão de crianças com idade entre sete e onze anos, aumentando em cerca de 25% o número de matrículas. Deveriam colaborar todas as empresas que possuíssem vínculo com a Previdência Social para suplementar as despesas públicas com a educação elementar. O recolhimento de suas arrecadações ficava por conta dos institutos responsáveis por aposentadorias e pensões. O dinheiro era destinado aos Fundos do Ensino Primário, o federal e o estadual; sua distribuição e aplicação ficava a cargo dos mesmos. O sistema de correção para os valores do Salário-Educação ajustava-se automaticamente ao crescimento demográfico e à elevação do custo de vida.

Estas foram as duas principais realizações que levaram o PNE/1962 à sua primeira revisão, pois aumentaram sua arrecadação e forneceram novas informações a respeito da situação educacional no país. Essa revisão do PNE permitiu que os poderes públicos pudessem usufruir de informações que lhes permitissem organizar os investimentos de forma mais objetiva. Como declarou o conselheiro Celso Kelly, a partir de então seria “possível conhecer as deficiências de cada Estado no grau primário” (*Anais*, 1965, p. 57).

Para a execução do Plano, o Conselho Federal de Educação sugeriu que os Estados elaborassem planos estaduais que pudessem estar em “harmonia” com a União e que os recursos federais não fossem reduzidos. Os Estados tinham autonomia até certo ponto, pois era de sua competência a organização dos seus próprios sistemas de ensino, desde que estivessem sempre de acordo com as diretrizes federais.

Em 1966 as metas quantitativas em relação ao que deveria ser alcançado pelo ensino primário eram: matricular 100% das crianças entre sete e onze anos e 70% das que possuíam entre doze e catorze anos. No que concerne às metas qualitativas as previsões mantiveram-se : matricular toda a população em idade escolar até 1970 e no caso do magistério primário, os professores deveriam ser diplomados, sendo 20% em cursos regentes, 60% em cursos normais ou colegiais e os outros 20% em cursos de nível “pós-colegial”. Para que essas políticas pudessem se concretizar ainda era necessário que houvesse uma modernização do sistema de ensino do país e do quadro de funcionários dos órgãos responsáveis pela administração da educação nacional e nos âmbitos estadual e municipal.

Na Segunda Conferência, que teve como tema principal o “Desenvolvimento do Ensino Primário”, os dois pontos principais a respeito da deficiência do ensino primário faziam parte dos dois subtemas: o treinamento, a formação e aperfeiçoamento dos professores primários e a construção dos espaços escolares. Esses pontos surgiram a partir de uma indicação do professor Carlos Pasquale na sessão de encerramento da Conferência. Sua sugestão foi de que no ano seguinte o tema versado fosse exclusivamente o ensino primário. O conselheiro Durmeval Trigueiro ressaltou a importância de abordar essa questão e a necessidade de se discutir o aproveitamento do professor primário e sua remuneração, a qual ele achava que deveria ser “condigna” com a sua profissão.

De acordo com as palavras do diretor do Inep em 1966, Carlos Pasquale, o desenvolvimento da educação primária era uma questão de política de administração e o modo como o governo lidava com a articulação do problema com a temática do desenvolvimento do país proposto por ele. Na sua visão a respeito da política educacional, Carlos Pasquale, na condição de diretor do Inep, acreditava que ele deveria ser responsável por “expandir a educação fundamental e aumentar as oportunidades de

acesso aos ramos de ensino médio e superior ajustados à conjuntura do país” (*Anais*, 1966, p.49). A expansão das oportunidades educacionais também foi abordada, pois para ele “os sistemas de ensino devem atender em princípio, simultaneamente à necessidade de educação na totalidade das novas gerações” (*Anais*, 1966, p.49).

A escolarização de crianças e a alfabetização funcional dos adultos deveriam “ser entendidos como processos interdependentes que se completam no sentido da consecução do ideal de tornar universal e eficiente a incorporação de todos os indivíduos aos progressos da civilização” (id.).

Os documentos apresentados na Conferência foram elaborados para oferecer “às altas autoridades os aspectos dramáticos da situação do ensino elementar em nosso país, para que se forjem soluções adequadas” (id.).

A introdução do documento versa a respeito da responsabilidade de investimento por parte das três esferas da administração pública no desenvolvimento do ensino primário atenta pelo fato de que pelo fato de não haver sido estabelecida uma “delimitação jurídico-legal das áreas de competência de cada uma das esferas da administração pública em relação a cada uma das modalidades de ensino, deflui, a necessidade do estabelecimento de planos harmônicos de ação interadministrativa” (*Anais*, 1966, p.50) para que pudessem alcançar os resultados que esperados.

Um dos destaques ficava por conta da autonomia dos estados para a organização de seus sistemas de ensino ou “emancipação dos sistemas de ensino” como anunciado no subtítulo da do documento, referindo-se ao “princípio constitucional da autonomia dos Estados em matéria de educação” (*Anais*, 1966, p.51). Tal autonomia, na verdade, não era completa: a “autonomia dos Estados, em relação à União, não é conferida sem restrições, mas sob a égide de um conjunto de princípios, que definem a autodireção como disciplina para a consecução do bem comum” (*Anais*, 1966, p.51). As normas contidas na Lei de Diretrizes e Bases referentes à criação dos Conselhos Estaduais de Educação, lhes garantiam “atribuições de relevo, ligadas à constituição dos currículos, à duração dos cursos, ao funcionamento das escolas e, principalmente, à elaboração dos planos de educação” (*Anais*, 1966, p.51).

O papel da União em relação aos estados era de que seu papel se limitaria “de preferência sob a forma de cooperação financeira” (*Anais*, 1966, p.52). Tais investimentos deveriam seguir conforme o planejado e garantido pela LDB, pois “se deixarem de aplicar a percentagem mínima prevista, não poderão solicitar auxílio da União” (id.). A ação supletiva da União tinha como dever “organizar os sistemas de ensino dos territórios, o sistema federal de ensino, que terá caráter supletivo e estender-se-á todo o país” (*Anais*, 1966, p.53).

O documento ainda discorria a respeito da participação dos municípios e o que era de responsabilidade da União em relação à concessão de auxílio financeiro aos municípios, de acordo com o Parecer nº 49/64 do Conselho Federal de Educação, que estabelecia:

dentro do espírito que anima a LDB de centralização planificada e de descentralização administrativa, seria imprescindível que a aplicação dos recursos federais, que tem caráter supletivo, fosse programada, em estreita articulação com as necessidades e planos dos Estados e a eles fosse entregue a execução a fim de melhor se entrosarem programas e metas (Apud, *Anais*, 1966, p.54).

A colaboração da livre iniciativa era bem vista pelo governo federal como “uma participação altamente expressiva em tradições, bens materiais e recursos financeiros, com escolas, professores e alunos” (*Anais*, 1966, pp.54-55). Além disso,

a LDB enseja a integração da livre iniciativa na organização nacional do ensino, assegurando aos estabelecimentos, devidamente autorizados, o reconhecimento, para todos os fins, dos conteúdos neles realizados e adequada representação nos Conselhos de Educação (id.).

A contribuição das empresas ficava por conta dos dispositivos constitucionais, dos artigos da LDB que tratavam desse assunto e do Salário-Educação, instituído pela Lei nº 4.440, de 27 de outubro de 1964. A repartição da responsabilidade financeira que cabia às partes envolvidas ficou distribuída da seguinte forma: o governo federal arcaria com 38%, os estaduais com 42%, os municípios com 5% e as instituições privadas com 15%.

Abordando uma das temáticas da Conferência foi elaborado pela Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM), do Inep, o estudo intitulado “Treinamento, formação e aperfeiçoamento de professores primários”. Educação como forma de desenvolvimento econômico, social e humano: o tom do discurso no país durante a década de 1960 parece ser primordialmente esse. Não à toa planejavam-se medidas para que a relação entre educação e desenvolvimento pudessem estreitar seus laços a ponto de “exigir os maiores esforços no sentido de ampliar e aperfeiçoar as oportunidades educacionais” (*Anais*, 1966, p.126).

Seguindo as tendências educacionais internacionais, o governo passou a ver na educação como fator essencial para o crescimento econômico. Há alguns indícios a respeito da importância ao acesso por todos até a educação média – no período, até a reforma educacional de 1971, era correspondente pelos cursos ginásial e colegial. Pois naquela Conferência já circulava a ideia de que “para enfrentar a vida moderna era necessária uma formação e instrução básica por oito anos de dia integral (...) e os países mais avançados empenham-se no esforço de garantir educação média para todos” (*Anais*, 1966, p. 126), enquanto o Brasil estava procurando desenvolver o acesso de todos à educação primária.

O governo brasileiro estava em busca de atingir as metas propostas pelo Plano Nacional de Educação tanto no plano qualitativo como no quantitativo. O problema é como atingir uma sem comprometer a outra. Naquele momento a busca por resultados quantitativos aparentava ser maior do que a busca por resultados qualitativos pelo tempo estabelecido para o alcance de determinadas metas. Haveria tempo suficiente para adequar as necessidades previstas com o aparelho educacional já existente naquele determinado momento? A pergunta se fez porque “estamos dando maior atenção aos dados relativos ao número de crianças e adolescentes na escola, deixando de considerar os objetivos obtidos por essa escola no planejamento dos esforços subsequentes, necessários para dar o máximo de rentabilidade aos recursos existentes” (*Anais*, 1966, p.127).

O estudo elaborado pelo Serviço de Estatística da Educação e Cultura buscou analisar a situação do ensino primário e de seu magistério, estabelecendo os valores desejados de

taxa de escolarização entre 1964 e 1970 para que fossem alcançadas as metas pretendidas pelo Plano Nacional de Educação. A respeito da escolarização das crianças na faixa de sete a onze anos de idade, o Censo revelou que frequentavam a escola cerca de 66% das crianças brasileiras, enquanto a meta estabelecida deveria chegar a 68%, registrando um déficit de 2%. Traduzindo isso em números absolutos, eram 747.944 crianças que se encontravam fora da escola. A taxa prevista de escolarização antes da elaboração do PNE para o ano de 1964 era de 62%. Havia problemas a serem resolvidos, pois em algumas áreas urbanas existiam escolas que funcionavam em três turnos e nas áreas rurais era necessário desenvolver outros programas de assistência à população local, como desenvolver a economia e a saúde pública nas áreas mais pobres. Outro fator a se levar em consideração era a espacialidade que havia entre as populações e as distâncias que muitas vezes as pessoas tinham que enfrentar para chegar às escolas disponíveis.

Para que houvesse maior taxa de escolarização no campo seria necessário criar condições para fixar sua população em seus locais de origem e criar boas condições de trabalho para os professores dessas regiões, já que a formação destes também era muito deficitária. A construção de novas salas de aula também se fazia necessária, apesar de o governo não acreditar que esse fosse o problema maior em relação ao aumento das matrículas.

Em relação à matrícula relativa ao grupo de crianças entre os doze e catorze anos, não seria necessário apenas abrir novas vagas, mas, sim, para um país que almejava alcançar patamares de comparação com os países desenvolvidos da época, era preciso aumentar ou fornecer condições e oportunidades de acesso desse contingente populacional aos níveis de ensino posteriores ao ensino primário.

Entre os fatores que causavam o retardamento do cumprimento da escolarização das crianças dos 12 aos 14 de idade estavam os índices de evasão e reprovação, a insuficiente implantação das turmas de 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries primárias e o atraso no ingresso na escola. Em 1962, mais de um milhão de crianças evadiram-se das escolas de ensino primário entre a 1<sup>a</sup> e a 3<sup>a</sup> séries. Em 1964, de acordo com os dados do Censo, havia, na 1<sup>a</sup> série quatro milhões de alunos matriculados, enquanto na 4<sup>a</sup> série havia 678.251,

número que comparado ao da 6<sup>a</sup> série do primário podia ser considerado grande, já que o número de alunos matriculados era pouco maior que cinco mil. O número de aprovações variava entre os Estados. Em 1963 essa variação ficava entre 18 e 74% “o que se explica pelos critérios e instrumentos de promoção utilizados” (*Anais*, 1966, p. 133).

O diagnóstico também apontava para uma revisão na organização do ensino primário e seus modos de aprovação, além da questão da preparação do professor. Para propiciar condições de igualdade de oportunidades era preciso que a escola fosse “adaptada ao aluno, para conduzi-lo ao progresso possível, e não a padrões fixos irrealísticos que só alguns poucos possam atingir” (*Anais*, 1966, p. 134).

A implantação de turmas primárias de 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries influenciava negativamente o atendimento das metas por causa do “indevido aproveitamento de prédios de escolas primárias para a instalação de ginásios em parte do dia escolar, em detrimento, por vezes, das classes de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries, e, sempre, da expansão das 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries” (*Anais*, 1966, p. 134). A implantação de mais salas de aula que condiziam à extensão da escolaridade primária tinha como intuito assegurar a escolaridade por mais dois anos em localidades que não havia ginásios; a conclusão da sexta série com um bom aproveitamento escolar garantiria o ingresso desse aluno diretamente na segunda série ginásial “sem que houvesse por parte deste aluno gasto com os cursos de admissão”. Essas duas séries garantiriam um “transição mais gradual” do ensino primário para o ensino médio e a economia com o pagamento do salário do professor, já que os vencimentos de um professor primário, além de variarem de acordo com sua formação, são menores que para aqueles que lecionam para outros níveis de ensino.

O ingresso tardio do aluno na escola era outro fator que atrasaria o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação. Esse fator, aliado aos elevados índices de reprovação, gerava uma demanda muito grande de matrículas para o primeiro ano primário. Em 1964, a matrícula das crianças que se encontravam nessa situação chegou a 52% do total no país. A faixa etária desses alunos “apresentava uma variação entre 12 e 14 anos pelo menos” (*Anais*, 1966, p. 136). A população de alunos maiores de 14 anos não entrou nas estatísticas do Censo Escolar.

Ao reunir alunos de idades diferentes em uma mesma sala de aula poderia acarretar certos tipos de problemas pedagógicos de relacionamento entre os alunos, de interesse nas matérias e comportamentais, não gerando os desempenhos escolares esperados/desejados em sala de aula.

A União parecia exigir dos poderes públicos locais a matrícula das crianças de modo a atender as demandas quantitativas que havia proposto, sempre enfatizando o que dizia a LDB em relação à obrigatoriedade do ensino primário. Delegava a responsabilidade ao município de “convocar a população dessa faixa etária para o ingresso em suas escolas” e para aqueles que já se encontrassem fora da faixa etária dos sete anos e quisessem ingressar na escola primária, “seriam atendidos nas cidades, em classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento” (*Anais*, 1966, p. 136).

Os técnicos do Inep ao elaborarem esse diagnóstico a respeito do ensino primário e suas deficiências já pensavam em uma reformulação do sistema de promoção e classificação dos alunos para a diversificação dos programas “no sentido de atender melhor às diferentes capacidades das crianças” (id.). A sua proposta para aquele momento era de “reunir todas as crianças a provas de promoção ao fim de dois anos. Evitar-se-ia, assim, a atitude do professor que, devendo alfabetizar em um ano, abandona os alunos de ritmo mais lento e não desenvolve a necessária fase de preparação antes de iniciar o ensino de leitura” (id.).

O professorado primário necessitava de uma melhor formação ou até mesmo de uma formação que pudesse ser considerada completa ou próxima do ideal, para os padrões de exigência da época. Como estabelecia o PNE, cada sistema estadual, até 1970, deveria contar com professores primários diplomados. Em números percentuais deveriam ser 20% com diplomação em cursos de regente, 60% em cursos normais de grau colegial e os outros 20% em cursos de educação superior. A realidade do professorado primário era bem diferente e distante dos números projetados. Até 1964, 56% de professores possuíam curso de formação profissional; em números absolutos eram 161.996 professores. Destes “17,6% tinham concluído curso normal de 1º ciclo, 77,7% em escolas normais de 2º ciclo e 4,7% em cursos pós-colegiais” (id. p. 139).

A necessária formação de supervisores e a capacitação de professores ficavam a cargo do Inep e do Departamento Nacional de Educação (DNE), órgão do MEC responsável, nesse caso, pela preparação dos professores não normalistas e leigos. Ao Inep cabia a formação e preparação de professores-supervisores, incumbidos de supervisionar o trabalho dos leigos na sala de aula. No intuito de diminuir a defasagem e atender as metas estabelecidas pelo PNE, foram criados pelo governo federal os Centros de Treinamento do Magistério (CTM), em que se realizavam os cursos de complementação e capacitação profissionais necessários. A respeito destes cursos e dos Centros foi elaborado e apresentado à Conferência um estudo referente a essa temática. A realidade prevista para o país e o cumprimento das metas previstas pareciam estar longe de ser atingidos, pelo menos em quantidade, já que em 1965 os professores leigos ou não normalistas chegavam a 44% do quadro do professorado. Não havia modo de tornar as metas confluentes. Os gastos do governo acabavam destinados aos alunos reprovados, limitando os investimentos, segundo levantamento do Inep, que poderiam ser feitos na “construção de escolas para os que nela não puderam ingressar” (*Anais*, 1966, p. 144).

A qualidade de formação e o preparo para o professor eram muito questionados e o diagnóstico do Inep a respeito dessa situação mostrava a realidade do professorado primário. A metodologia utilizada e os recursos pareciam não conseguir atingir seus objetivos em formar profissionais capacitados e qualificados. Mesmo em grandes centros urbanos, os professores não atuavam como deveriam. Entre as causas apontadas, duas foram eleitas como relevantes:

a formação defeituosa e inadequada do professorado e falhas no sistema educacional, que implicam no abandono do professor a si mesmo, a partir de sua diplomação e por toda a sua vida profissional e em falta de estímulo ao aperfeiçoamento (*Anais*, 1966, p. 146).

Um estudo realizado pelo Inep a respeito de cursos de aperfeiçoamento para professores já formados constatou que eles “não tem consciência da necessidade desse aperfeiçoamento contínuo” (id. p. 147). Para esses professores foi feita uma pergunta a respeito do que fariam nos três anos seguintes à formatura de seu curso e “apenas 5% dos constantes da amostra declararam o propósito de realizar cursos de aperfeiçoamento

profissional” (id.). Outra observação feita pelos pesquisadores do Inep a respeito da prática pedagógica era que a atuação dos professores dentro da sala de aula não correspondia aos conhecimentos que lhes foram ensinados nas escolas normais. Os professores assimilavam pouco do que aprendiam e com isso se observava que não conseguiam “um manejo de classe dinâmico e eficiente, nem a adoção das práticas docentes reconhecidas como as mais produtivas e adequadas à vida contemporânea” (id.). O professor pouco praticava o que adquiriu ou que deveria ter adquirido em seu aprendizado na escola normal, pois não empregava incentivos adequados e deixava de atender as necessidades que levam as crianças “à ação construtiva e à aprendizagem prática” (id. p. 148).

Um exame a respeito da situação em que se encontrava a escola primária mostrou a necessidade de professores formados em quantidade e com qualidade. Havia 127.879 professores leigos atuando no magistério, sendo que muitos não concluíram nem o próprio ensino primário. Mesmo após a aprovação do PNE em 1962, o número de professores leigos admitidos até 1964 foi de 21.617. Isso significava que 44% dos professores que atuavam no ensino primário brasileiro não possuíam formação completa. O professor leigo era aquele que não possuía formação regular e era proveniente da escola primária. A qualidade na formação do professor primário implicava fatores como a evasão escolar e a repetência.

A questão da formação em quantidade de professores podia até ser questionada, dada a variação existente nas diferentes regiões do país. Existiam cerca de 30 mil professores para 1.600 escolas primárias. A concentração era muito grande em seis estados: São Paulo, Santa Catarina, Paraná, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Minas Gerais. Em 1964, os alunos nas últimas séries do ensino normal (de 1º e 2º ciclos) chegavam a 67% do total nacional. A variação podia ser bem maior com a comparação entre estados ou ainda entre municípios. As capitais eram onde se encontrava a maioria dos formandos.

Os professores leigos ainda eram nomeados ou contratados em muitos estados, absorvidos especialmente pelos sistemas municipais. Nestes não passavam por nenhum tipo de avaliação de suas capacidades. Outra dificuldade era encontrar professores que

estivessem dispostos a trabalhar em regiões mais pobres e com menos recursos financeiros.

O Paraná era o estado com o maior número de leigos em atividade, na zona urbana eram 39% e na zona rural chegavam a constituir 91% dos docentes. Muitos dos que iam trabalhar nas zonas rurais faziam-no pelo período de provação e almejavam transferir-se para as zonas urbanas quando pudessem. Era grande o número de pedidos de remoção no magistério.

Alguns estados procuravam criar certa dificuldade para a remoção. Em São Paulo, por exemplo, a remoção só era permitida a cada dois anos. Em outros estados a remoção era permitida ser realizada durante o ano letivo, prejudicando ainda mais o ajustamento das crianças à escola e seu rendimento.

A remuneração salarial era muito baixa em alguns estados. A variação salarial nas diferentes regiões do país era muito grande. Em 1963 na região norte os salários municipais variavam de Cr\$4.000 a Cr\$8.000; na região Nordeste de Cr\$200 a Cr\$34.000 cruzeiros, na Sul de Cr\$6.600 a 64.200; na Sudeste entre Cr\$1.500 a 34.00 e no Centro-Oeste de Cr\$6.000 a 35.000 cruzeiros. Em muitas regiões os professores não podiam ter independência financeira e isso os levava a procurar trabalho perto de seu domicílio. A pesquisa possui dados referentes a doze estados pesquisados. Não havia uma política de uniformização salarial para o professor primário no país.

O magistério era composto majoritariamente por mulheres; apenas 7% do magistério primário no país era masculino. Muitas mulheres comportavam-se timidamente quando deveriam “deslocar-se para locais de trabalho que não apresentavam os requisitos de segurança e conforto que se achavam habituadas” (id. p. 154). Em relação à questão etária, muitas obtinham seus diplomas bem jovens. As alunas do 2º ciclo eram diplomadas aos dezoito anos e as de 1º ciclo aos quinze anos de idade. Muitas dessas jovens ingressaram na escola normal por opção de sua família e não por vontade própria. A pesquisa apontava ainda para a falta de incentivo no ingresso de homens nas escolas normais e consequentemente no magistério.

O aumento das redes escolares municipais era um fato, mas algo que não ocorria eram os alunos egressos desses sistemas virem a lecionar em suas escolas. Um dos motivos era o baixo salário, diferente do que ocorria nas capitais ou cidades importantes. O fato de muitos não quererem lecionar em cidades menores incentivava a contratação de pessoas menos qualificadas, pois assim o município gastaria menos com o seu pagamento.

O desenvolvimento da rede de escolas de formação de professores continuava a se expandir e sem o planejamento necessário para tender às demandas reais. Muitas delas surgiam com o objetivo de escolarizar a mulher brasileira ou “atendendo a critérios políticos” (id. p. 156). Era comum encontrar um curso normal funcionando em um mesmo prédio em que funcionavam cursos colegiais, em minoria quanto ao número de alunos, sem direção própria ou até mesmo salas exclusivas.

Das 1.569 escolas de formação de magistério que existiam em 1963, 923 apresentaram menos de 30 conclusões de curso. Um quarto dessas escolas possuía em suas turmas concluintes um número de matrículas inferior a dez alunos. Mais da metade das escolas de formação de professores era particular e nesses casos o estado não possuía responsabilidade pela formação dessas alunas.

Não havia exigências para a localização, nem quanto às instalações e à capacitação do seu corpo docente ou de sua direção para a criação dessas escolas. Nem as escolas de demonstração eram exigidas. A situação mais preocupante era com as escolas que funcionavam no turno da noite, devido à sua carga horária reduzida e à prática de ensino.

A qualidade de formação dos professores dependia bastante da qualidade das instituições em que estudaram, pois “é a pedagogia das escolas normais que determina a das escolas primárias” (id. p. 157). Entre os motivos referentes à qualidade da formação podemos encontrar o desinteresse do jovem em se dedicar ao ensino, a tendência na redução na prática de ensino por causa do número excessivo de alunos em algumas escolas, a falta de professores capacitados e de classes de demonstração e prática.

A pesquisa cobriu 84 escolas normais em doze estados e foi realizada em fins de 1965. Aos alunos foi feita uma pergunta relativa ao que fariam após sua formatura e 51% respondeu que não pretendiam seguir carreira no magistério e 14% pretendia ingressar em cursos superiores. Apenas 4% reconheceram a necessidade de frequentar cursos de capacitação.

O estudo do Inep defendia a urgência de planejamento para o melhor aproveitamento das vagas disponíveis nas escolas normais, a partir do oferecimento de um currículo mais adequado e que pudesse preparar o futuro professor frente às dificuldades que poderia vir a enfrentar no exercício de sua profissão.

Entre as causas apontadas para a formação deficitária do magistério primário estão a duração do curso e sua carga horária; as instalações materiais e seu caráter profissional; o currículo, os programas e a carga horária das disciplinas e a pedagogia das escolas de formação do magistério primário e seu métodos.

A duração do curso normal ginásial foi fixada em quatro anos e o de grau colegial em três anos. As escolas normais expediam dois tipos de diploma, um para cada nível de formação. O diploma ginásial era correspondente ao título de regente de ensino primário e o de grau colegial ao de professor primário. Em algumas unidades federais havia mais um ano de prática, mas muitas vezes a prática ocorria nas escolas da mesma cidade, comprometendo assim a demanda de professores em outras localidades carentes desses profissionais. Isso acarretava prejuízo para essas cidades e seu sistema escolar, pois ao invés de possuírem em seus quadros professores diplomados, nomeavam pessoas sem formação adequada. A carga horária desses cursos era reduzida e variava entre 20 e 30 horas semanais.

As escolas normais e os institutos de educação funcionavam “sem maior significação, dentro de um conjunto de cursos médios” (*Anais*, 1966, p. 158). Das escolas que constam na pesquisa, apenas duas, de acordo com os parâmetros adotados, funcionavam em condições administrativas que as constituíam como uma escola profissional e que desfrutavam de autonomia e condições mínimas de instalações. Nas demais escolas, verificou-se que somente 15% das salas eram usadas exclusivamente pela escola normal

e desse modo impedia que qualquer trabalho de organização referente a salas-ambientes ou a outras atividades relacionadas à formação de candidatos a exercer o magistério primário.

O currículo das escolas formadoras de professores deveria abranger os seguintes aspectos complementares: a cultura geral, formação técnico-pedagógica e a preparação do futuro professor para enfrentar os problemas resultantes da escola e de sua comunidade.

A pesquisa examinou os currículos das escolas normais a partir das disciplinas oferecidas e de sua carga horária. O resultado observado foi a “ausência de equilíbrio das matérias que viriam a atender aos aspectos referidos” (*Anais*, 1966, p. 159). O tempo reservado à formação do professor era de três anos nas escolas normais regionais e de cinco nas demais. Faltava a fiscalização por parte do governo federal nas escolas normais regionais, que não possuíam professores registrados e muitas vezes contavam com professores primários apenas para lecionar matérias de cultura geral e pedagógicas. As grades curriculares variavam entre os estados e num dos estados “mais avançados em educação primária” o tempo dedicado às horas semanais de trabalho variava entre 23 e 29 horas voltadas para a prática de ensino e as aulas voltadas à metodologia ocupavam seis horas semanais.

Uma disciplina chamou a atenção, a biologia educacional. Era parte integrante do currículo das escolas normais brasileiras e hondurenhas, e que por vezes possuía uma carga horária maior ou equivalente a outras disciplinas de cunho prático, como as metodologias das matérias básicas do primário (línguagem, matemática, estudos sociais e ciências) e a prática de ensino.

Em metade das escolas dos estados mais desenvolvidos na educação não havia o ensino de artes plásticas e artes industriais no curso normal. O problema é que essas duas disciplinas eram obrigatórias no currículo das séries complementares do ensino primário (a 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries).

O conhecimento de psicologia por parte dos professores para a regência de classes era muito parco. Na mesma pesquisa verificou-se que entre 77% e 92% dos professores

apontaram os problemas de ordem prática que enfrentam em sala de aula referentes ao comportamento dos alunos, como a falta de concentração e atenção, agressividade, desadaptação ao ambiente escolar, isolamento, excessiva dependência e líderes indisciplinados. Com formação deficiente neste quesito, a porcentagem de professores que se mostrou despreparado chegou a 70%.

Outro aspecto relativo ao lado psicológico dos alunos é o despreparo dos profissionais em aproveitar os interesses infantis e assim facilitar o trabalho escolar, para as diferentes séries e idades. Por esse fato pode se explicar também as evasões, o baixo aproveitamento e os problemas disciplinares. Verifica-se também a falta de formação em disciplinas que auxiliam na identificação de problemas psicológicos relacionados à aprendizagem. Os professores também se ressentiram da falta de recursos para relacionar-se com os pais. Eles relataram “que nada estudaram ou que o estudo não lhes valeu para entrar em contato com os pais de modo eficiente” (*Anais*, 1966, p. 161). Muitos professores declararam não ter formação que possa lhes permitir realizar uma auto-avaliação sobre seu trabalho.

A metodologia de ensino constatada como dominante nas escolas normais foi a exposição oral. Os debates e as excursões não eram usados nas aulas de metodologia e prática de ensino e o estudo da comunidade foi feito em apenas uma das escolas. Nos relatos há a indicação de que são poucas as unidades escolares que procuravam levantar informações, por meio de entrevistas, inquéritos e levantamentos, a respeito do seu entorno. Mas aulas expositivas eram insuficientes para a formação dos futuros professores. Aos olhos dos técnicos do Inep os futuros professores não recebiam orientações de como observar alunos de forma a identificar ou diagnosticar problemas que pudessem ter, prejudicando sua avaliação e as possíveis soluções para resolver os problemas relativos ao processo educacional de seus alunos. Por mais que os normalistas estudassem sociologia ou psicologia, eles não adquiriam uma “atitude psicológica e sociológica adequada para enfrentar, no futuro, problemas concretos e adotar os possíveis meios de ação que, em cada caso, se impõem aos educadores” (*Anais*, 1966, p.163).

Ao ingressar no magistério, os professores recém-nomeados passavam a lecionar em turmas que apresentavam problemas disciplinares. Eram as “classes de 1<sup>a</sup> série novata e classes de repetentes. Em ambos os casos há predominância de alunos de nível socioeconômico baixo” (*Anais*, 1966, p.164). Tais salas eram entregues aos professores novatos com a desculpa de que estes necessitavam ganhar experiência ou, como foi respondido na pesquisa, que “era necessário que tenham um período de treinamento com crianças com as quais não se assuma ‘muita’ responsabilidade” (id.).

Um fator importante a ser considerado foi observado pelo estudo do Inep e dizia respeito ao ingresso de novos alunos no ensino primário e sua origem social – ou seja, crianças vindas de classes populares mais baixas. Constatou-se então que os currículos das escolas de formação de professores necessitavam passar por uma modificação para que estes, quando chegassem à sala de aula, estivessem preparados para trabalhar com crianças, cuja vivência era diferente da maioria das crianças que até então frequentavam as escolas primárias. O ensino nas escolas de formação ainda era muito academicista e isso resultava em um distanciamento da realidade da educação primária.

As escolas de demonstração eram espaços existentes nas escolas normais ou nos institutos de educação, reservados para a observação e para a prática de ensino, geralmente anexos a essas escolas. Acontece que na amostra da pesquisa havia uma variação de 30 a 50% de escolas normais que não contavam com escolas de demonstração. As escolas de demonstração, quando encontradas, apresentavam cerca de 30% de seus professores com pouco menos de cinco anos de prática docente, além de 114 professores leigos lecionando em quatro Estados. A conclusão foi de que havia a necessidade de criar condições para instalação e o funcionamento de escolas de formação de magistério com escolas de demonstração que contassem com professores com a devida formação.

Os diretores das escolas normais geralmente se ocupavam com outros cursos e deixavam de se dedicar exclusivamente aos cursos normais. Na pesquisa foi constatado que a porcentagem de diretores que se dedicavam exclusivamente ao curso normal era de 33%. Os diretores classificados com experiência de ensino primário e curso normal chegaram a 43%. As condições de trabalho dos diretores foram consideradas

desfavoráveis. O número de reuniões entre um diretor e seus professores era insuficiente. Os diretores também mostravam ter falhas em sua própria formação. Entre os dados colhidos verificou-se que apenas 8% dos diretores haviam feito curso de administração escolar e que mais da metade deles havia mostrado interesse em fazer curso de especialização para o desempenho da função, mas sem conhecer o conteúdo desses cursos.

O nível de experiência e de formação dos professores que lecionavam nas escolas normais e nos Institutos de Educação também foi avaliado. Segundo a pesquisa, o sistema de ensino vigente no país não “oferecia oportunidades suficientes para a preparação de professores de curso normal, notadamente para as disciplinas mais diretamente ligadas à formação profissional” (*Anais*, 1966, p. 169).

A pesquisa apontou para a necessidade de uma reforma ou uma reestruturação do conteúdo das disciplinas ministradas nos cursos de pedagogia das faculdades de Filosofia que existiam no Brasil. Na avaliação, chegou-se à conclusão de que a didática estudada estava mais voltada mais para o trabalho com adolescentes do que para o ensino primário propriamente. Faltava para os cursos um estudo a respeito da teoria e prática da escola primária.

Muitos estados restringiam professores que não possuíam diploma de grau superior em cursos de pedagogia de lecionar disciplinas voltadas para a prática de ensino. Outros Estados restringiam as oportunidades de lecionar tais disciplinas ao que estudaram em institutos de educação, que por vezes, ofereciam “condições inferiores a outros realizados no país ou no estrangeiro” (id.). Na amostra da pesquisa havia 33% de professores que lecionava a disciplina de prática de ensino com menos de cinco anos de experiência em escolas de grau primário e, em outros casos, o tempo de prática variava entre um ou dois anos de regência.

Para as disciplinas referentes às matérias do ensino primário, 52% dos docentes contavam com um e dois anos de regência em escolas primárias. Os professores de psicologia tinham diploma superior em 61% dos casos, mas apenas 24% tinham

diploma de pedagogia e para ambos os casos foi constatada a falta de experiência prática, com tempo inferior a cinco anos de regência.

A constatação feita a respeito dos professores que lecionavam nas escolas normais e nos institutos de educação era de que havia uma grande variação no grau de formação desses profissionais. O total de professores que possuíam diplomas de formação específica chegou a um quarto do total pesquisado.

A falta de preparo dos professores era um fator que poderia acarretar graves problemas para o ensino primário. O combate a isso deveria ser feito a partir da identificação do professor do curso normal com os problemas existentes na escola primária e sua atualização a respeito destes assuntos. Estes constituiriam fatores “decisivos para o desenvolvimento realístico de um curso que deveria assumir relevância na consecução de soluções para a maioria dos problemas do ensino primário” (id, p. 170). A maioria dos professores que fizeram parte da amostra demonstraram interesses em realizar cursos de aperfeiçoamento. A importância na criação de condições para a observação de classes primárias era ponto importante para adquirir experiência e poder realizar um “trabalho adequado”.

O que faltava nas escolas de formação do magistério era um corpo de professores auxiliares de escolas de demonstração, supervisores de professorandos e professores para as classes de prática. Um ponto importante registrado era referente à quantidade alunos por turma de prática de ensino, em que o número não deveria ser superior a 30. As escolas de formação de professores necessitavam de pessoas para prover assistência técnica capacitada em orientar, sugerir e estudar as necessidades alterações a serem feitas no ensino normal. Tais atitudes deveriam receber atenção diferenciada em relação aos outros níveis do ensino, por grupos especializados em ensino primário e ainda a necessidade de uma supervisão dos cursos normais com maior eficiência.

A fim de que o problema fosse solucionado, foram elaboradas sugestões para buscar atingir as metas estabelecidas pelo PNE. Primeiramente a necessidade dos organismos educacionais de conhecerem a real situação de cada unidade para angariar os dados referentes e desenvolver um programa de treinamento, formação e aperfeiçoamento dos

professores. Para que isso fosse feito, era necessário saber quais as necessidades dos professores por Estado, regiões e municípios (baseado no Censo Escolar de 1964) e um levantamento das escolas de preparação do magistério de acordo com sua localização e o contingente de professores que estavam sendo preparados e que estivessem dispostos a trabalhar em áreas mais carentes. O Inep julgava que essas informações, uma vez obtidas, permitiriam que fosse realizado um plano “realístico para atender à situação, e concentração dos esforços no sentido de sua consecução, mediante convênios necessários à união de seus esforços” (id. p. 172).

Algumas sugestões foram elaboradas e indicadas para que o sistema vigente no período pudesse ser “aperfeiçoado”. Uma delas e considerada “indispensável” era a criação dos Centros de Treinamento do Magistério (CTM). Sua criação estava prevista no Plano Trienal de Educação 1963-1965. O currículo do CTM continha fundamentos da educação, currículo e supervisão, linguagem, matemática, estudos sociais e ciências naturais, recreação e jogos, arte infantil, artes industriais e música. No segundo semestre de 1963, foram iniciados cursos de formação de professores supervisores nos estados da Bahia, Guanabara, Minas Gerais, Pernambuco, Rio Grande do Sul e São Paulo, nos quais já funcionavam unidades dos Centros de Pesquisas Educacionais do INEP, e, ainda, nos estados do Espírito Santo (no Centro Educacional de Colatina), de Goiás (no Centro de Treinamento do Magistério de Inhumas) e de Mato Grosso (no Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá), atendendo, ao todo, cerca de 700 professores-bolsistas provenientes de todos os estados brasileiros.

Para efetivar essas medidas deveria haver condições que estimulassem o ingresso de mais pessoas no magistério primário; o compromisso dos alunos formados para atuar em áreas carentes por um determinado período de tempo; o impedimento de os estados e os municípios nomearem professores leigos, a não ser quando fosse realmente necessário (pelo período de um ano); convênios entre o governo federal e os estados e destes com os municípios que apresentassem “mediante medidas concretas, seu interesse em elevar o nível de seu magistério” (id.); e a aplicação de um regime de bolsas na formação de professores, desde que atendessem às condições estabelecidas.

Entre as outras sugestões estavam o provimento de escolas de demonstração e de prática anexas às escolas normais, com pessoal devidamente selecionado; a organização de comissões técnicas estaduais para a avaliação dos currículos e programas das escolas normais; a canalização de verbas para que as bibliotecas das escolas de formação de professores pudesse ser melhorada; além da realização de cursos itinerantes, em períodos de férias e nas capitais dos estados, para o aperfeiçoamento dos professores e diretores das escolas normais; a criação de uma escola normal superior para preparar o quadro docente e administrativo das escolas normais, dos institutos de educação e dos centros de treinamento do magistério.

Os Centros de Treinamento do Magistério deveriam seguir algumas recomendações elaboradas pelo próprio Inep. O objetivo desses cursos seria dotar o país de um grupo de professores capazes de orientar regentes leigos do magistério primário, já em exercício, em localidades que não dispusessem de professores diplomados em número suficiente para atender ao total de crianças em idade escolar. Essa preparação a ser realizada em seis meses, compreendendo o estudo dos objetivos da escola primária como instituição essencialmente educativa; conhecimento de novas técnicas de ensino, inclusive recursos audiovisuais; elaboração de programa de aperfeiçoamento do magistério de acordo com as necessidades individuais e as necessidades socioeconômicas das regiões por ele atendida; análise e prática da função de supervisor e elaboração de planos de supervisão a serem realizados nas localidades onde os bolsistas iriam trabalhar, orientando, pelo menos, dez professores não diplomados. Sua localização deveria ser planejada após um estudo que comprovasse sua “racionalidade relativa aos objetivos” (id. p. 174).

Os locais escolhidos deveriam possuir bons recursos culturais e materiais facilitando desse modo obter um corpo docente “à altura”. Também devia-se evitar “afastar os alunos de suas localidades por longo tempo, levando-os a se habitarem a novas e melhores condições de vida” (id.). Apesar disso, não havia a indicação para a construção de espaço novo para a realização destes cursos propostos. A intenção clara era a de utilizar os espaços dos Centros de Treinamento de Magistério e das escolas normais já existentes. Aos professores seriam oferecidas facilidades de transporte e “condições médias de vida” (*Anais*, 1966, p.175).

O curso de preparação deveria durar dois anos de duração, um a menos do que o curso normal colegial. Em ritmo mais intenso do que o normal, previa-se um ano com sete a oito horas de aula diárias, em regime de internato para os professorandos que não morassem onde se localizavam os Centros, e um segundo ano de prática supervisionada, com tempo para o trabalho, estudo dirigido seminários, reuniões, etc.. Após um ano de curso o aluno seria mais um professor a diminuir o déficit então existente. Este ano de prática seria supervisionado por alguém que morasse na mesma localidade que ele.

Para ingressar no curso o aluno deveria ter idade mínima de 18 anos com curso médio completo ou o 1º ciclo, caso não houvesse candidatos na situação anterior. Estes alunos seriam originários das localidades que fossem carentes em professores formados. O segundo ano, de prática, seria lecionado em escolas de sua localidade de origem.

Para ingressar no Centro os candidatos seriam avaliados a partir de suas “qualidades pessoais, seu interesse pela infância e pelo magistério, sua capacidade de lidar com crianças e seu domínio do programa do ensino primário” (*Anais*, 1966, p.175), já que a pesquisa realizada pelo Inep havia revelado uma grande porcentagem de alunos normalistas que desconheciam tais programas. A seleção destes seria feita a partir de visitas feitas às escolas com “nível mais alto da comunidade” (id.) e com entrevistas com os alunos com as melhores notas. Estes alunos durante o seu segundo ano de curso trabalhariam na própria escola de onde saíram.

A preparação dos professores seria “essencialmente prática” (id. p. 176) contrariando o excesso de exposição oral que havia sido constatado pela pesquisa a respeito do diagnóstico das escolas de formação de professores.

No currículo haveria cultura geral relacionada aos programas do ensino primário, como o estudo dos objetivos da educação primária; estudos a respeito das necessidades da comunidade ao redor da escola; as características das crianças e os seus interesses; métodos e recursos de ensino; planejamento de trabalho; manejo de classe e rendimentos escolares.

A metodologia de trabalho com esses professores que iriam passar por essa capacitação seriam realizadas a partir de problemas reais. A partir das falhas verificadas no trabalho

dos ex-alunos e dos professores seriam os elementos que constituiriam o planejamento das atividades, os métodos aconselhados para a escola primária seriam praticados como recursos de trabalho, tanto na prática docente como nas aulas das demais disciplinas.

Para que essa metodologia de trabalho sugerida nos centros de formação fosse realizada, a prática deveria ocorrer a partir do trabalho dos professores formadores. A proposta era a de que deveria haver “um perfeito entrosamento entre os professores (...) feito a partir do plano de trabalhos conjuntos (...) e dedicação exclusiva dos professores a esse projeto” (*Anais*, 1966, p. 176).

Os trabalhos seriam realizados de acordo com a realidade e o tamanho de cada centro. Nos centros menores, um único professor ficaria responsável pelas disciplinas como filosofia da educação, sociologia da educação e psicologia. Nos centros de maior porte, o entendimento deveria ocorrer entre os diferentes professores para que estes pudessem demonstrar aos alunos a relação entre as disciplinas e a sua aplicação à realidade. Os professores de disciplinas correspondentes à escola primária deveriam ser professores de prática. Para esses professores, independente do tamanho do centro de treinamento em que trabalhassem, deveriam supervisionar a prática dos alunos, no primeiro ano, para avaliar o modo como regiam à sua sala e, posteriormente, no segundo ano, continuariam o acompanhamento por intermédio de um auxiliar de prática de ensino (no local de onde eram originários). Esse acompanhamento serviria para confrontar sua eficiência como professor e o que havia estudado no ano anterior.

O auxiliar de prática seria o responsável com dois objetivos: observar o professor durante a regência e levar ao centro o relatório contendo os resultados dessas observações e desse modo contribuiria para uma possível reestruturação do currículo e dos programas.

O quadro docente dos Centros de Treinamento do Magistério deveria ser composto por professores com experiência na regência de aulas no ensino primário, em pelo menos três séries diferentes (entre o 1º e o 6º anos), possuir uma especialização em um setor do ensino, como linguagem, por exemplo, e ter realizado estudos a respeito do currículo adotado no CTM.

Os professores de prática deveriam ter experiência de cinco anos, no mínimo, lecionados no ensino primário, com turmas de diferentes níveis e tipos. Estes seriam encarregados de cuidar de assuntos como os métodos e os recursos do ensino; a preparação dos alunos para um trabalho independente; estudos dirigidos ou orientados; planejamento de estágios e orientação de grupos de professorandos.

O quadro de docentes seria formado por professores que tivessem se destacado em seu aproveitamento e participação em cursos promovidos pelo MEC a cargo do Inep, no Brasil ou no estrangeiro. Também deveria ser feito o recrutamento de professores com especialização em recreação, em artes plásticas e industriais e ensino de música.

A escolha desses professores deveria ser feita no local onde havia os centros, caso contrário os candidatos deveriam assumir um compromisso de trabalho naquele local por um período de dez anos. Para aqueles que não quisessem passar esse período de tempo, havia a sugestão por parte dos relatores do estudo: o retorno à regência de classes primárias ou a devolução do dinheiro investido em sua capacitação.

Os supervisores ou auxiliares de prática de ensino deveriam ser selecionados também entre professores que já haviam feito cursos de aperfeiçoamento do Inep ou cursos de orientação pedagógica similares. Estes professores passariam também por cursos de aperfeiçoamento nos CTM. O professor supervisor seria responsável por seis professores, para que também reservasse parte de seu tempo para se dedicar às atividades de seleção e preparação para candidatos que ingressariam no CTM.

Entre as outras atribuições dos Centros de Treinamento de Magistério havia a recuperação de professores e diretores de escolas normais, com cursos no período de férias escolares. Esse plano de aperfeiçoamento não se restringia aos professores das redes públicas de ensino normal, mas também era destinado aos professores de escolas normais particulares.

Os cursos de aperfeiçoamento dos professores supervisores eram ministrados por professores primários que frequentaram cursos de especialização nos Estados Unidos ou no Brasil. Os cursos de aperfeiçoamento profissional vinham ocorrendo no país desde 1958 e até 1963 eram oferecidos em Belo Horizonte pelo PABAEE (Programa de

Assistência Brasileiro-Americanano ao Ensino Elementar). Para a coordenação e realização destes cursos o MEC-Inep os realizava em conjunto com a UNESCO e a FISI.

Esses cursos eram ministrados nos CTM mantidos pela federação ou pelos estados sob controle e orientação do Inep. Os professores dos Centros eram contratados de acordo com o programa e currículos estabelecidos e de acordo com a necessidade de cada Estado, para lecionar disciplinas complementares.

Os supervisores, por convênio assinado entre o Departamento Nacional de Educação (DNE), do MEC, e os Estados eram autorizados, mediante suas respectivas secretarias, a integrar o “Serviço de Supervisão, exercido em regime de tempo integral” (*Anais*, vol. II, 1966 , p. 25) e, devido a isso, recebiam suplementação salarial, que era paga pelas secretarias estaduais ou municipais. Esses supervisores seriam empregados pelas secretarias estaduais para compor seu quadro de supervisores para exercerem a função para qual haviam se preparado. Esse compromisso de empregar os supervisores foi firmado por meio de contrato entre o DNE e as secretarias que previa a instauração de um serviço de supervisão nas próprias secretarias. Os supervisores estariam sob a supervisão de um supervisor-chefe, que deveria distribuí-los pelos municípios para que fossem feitas seleções de candidatos ao curso de professor supervisor. Esse chefe ainda teria a função de ser interlocutor entre o DNE e os Estados.

O diagnóstico a respeito da educação primária no país não se limitava somente à questão de formação e aperfeiçoamento de quadros de professores para a atuação no magistério primário e sua supervisão. Outro assunto relacionado dizia respeito às construções escolares, a organização de seus espaços físicos e seu equipamento. O estudo “Construção e equipamentos de escolas”, elaborado conjuntamente pelo Setor de Arquitetura do Inep e a técnica de educação e chefe do Serviço de Orientação Educacional e Profissional (SOEP), Zenaide Cardoso Schultz,<sup>45</sup> mostrava a necessidade

<sup>45</sup> Zenaide Cardoso Schultz participou da Conferência de 169 como representante do CONESCAL. No ano de 1966 publicou um artigo na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 46, nº 104, intitulado “Construção e equipamentos de escolas e o Plano nacional de Educação”. Este artigo versava a respeito de sugestões a respeito de normas que deveriam complementar os programas-padrões de prédios a construir e as normas técnicas necessárias para isso.

de se construir espaços que fossem adequados ao tipo de educação pretendida para o ensino primário.

Este tema, em 1966, já não era novidade a ser discutida no Brasil e em outros países. As regiões subdesenvolvidas ou que se encontravam em processo de desenvolvimento apresentavam deficiências e carências nesse aspecto. A partir da metade final da década de 1950 e a primeira metade da década seguinte, nas cidades de Lima e Nova Déli em 1956; Genebra em 1957; Punta Del Este em 1961; Santiago em 1962; Bogotá e Brasília em 1963, a discussão a respeito das construções escolares havia estado presente em diversas reuniões, seminários, conferências nacionais e internacionais que buscavam “fórmulas mais adequadas para reduzir os déficits educacionais existentes e suprir as falhas de seus mecanismos tradicionais de atuação” (*Anais*, 1966, p. 200).

De acordo com os técnicos, o estudo a respeito desse tema deveria conter um inventário dos prédios existentes e daqueles que estavam em fase de construção, com dados sobre o seu estado de conservação; se são alugados ou não; informações referentes à população em idade escolar e uma projeção futura para avaliar a taxa de seu crescimento; as incidências que poderiam ocorrer sobre a distribuição dos efetivos escolares, como a generalização da obrigatoriedade escolar; a participação crescente de alunos no ensino secundário e a melhor distribuição de prédios escolares; avaliação financeira para satisfazer as necessidades; possibilidades de execução dos programas de construção; previsões para divisão do programa em etapas sucessivas.

Grande parte destas sugestões foi proveniente da Conferência Internacional de Educação, realizada na cidade suíça de Genebra, em 1957. Entre suas recomendações figuravam também a necessidade de simplificação dos processos de construção para que as obras pudessem ser concluídas no menor tempo possível e, principalmente, dos processos burocráticos para a construção destes espaços.

Em nome do *interesse* do ensino manifestava-se, como já havia sido prevista, a associação dos poderes públicos locais para que se desenvolvessem efetivas condições para as construções necessárias. Estas deveriam ser de vários tipos, adequados a diversas instituições, como internatos.

De acordo com as recomendações aprovadas na Conferência de Lima, os países da América Latina haviam concordado em participar de um plano regional para a extensão e o melhoramento do ensino primário a ser realizado em um período de dez anos. Este compromisso foi ratificado em 1961 na reunião da Organização dos Estados Americanos (OEA) em Punta del Este, no Uruguai e no ano seguinte no Chile.

Em 1964, na capital do país foi realizada uma reunião para que se avaliasse o andamento dos pontos acertados entre os países latino-americanos a respeito da extensão e melhoria do ensino primário e seu programa de ampliação da rede escolar por meio da construção de novos prédios escolares. Os resultados apresentados pelo Brasil não foram bem recebidos pelo representante da UNESCO, que a educação deveria ser administrada como “uma gigantesca empresa, cuja administração deveria tecnificar-se muito seriamente a fim de não se perder os esforços que estavam sendo realizados” (*Anais*, 1966, p. 203).

O Plano Trienal de Educação (1963-65) apontava em suas metas a necessidade do aumento do número de prédios escolares destinados ao ensino primário. A meta era atingir a construção de três mil prédios e cerca de 12 mil salas de aula. As instituições de ensino compreendiam as escolas integradas, em que cada unidade abrigaria cerca de 200 alunos; os grupos escolares com capacidade que variava entre 400 e 900 alunos, escolas-classe e escolas-parque para a educação integral de oito horas por dia.

O país também contava com auxílios financeiros internacionais e consultoria técnica feitos por intermédio de técnicos de organismos estrangeiros com foco no investimento na área educacional, fosse destinado à construção de escolas ou na formação de pessoal. A 3<sup>a</sup> Reunião Interamericana de Ministros da Educação, realizada em Bogotá em 1963, considerou a necessidade de se elaborar critérios a serem adotados pelos organismos internacionais para tornar mais eficaz a assistência técnica e financeira. Em relação às construções escolares, a Reunião acreditava que a falta de espaços escolares novos e adequados era um dos “mais sérios obstáculos à execução dos planos educacionais” e que esse problema merecia “urgente atenção dos mecanismos financeiros internacionais que cooperavam no cumprimento dos objetivos do Plano Decenal de Educação” (*Anais*,

1966, p.207). Para receber estes investimentos, o Brasil vinha promovendo ações conjuntas com organismos internacionais desde o final da década de 1950<sup>46</sup>.

O país já vinha atuando de acordo com as recomendações propostas nas Conferências Interamericanas e desenvolvendo ações sob a supervisão dos técnicos do governo nacional e dos técnicos estrangeiros como observava o estudo ao relatar as ações promovidas “por intermédio do Ministério da Educação, SUDENE (Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste) e representante do Ponto IV para a obtenção desses auxílios externos, tendo já firmado convênios” (*Anais*, 1966, p. 207). Para a questão das construções escolares o organismo contratado para prover assistência técnica foi o CONESCAL<sup>47</sup> (criado pela UNESCO e pelo governo mexicano). A importância da presença do CONESCAL na Conferência foi ratificada na comunicação de Pierre Henquet<sup>48</sup>, quando expôs que a proposta do organismo era “formular princípios e estabelecer normas aplicáveis aos programas de construções escolares, auxiliar os Estados da América Latina a formar equipes nacionais de construções escolares” (*Anais*, 1966, vol. II, p.11).

O assunto referente às construções escolares era encarado como parte de um planejamento integral que compreendia todos os níveis de ensino e seu desenvolvimento vinculado aos Planos de Educação Nacional e Estaduais.

O estudo anunciava que a educação era necessária para aumentar a produtividade, pois desse modo “melhorando o homem”, pois esses eram “os novos e dinâmicos objetivos colimados pela educação em todos os níveis, desde o primário” (*Anais*, 1966, p. 208). O estudo ainda deixava claro que a educação era vista como “um investimento, como

<sup>46</sup> A mensagem enviada pelo presidente Truman em 1949 apresentava os mesmos princípios para a reconstrução da Europa no pós-guerra. Em 1950 foi aprovado pelo Congresso norte americano ao Act for International Development (Ato para o desenvolvimento internacional), que ficou conhecido também como Ponto IV que possibilitava os Estados Unidos a firmarem acordos, prestarem auxílios, fazer doações, empréstimos e prestar cooperação técnica e financeira a países subdesenvolvidos.

<sup>47</sup> O CONESCAL é um organismo internacional autônomo que foi criado pela UNESCO e pelo governo mexicano dedicado à assessoria técnica, à investigação, à capacitação de pessoal e para a difusão de informação técnica, com a finalidade de colaborar nas soluções dos problemas das edificações escolares.

<sup>48</sup> Chefe da Missão da Unesco no Brasil entre 1964 e 1966.

demanda de homens melhor capacitados para a produção, como demanda de quadros profissionais, como mecanismo de transformação social e meio de seleção e acesso” (id.).

Para que os objetivos do Plano de Educação pudessem ser alcançados, esforços eram feitos por uma equipe “entrosada” de especialistas, como engenheiros, educadores, economistas, administradores, técnicos industriais, arquitetos, sociólogos. O sistema educacional e seu funcionamento em nível nacional e regional deveriam adequar-se à linha de pensamento dominante nestas áreas, que estavam a serviço do governo militar. Nessa perspectiva, os sistemas de ensino deveriam estar preparados para “atender as necessidades impostas pelo desenvolvimento e pela modernização das estruturas sociais e educativas” (id. p. 209) e os planos e os projetos das construções escolares deveriam estar “condicionados às funções educativas previstas para o desenvolvimento da população escolar de cada nível”, em conformidade com os “planos socioeconômicos da região e do país” e ainda estarem “adequados aos recursos previstos” (id.).

Os projetos dos novos espaços escolares seriam orientados a atender as determinações previstas para os programas e currículos elaborados a partir das determinações da LDB de 1961, não só para o ensino primário, mas para os outros níveis de ensino. Como a prioridade eram as escolas e o ensino primário, as construções deveriam atender às classes de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries e também as 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries complementares.

Em 1965, as metas do Plano Trienal de 1963 ainda não haviam sido alcançadas, “nem os objetivos intermediários” (id. p. 210). Os planos desenvolvidos até o ano de 1965 foram encarados como realizações em “caráter de emergência, faltando-lhes aquela unidade que só a estreita entrosagem entre administradores poderia estabelecer” (id. p. 211).

As administrações escolares também foram avaliadas como mais um elemento a atrasar a execução dos planos, pois não possuíam conhecimento dos respectivos planos e não forneciam dados fidedignos em relação às necessidades das comunidades, localizadas no seu entorno. A decorrência dessa má administração escolar, segundo a visão dos técnicos do Inep, resultava em um “grande número de escolas mal localizadas ou mal

programadas quanto à lotação, com desperdício de recursos sempre deficientes devido à redundância de providências” (id.).

Os gastos para arcar com as construções deveriam ser estabelecidos em forma de convênio entre a União, os estados e as instituições particulares (como previsto na recomendação 17, da Primeira Conferência Nacional de Educação, em 1965), de modo a atender as necessidades do sistema educacional local.

O Censo Escolar forneceu informações a respeito das condições de manutenção dos prédios escolares. Dos municípios estudados, as edificações que se encontram em pior estado de conservação estavam situadas nas zonas rurais. Entre os problemas encontrados nas escolas estão a falta de água encanada e instalações sanitárias; escolas com piso de terra, paredes de taipa e a cobertura do teto feita de palha, além de escolas que funcionavam em locais inapropriados como igrejas e associações de bairro.

Ao mesmo tempo em que o Censo revelou tais condições nas escolas das zonas rurais, na avaliação dos técnicos do Inep, não havia necessidade de se construir novos prédios em algumas cidades da zona urbana. A sugestão seria de que as escolas que funcionavam em turno único passasse a funcionar em dois turnos e com trinta e cinco alunos por professor.

O estudo também propôs uma medida padrão a ser adotada em nível municipal, mesmo que obedecendo às particularidades de cada município e à sua demanda populacional. Isso seria medido a partir de relações “pré-estabelecidas, como alunos/sala, alunos/professor, turnos, de acordo com as condições de capacidades das redes escolares existentes e as normas adotadas” (i. d. p. 216). Como proposição inicial admitia-se que fosse de “1,20 m<sup>2</sup> por aluno, a relação alunos/sala; de 35 a de professor/alunos; escolas em dois turnos nas zonas urbanas e nas concentrações das zonas rurais” (id.).

Entre os outros fatores que afetavam o número de alunos matriculados e que eram apontados como problemas para o planejamento e a programação de salas a serem construídas estavam as crianças com deficiência física e mental; as que trabalhavam e as que eram pobres e não possuíam condições de frequentar a escola. Houve municípios

que apresentaram escolas que não funcionavam com sua capacidade total e num só turno, desse modo deixando salas para funcionar num segundo turno. O estudo não forneceu elementos para descobrir a causa desse não preenchimento de vagas. Nas zonas rurais, as distâncias constituíam problema. Entre as possíveis soluções estavam a construção de internatos, semi-internatos, professores itinerantes e transporte escolar.

Para criar um padrão ou um parâmetro para as construções escolares foram produzidos guias metodológicos com o intuito de “orientar e elaborar planos de construções escolares (de qualquer nível)” (*Anais*, 1966, p. 222). Tais guias foram elaborados com base nas investigações e cálculos que se referem aos aspectos quantitativos e qualitativos, administrativos e financeiros. São estimativas a respeito do crescimento populacional; do número de crianças, jovens e adultos sem escolarização (de acordo com fatores particulares de cada faixa etária); das necessidades dos professores, pessoal de supervisão e administração escolar (também de acordo com cada nível de ensino); estimativa das necessidades materiais (como prédios e equipamentos escolares) e do nível de conservação dos espaços; das estimativas de custo dos planos (com revisões periódicas por causa das possibilidades de mudanças salariais); e de cálculos “globais e mão-de-obra necessários” (id. p. 224).

A avaliação dessas necessidades é que permitiria a adaptação do planejamento às necessidades reais e possibilidades de desenvolvimento econômico, seriam guias para orientação das reformas estruturais e dos programas de ensino e ainda determinariam as prioridades no plano de ação. Os problemas seriam classificados em três níveis: o educativo; a necessidade de realização em determinado período de tempo e as prioridades, as soluções alternativas e os estudos prévios requeridos.

Os modos como se realizava até então a construção escolar foram descritos como “processos tradicionais, em que a mão-de-obra e os materiais locais conjugavam-se para um trabalho quase artesanal” (id. p. 237). Esses métodos foram considerados “vagarosos e estacionários” por causa da falta de um plano para construção de escolas, de grande alcance e que exigiria modificações para atender necessidades de tempo, volume e economia requeridos pelo problema.

Para diminuir o tempo das construções e minimizar seus custos, foi sugerida a utilização de diferentes métodos de construção e emprego de materiais que pudessem ser empregados sem comprometer a qualidade da obra e reduzir seu custo. Também se estudava o emprego de estruturas pré-fabricadas em elementos básicos da construção. A utilização de estruturas pré-fabricadas era justificada também por “facilitar a construção dos elementos restantes, possibilitando a conformação de vários tipos de dependências que atendas as necessidades pedagógicas” (*Anais*, 1966, p. 238).

O estudo buscou fazer ainda a comparação entre três tipos de materiais que fariam parte dos sistemas de construção, para que pudessem “verificar as conveniências e desvantagens de cada um dos materiais, vistos como elementos de estrutura” (id.), que eram as bases das construções. Os materiais eram a madeira, o ferro e o concreto. Tais materiais poderiam ser empregados de forma mista nas construções também. Estes sistemas já eram adotados em países da América Latina, de acordo com as necessidades de cada país.

O aspecto estético também tinha sua importância. Como foi ressaltado pelos técnicos do Inep, esses elementos deveriam “apresentar aspecto estético e qualidades de aproveitamento múltiplo (projetos extensíveis horizontal ou verticalmente), comportando complementação de materiais mais refinados” (*Anais*, 1966, p. 242).

O Inep elaborou recomendações para os tipos de construção escolar em relação às características dos terrenos, dos prédios, dos custos das construções e sua utilização e manutenção. Essas recomendações deveriam se apoiar em experiências em escolas já construídas e avaliando suas características para “melhorar sua funcionalidade pedagógica, o conforto físico e o controle dos custos das obras a construir” (id. p. 243).

A escola deveria ser construída em uma área livre e afastada de prédios que se desenvolvessem atividades que pudessem vir atrapalhar as aulas e a “saúde da população escolar” (id. p. 244) como penitenciárias, hospitais, depósitos de explosivos, estações ferroviárias e rodoviárias ou locais que produzissem muito barulho. A facilidade de acesso era importante para que os alunos tivessem facilidade de se deslocar até a escola e sem percorrer grandes distâncias. Terrenos acidentados e

pantanosos deveriam ser evitados; o tamanho do terreno dependeria também do número de alunos que a escola atenderia e com a possibilidade de acréscimos futuros.

As escolas primárias, “a fim de evitar problemas de administração” (id. p. 245) deveriam possuir um máximo de 16 salas de aula. Caso a demanda de vagas na região fosse maior, deveria se construir mais escolas. Os prédios não deveriam ter mais de dois pavimentos, a não ser quando necessário. Também se sugeriam o número de banheiros, de depósito de materiais, pátio (coberto ou não), biblioteca, casa do zelador e espaços para a recreação dos alunos. A respeito das salas de aula, eram sugeridas as dimensões, o modo de acesso, a iluminação e a ventilação dos espaços, as instalações elétricas, o mobiliário e sua disposição interna, o quadro (lousa) e suas medidas e a decoração interna da sala de aula.

A área administrativa da escola deveria ser composta pela sala da direção, pela secretaria, pela sala dos professores e pela sala do coordenador pedagógico (ou orientados educacionais). A biblioteca deveria estar situada ao lado da administração da escola, longe de locais barulhentos e de fácil acesso. Seus equipamentos e dimensões deveriam variar de acordo com as necessidades da escola, mas calculava-se que geralmente deveria abrigar, sentados, cerca de 10% do número de alunos da escola. Os objetos a constar no espaço seriam mesas, cadeiras, estantes, balcão de atendimento e fichários do bibliotecário. Além das tradicionais peças de mobiliário, sugeria-se que a biblioteca fosse decorada como nas salas de aula. Seu ambiente tinha de ser “estimulante e acolhedor. Os mesmos recursos de fotografias, cartazes, desenhos, plantas, etc.” (*Anais*, 1966, p.249).

Sugeria-se também dois consultórios, médico e dentário, para atendimento dos alunos, com o material mínimo para realizar exames gerais e atendimentos de emergência.

A área do pátio de recreação seria correspondente, pelo menos, “à metade da soma das áreas das salas de aula” (id.) e deveria estar situado em local que não perturbasse o andamento das aulas. O local deveria ser usado para a realização de diversas atividades da escola, e caso houvesse cobertura seria possível a realização de reuniões com alunos ou mesmo funcionar como auditório. A cantina e o depósito tinham que estar próximos

ao pátio. A cantina seria destinada “essencialmente para o preparo e distribuição de lanches” (id.) e deveria possuir elementos essenciais como fogão, forno, prateleiras e depósito para gêneros alimentícios.

O conjunto sanitário dos espaços escolares deveria ser bem ventilado e iluminado e com a devida discriminação entre os usuários masculinos e femininos. As portas deveriam “ser colocadas de modo a impedir que se devasse o interior, as janelas altas, no mínimo a dois metros acima do piso” (id. p. 251). A capacidade da caixa d’água deveria ser, no mínimo, de 30 litros por aluno. Nos locais sem água encanada, um poço deveria ser cavado.

De modo a atender as exigências da Lei de Diretrizes e Bases em relação à extensão do ensino primário e as disciplinas a serem ministradas nessas séries, as escolas tinham ainda que disponibilizar espaço para a construção do pavilhão de artes industriais. Este seria um “grande salão livre, preferencialmente sem colunas, destinado aos trabalhos manuais das crianças do 5º e 6º anos.” (id. p. 253). O espaço seria dividido por armários, formando assim as oficinas com recursos mínimos para equipamentos, instalações elétricas e hidráulicas e sua distribuição de acordo com as atividades a serem ali desenvolvidas.

Em escolas com mais de dez salas, sugeria-se a construção de um auditório, com capacidade para comportar dois terços dos alunos, com palco para a apresentação de eventos (peças de teatro, por exemplo). As cadeiras deveriam ser em fileiras fixas, mas “por razão de ordem econômica justifica[va]-se o uso das cadeiras das próprias salas de aula” (id. p. 254). Também se sugeria a quadra poliesportiva com cobertura e arquibancada fixa (de cimento) ou móvel (de tábuas de madeira), equipadas com materiais para exercer as atividades físicas propostas pelos professores. As outras duas sugestões era a sala de ciências e a sala de educação doméstica, ambas localizadas no anexo das artes industriais. A sala de ciências seria destinada às aulas de ciências naturais e o professor seria o responsável pela manipulação e demonstração de experimentos. A sala de educação doméstica seria localizada junto à cantina e composta de três ambientes distintos: um para os “fogões e bancadas, outro para o ‘living’ e sala de jantar (prática de como arrumar a casa, por a mesa), e o terceiro para corte e costura”.

As recomendações finais aprovadas pela Conferência tinham como objetivo atender às necessidades apresentadas pelos resultados dos estudos apresentados pelos técnicos do Inep a fim de corrigir e melhorar a estrutura já existente para o ensino primário nacional, tanto na questão dos professores como na questão das construções escolares. As 39 recomendações aprovadas versavam a respeito da formação e aperfeiçoamento dos professores primários (principalmente em referência aos leigos), também sobre a formação e capacitação de professores supervisores e sua integração ao sistema; e as recomendações para a construção das escolas também deveriam seguir o estudo e as sugestões apresentadas.

## Capítulo III

### **A extensão da escolarização primária na capital paulista (as classes de 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries).**

O tema principal da III Conferência Nacional de Educação, realizada em Salvador, foi a “Extensão da Escolaridade” e a criação de turmas de 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries do curso primário foi um dos subtemas deste encontro. Este capítulo tem como objetivo fazer uma breve exposição de um estudo elaborado pelo CRPE de São Paulo, que analisou a implantação das turmas extensão já existentes nas escolas públicas da capital paulista. Esse estudo foi realizado por meio de entrevistas e de um questionário contendo perguntas referentes à extensão e sua finalidade. Quem respondeu ou preencheu o questionário foram os responsáveis pelas salas de 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries.

Em São Paulo, a rede escolar paulista necessitava de uma expansão que pudesse acompanhar o ritmo de crescimento da cidade e esse processo “adquiriu grande impulso após 1940” (Sposito, 2002, p.27). Os bairros periféricos da cidade eram os que necessitavam de diversos serviços públicos básicos, inclusive o acesso à educação.

Na metade da década de 1960, o governo estadual preocupou-se também com a realização de obras infra estruturais visando seu desenvolvimento e durante a segunda gestão do governador Ademar de Barros foi elaborado o Plano de Desenvolvimento

Integrado (PLADI)<sup>49</sup> para os anos de 1964-1966. No período de um ano foram construídas no interior do Estado 14 escolas normais, sendo que quatro delas eram anexas a grupos escolares.

Na capital do Estado, as mudanças na educação também ocorreram, mas com diferenças em relação às outras regiões. Pelo fato de ser um centro urbano em franca expansão, “teve suas necessidades educacionais multiplicadas, exigindo do Poder Público medidas que possibilitessem o rápido atendimento à população que crescia (...) com isso nem sempre o Estado conseguia absorver a procura por vagas nas escolas primárias, ocorrendo déficits na oferta de matrículas” (Sposito, 2002, p. 29). Já as escolas secundárias obtiveram crescimento em diferentes regiões do Estado a partir da década de 1950, pois “as populações reivindicavam a criação de ginásio estadual para a sua cidade” (id.). Segundo Celso Rui de Beisiegel

em 1940, o ensino secundário absorvia 67,7% das matrículas, enquanto que o comercial 24,2%, o industrial 2,4%, o agrícola 0,8% e o normal 4,9%. Em 1960, as porcentagens mais altas ainda concentravam-se na escola secundária que ocupava 68,8% do total das matrículas, seguida pelo curso comercial com 22,1%; o restante distribuía-se pelos demais ramos do ensino médio (apud Sposito, 2002, p. 81).

Em um período de crescimento populacional e desenvolvimento comercial, não só para o país, mas para os estados também, uma das discussões relacionadas à educação naquele momento era a extensão da escolaridade. Na visão do professor Jayme Abreu tal assunto ganhava importância por “motivos políticos e econômicos, devia ser compreendida como necessária extensão da educação escolar compulsória a mais gente e por isso o aumento no número de anos dessa escolarização compulsória” (*Anais*, 1967, p. 101).

<sup>49</sup> O PLADI visava intensificar o desenvolvimento na infraestrutura da economia do estado que investiu na construção de rodovias, pontes, escolas, ferrovias, centros de abastecimento, etc..

A extensão da escolarização primária, que estava prevista na LDB de 1961 em até dois anos, ainda deixava muitas dúvidas e também discussões a respeito de sua real funcionalidade. O artigo 26, do Capítulo II é a parte correspondente da referida Lei de Diretrizes e Bases que se refere ao ensino primário e sua duração, que seria de no mínimo quatro anos. O seu único parágrafo dizia que “os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade”. Mas até que ponto a extensão era feita e em qual nível de qualidade ou em que quantidade ela ocorria nas escolas primárias e quais as finalidades de suas disciplinas em “integrar” o indivíduo na sociedade, já que o ensino primário e os seus próximos níveis (o ginásial e o colegial) não possuíam características de continuidade do conteúdo a ser ensinado em comum? Havia projetos para que o ensino básico, elementar tivesse a duração de oito anos. De acordo com as recomendações da Conferência em relação às finalidades, as duas séries complementares não podiam ser consideradas como

mero prolongamento do ensino primário; mas orientar-se sobretudo no sentido do desenvolvimento de uma linha de conhecimentos e atitudes que habilitem para a participação na vida social e cívica e nas atividades produtivas dentro de uma sociedade industrial (*Anais*, 1967, p. 183).

A outra discussão que também era complementar a essa e que havia sido gerada pela Constituição de 1967 dizia respeito às questões sobre a idade obrigatória para a escolarização e o tempo de gratuidade do ensino primário oferecido nas escolas oficiais. A idade mínima para a criança poder iniciar a trabalhar havia sido reduzida para doze anos e a obrigatoriedade escolar ia até a faixa dos catorze anos de idade.

A situação do ensino primário no Estado de São Paulo já havia sido relatada em 1966, pelo então secretário de Educação, José Carlos de Ataliba Nogueira, em seu pronunciamento na Segunda Conferência Nacional de Educação, em Porto Alegre. Segundo informações apresentadas por ele, a rede pública estadual contava com 47.760 classes de ensino primário. As classes de ensino primário eram de variados tipos e se localizavam nos mais diversos espaços. De acordo com o secretário, eram

Classes comuns, classes de educação infantil, de deficientes mentais e cegos, classes de alfabetização de adultos, escolas regimentais (ensino primário instalado em unidades do exército), escolas industriais (ensino primário funcionando nas indústrias), classes de ensino típico rural (ensino primário acrescido de peculiaridades rurais regionais) e classes de emergência (ensino primário destinado a atender núcleos de população flutuante). (*Anais*, 1966, p. 295)

O Estado também contava como parceiro na tarefa de preparar professores e manter escolas primárias com 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries o SESI paulista. Em parceria com essa instituição eram mantidas “2.754 escolas primárias, 1.200 cursos de educação supletiva, 10 centros de artes industriais e um curso de formação de professores de artes industriais, em parceria com a Secretaria de Educação e o Inep” (id.). O secretário ainda fez uma comparação entre o tamanho da rede de escolas primárias mantidas pelo estado e a mantida pela rede privada, dizendo que a rede privada era “de pequena extensão” em relação à pública estadual. Mas o problema da falta de vagas na escola primária continuava, mesmo com o Plano de Ação Integrada. Segundo o secretário, a falta de vagas continuava sendo um “flanco vulnerável de São Paulo” e apontou como suas causas “a extraordinária explosão demográfica e a maciça imigração, não só de outros estados da federação, como do exterior” (id.).

Em relação ao ensino médio no estado, o secretário descreveu como estavam divididas as escolas dessa modalidade de ensino. Eram 295 ginásios, 64 colégios e escolas normais, 53 escolas normais ginásiais, 119 institutos de educação, uma escola normal rural, 66 ginásios industriais, dois colégios industriais e escolas de artes domésticas, três escolas técnicas, dois colégios técnicos masculinos, quatro ginásios industriais, um centro de educação técnica, três ginásios agrícolas e 16 escolas de iniciação agrícola. O número total de alunos matriculados nestes estabelecimentos era de 352 mil alunos.

Ainda em relação ao ensino primário, o secretário fez destaque para a criação do Setor de Orientação Pedagógica e a alteração considerada, por ele, “radical” no currículo da escola primária, para atender “as finalidades da educação atual” (id.). O Serviço de Orientação Pedagógica existia desde 1963 e funcionava em caráter experimental. A

existência de tal órgão era vista pelo secretário como uma “prova da intenção da Secretaria de Educação de atualizar a ação educativa, adaptando-a às solicitações da vida moderna e expurgando os vícios da rotina e do verbalismo” (id.).

Em 1967, o Secretário de Educação do Estado era o professor Antônio de Barros Ulhôa Cintra, que afirmou não possuir indicação a respeito do rumo das turmas de extensão do primário, mas dizia estar “perturbado” por ter presenciado um fato o qual não havia sido “focalizado adequadamente por nenhuma política educacional” (*Anais*, 1967, vol. II, p. 263). O fato ao qual se referia era o aumento na procura por vagas no ensino médio, com ênfase no ginásio secundário. Na Conferência, anunciou a instalação de 30 ginásios em um único mês “devido à demanda e provisão de vagas” (id.). O número de ginásios implantados, segundo o secretário foi uma medida cumprida devido ao pequeno número (59) de classes de 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries primárias em todo o estado.

A extensão da escolaridade primária era um compromisso assumido pelos países que participaram da Conferência de Punta del Este, em 1961. No caso paulista, o secretário justificava o pequeno número dessas classes devido ao modo com o qual o governo federal vinha cuidando deste assunto desde então. Há de se lembrar que essas duas séries primárias equivaliam às duas primeiras séries ginasiais. As críticas do secretário em relação a esse tema remetiam à questão da qualidade da educação oferecida e o modo como ela vinha sendo realizada:

A verdade inofismável é que a extensão da escolaridade como vem sendo estimulada, não atende às legítimas aspirações por mais e melhores oportunidades na educação. Tal como foi concebida e como vem sendo estimulada, a extensão da escolaridade é um substitutivo de segunda categoria, e destinado, quase sempre, aos menos capazes mental economicamente (id.).

O secretário, em nome do governo do estado, considerava isso um “engodo” e uma “deturpação” na busca pela solução da extensão da escolaridade. O secretário também se pronunciou a respeito da articulação entre os níveis de ensino juntamente com a questão do exame de admissão e seu caráter. Para ele, o exame deveria ser apenas uma avaliação a respeito do nível de escolaridade obtido no curso primário, mas este exame

estava adquirindo um caráter muito mais seletivo que “desconsidera a estrutura e organização do ensino primário” (id.). O secretário lamentou a existência das turmas preparatórias para exame admissional, que em São Paulo chegavam a três mil classes mantidas pelo estado, se referindo a eles como “uma aberração pedagógica e um desperdício de recursos” (id.). De acordo com Ulhôa Cintra, sem essa medida, “milhares de crianças não seriam consideradas capazes de prosseguir nos estudos” (id.).

O secretário paulista afirmava que o estado estava em busca de experiências para aumentar o fluxo de alunos nos níveis de ensino subsequentes ao primário. Vislumbrava a instituição de um exame único para admissão no ginásio, que visava “uma errônea concepção de articulação entre fases de um mesmo processo de formação geral” (id.). Também mencionou as experiências das escolas vocacionais e o projeto de ginásios pluricurriculares. Tais experiências pretendiam mostrar, segundo o secretário, uma “renovação mais ampla que abranja toda a rede de escolas” (id.), mas seu discurso também apontava para a continuidade entre os estudos primários e os estudos do primeiro ciclo do ensino médio.

O Centro Regional de Pesquisas Educacionais “Professor Queiroz Filho”, de São Paulo, apresentou um estudo a respeito da implantação e do funcionamento das turmas de 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries primárias existentes na capital do estado. Como declarado na apresentação do documento, as informações ainda estavam sendo analisadas e foram reunidas em curto período de tempo para que fossem apresentadas na Conferência. Apesar disso é possível se ter uma noção da situação dessas turmas.

A implantação destas turmas estava a cargo de três entidades: o estado, o município e o SESI. Cada um deles possuía um responsável pela organização, implantação, funcionamento, supervisão e preparação de professores para essas classes. O responsável por esses núcleos era o professor coordenador, que respondia pelo funcionamento destas classes a um responsável geral.

Como abordado anteriormente, este estudo surgiu a partir de um roteiro elaborado e organizado pelos técnicos do CRPE para que o responsável por cada um desses núcleos pudesse responder. As entrevistas e o preenchimento dos questionários visavam obter

informações correspondentes aos objetivos dessas turmas; os problemas referentes à implantação e os critérios que orientam a localização; suas estruturas administrativa e didática e corpos docente e discente. O roteiro ainda possuía itens que complementavam as informações recolhidas junto aos responsáveis a respeito das matrículas; das instalações; de dados referentes aos professores; a estrutura didática; as atividades auxiliares e assistenciais e suas associações.

Essas classes, sob a responsabilidade do Estado, foram criadas e instaladas pelo Ato nº 92, de 11 de maio de 1966. A exceção era o Grupo Escolar Alberto Torres, que fora criado em janeiro de 1959 e era a única escola que contava até o momento do Ato nº 92. A estrutura organizacional contava com um setor encarregado na preparação de professores e na implantação destas classes: o Serviço de Expansão Cultural (SEC), subordinado ao Departamento de Educação. Entre essas classes subordinadas ao SEC e os professores havia um intermediário que era o coordenador de cada núcleo. A direção dessas classes era a mesma dos grupos escolares em que estavam instaladas e era papel do diretor “enquadrar as novas classes dentro da rotina da escola e interessar-se pelos trabalhos e problemas a ela referentes” (*Anais*, 1967, p. 345).

Os objetivos formulados pelo responsável do Estado eram:

proporcionar ao aluno uma visão ampla das atividades industriais e comerciais, do meio ambiente e suas influências em nossa economia; estimular o gênio inventivo da criança e a capacidade criadora do escolar; orientar e esclarecer o aluno quanto à educação e ocupação futura, em função de suas aptidões; desenvolver a iniciativa, responsabilidade e cooperação; preencher o “hiato nocivo”, dando escola às crianças que terminaram ao primário, mas ainda não tem idade para trabalhar. (id. p. 346).

Com isso, a orientação que seria dada aos alunos foi classificada como uma orientação de caráter misto; ela seria profissional e de cultura geral. Esse caráter misto possibilitaria aos alunos prosseguir os estudos ou ingressar no mercado de trabalho com a formação que obtiverem nos dois últimos anos. Do ponto de vista dos objetivos dos

estudos, essas turmas teriam um conteúdo mais próximo ao ensino ginásial do que do ensino primário, com um professor para cada disciplina.

Para a implantação dessas classes, o maior problema era a falta de recursos materiais. A instalação das oficinas, previstas nos projetos de construção das edificações para essas turmas, era considerada muito cara e, no inicio de 1966, estava orçada na ordem de dez milhões de cruzeiros novos. Além disso, a adaptação dos prédios das escolas normais para receber as oficinas seria muito difícil devido à falta de espaço e de serventes; a outra dificuldade “de ordem mais burocrática é a ausência de regulamentação para a constituição do corpo docente, acarretando na falta de, por exemplo, orientadores educacionais” (*Anais*, 1967, p. 346).

As classes existentes destas séries ficavam em locais bem diferentes daqueles projetados e sugeridos pelos técnicos do CONESCAL: salas não utilizadas nos prédios escolares. Cada turma utilizava três salas, uma para as aulas teóricas e as outras duas para as aulas práticas. O maquinário que fazia parte na composição das oficinas era instalado nas próprias salas, adaptadas para recebê-los. Um dos critérios utilizados para a escolha e instalação dessas classes era a quantidade de salas vagas nas unidades escolares.

Enquanto se discutia a educação básica de oito anos, sem distinções, ou com quebras entre o ensino primário e o primeiro ciclo do ensino médio (ginásio em quatro anos), as escolas eram implantadas em “caráter de urgência” e em bairros periféricos. A justificativa do representante da secretaria de Educação para esse critério de escolha dos locais destas classes era o fato de que não poderia “haver trespodramento do período para a instalação de novas salas” (id.).

O currículo dessas classes mantidas pelo estado era composto por dez disciplinas: cultura geral, matemática, português, história do Brasil, geografia, iniciação às ciências, cultura técnica, práticas comerciais, técnicas de oficina e desenho. As aulas de cultura geral possuíam uma carga horária que era o dobro das disciplinas práticas, lecionadas nas oficinas<sup>50</sup>. As disciplinas teóricas tinham como objetivo “reforçar o conhecimento

<sup>50</sup> Em média eram 16 aulas semanais de cultura geral e oito nas oficinas.

aprendido no primário” e, para aqueles que iriam continuar os estudos, possibilitariam “acompanhar o programa da segunda série ginásial” (id. p. 347). A elaboração do currículo também era de responsabilidade do Serviço de Expansão Cultural (SEC). As responsabilidades do SEC correspondiam à elaboração do programa e ainda a supervisão do seu desenvolvimento.

Essas turmas tinham seis dias de aulas semanais e o período de recesso escolar era o mesmo dos outros anos. A organização dessas classes era feito de acordo com os resultados das provas de aproveitamento (matemática e português) feitas para a seleção dos alunos. Com esses resultados as classes eram divididas em adiantadas, médias e fracas, e cada uma delas deveria ter, em média, 30 alunos. Se o número de vagas oferecidas fosse maior do que a procura, não havia nenhum tipo de avaliação e as classes, em sua organização, não precisariam obedecer a nenhum critério especial. Posteriormente, se fosse preciso, essas classes seriam reorganizadas de acordo com os resultados de testes que seriam aplicados nas duas primeiras semanas de aula.

Segundo relato, não havia sido observado nenhum método ou técnica especial para o ensino das disciplinas teóricas e nas oficinas. As avaliações de rendimento escolar eram feitas a partir da observação das atitudes dos alunos em sala de aula, sua produção e seu interesse na parte prática e teórica. O rendimento nas disciplinas teóricas era avaliado de acordo com as notas de provas, de chamadas orais e trabalhos realizados em sala. Nas disciplinas da oficina as notas eram atribuídas pelos trabalhos realizados e pelas notas de provas escritas e orais. O sistema de promoção era igual ao do ginásio e a avaliação das disciplinas práticas, nas oficinas, “dificilmente reprova o aluno desde que ele seja bem sucedido em teoria” (id. p. 348). Havia um rol de atividades extracurriculares que consistiam em excursões a oficinas e indústrias com o objetivo de “familiarizar o aluno com as técnicas aprendidas na oficina” (id.).

O corpo docente era “recrutado” e a divulgação era “realizada de forma ampla através da imprensa” (id.). Sua formação também era responsabilidade do Serviço de Expansão Cultural enquanto não eram instalados cursos de especialização nos Institutos de Educação, como era previsto. Na seleção, o candidato deveria passar por duas etapas. A primeira era composta por avaliações de português, desenho geométrico e trabalhos

manuais. A segunda etapa de avaliação era realizada ao longo do curso de preparação, com base no rendimento do professor.

O curso teria a duração de cinco meses e as aulas seriam ministradas inclusive aos sábados. No currículo de formação dos professores havia as seguintes disciplinas: psicologia do adolescente, desenho (artístico, técnico e geométrico), planejamento do currículo, orientação educacional, práticas de oficina e práticas comerciais. A avaliação do curso era feita por área específica e por meio de realização de provas e trabalhos. Levava-se em conta a opinião do professor de psicologia, que também participava da seleção do candidato a professor.

No ano de 1966, os professores que trabalharam nessas classes foram contratados por um ano e para o pagamento de seus salários utilizou-se a verba do Plano Trienal. Eram três professores, um para as disciplinas teóricas e outros dois para as disciplinas de oficina.

O SEC não realizou estudo para traçar o perfil dos alunos que frequentavam essas classes, mas de acordo com a “opinião da responsável pela implantação, formada *a partir de uma observação geral*, era de uma clientela bastante heterogênea” (id. p. 349).

A falta de orientadores educacionais era um problema que os próprios professores procuravam suprir, orientando os alunos para prepará-los no relacionamento com os colegas e com os professores e para uma eventual ocupação que pudesse ter.

As atividades auxiliares e assistenciais oferecidas eram o serviço odontológico e o serviço médico (quando existiam), ambos sob a responsabilidade do Serviço de Saúde Escolar do estado. A vacinação dos alunos ocorria juntamente com os do ensino primário regular. Em relação à assistência financeira, o que existia era o Fundo de Assistência Escolar, formado de contribuições mensais de professores e alunos. Tal fundo tinha como intuito “ajudar os alunos mais necessitados a comprar algum material de interesse para a oficina, livros, etc.” (*Anais*, 1967, p. 349-350).

A prefeitura paulistana criou suas classes em fevereiro de 1966 e sua instalação ocorreu seis meses depois. O órgão municipal responsável era o Setor Técnico da Secretaria de

Educação, do qual fazia parte um orientador técnico do SENAI, que ficava à disposição da prefeitura. Esse técnico também era responsável pela preparação de pessoas para auxiliá-lo. A inspeção e a orientação pedagógica dos professores encarregados de cada núcleo de 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries ficavam por conta do técnico e seus auxiliares. Essas classes funcionavam nas chamadas Escolas Agrupadas e estavam sob o comando da direção das mesmas, que deveria conformá-las na rotina da escola primária.

Uma das diferenças das classes da prefeitura em relação às do estado era a denominação que recebiam. As classes do ensino público municipal eram chamadas de pré-vocacionais.

A justificativa para sua formação foi explicada da seguinte forma:

Orientação vocacional ideal seria aquela que fosse iniciada desde os primeiros anos da escola primária que, incluindo todos os aspectos do processo psico-social, pudesse assegurar ao educando facilidades concretas para a solução de seu problema futuro, referente à escolha de uma profissão condizente com a sua natureza. Sabemos que é muito raro encontrar-se aptidão legítima, integral, prontamente identificável e precocemente revelada. Em sua quase totalidade necessitam os menores de acompanhamento educacional sistemático, a fim de que se apurem suas possibilidades de adaptação ao trabalho. Por esse motivo a Prefeitura municipal de São Paulo tomou sobre si a parte que lhe cabe da responsabilidade de criar classes pré-vocacionais (*Anais*, 1967, p. 353).

Os objetivos do município com essas classes eram completar os currículos para que não houvesse uma descontinuidade na formação da mão-de-obra para a indústria, para o comércio, trabalho agrícola, etc. O outro objetivo era a definição do trabalho para que pudessem escolher “a profissão com o conhecimento de causa e aproveitar bem a aprendizagem dessa profissão levando já boa bagagem de informação” (id.).

A prefeitura considerava essas classes como ”pós-primárias”, pois consideravam que não estavam próximas do ensino primário nem do ensino ginásial. Eram turmas “pré-profissionais” e estavam “mais identificadas com o ensino profissional, seus alunos são

relacionados entre os que se destinam ao trabalho” (*Anais*, 1967, p. 353). Por isso, tais classes possuíam um caráter terminal em relação a quem queria dar prosseguimento aos estudos.

A Prefeitura apontou alguns problemas relativos à implantação dessas classes, que se assemelhavam aos enfrentados pelo Estado, entre eles a falta de recursos financeiros, de pessoal qualificado e o desconhecimento do governo federal do sentido dessas classes. Também não houve a construção de salas adequadas a abrigar essas turmas. O critério de alocação foi o mesmo utilizado pelo Estado, ou seja, o aproveitamento de três salas disponíveis (uma para as aulas teóricas e outras duas para as aulas práticas). As salas das oficinas também haviam passado por adaptações a fim de receber o maquinário utilizado nas aulas.

A localização das classes era feita em “bairros tipicamente industriais ou cidades com vida comercial e industrial” (id. p. 354) e que possuíssem “maior densidade populacional e concentração industrial” (id.).

O currículo municipal e os programas das turmas pré-vocacionais foram elaborados pelo orientador técnico do SENAI de acordo com critérios observados na LDB e passava por revisões feitas pelos professores. Era composto por nove disciplinas: cultura geral, português, matemática, geografia, história, ciências (que incluíam elementos de tecnologia), cultura técnica, práticas de oficina e desenho.

Na prefeitura, as disciplinas teóricas eram correspondentes às disciplinas do quinto ano e o número de aulas era equivalente ao número de aulas das disciplinas técnicas. Disciplinas teóricas deveriam preparar o aluno para a “vida prática e profissional” e os alunos faziam exercícios de acordo com as necessidades da vida prática. As disciplinas de “cultura técnica” tinham como objetivo “preparar para a escolha das profissões; dar elementos tecnológicos das principais profissões; facilitar a adaptação do homem ao trabalho; atualizando o regime escolar” (id.).

Segundo o relato do responsável, não havia uma adequação total entre os objetivos do ensino pré-vocacional e o programa estabelecido. Isso ocorria por causa da equivalência das séries dos diferentes graus de ensino e a possibilidade destes alunos ingressarem nas

séries correspondentes do ginásio. Isso ainda era considerado um “empecilho” porque não era a intenção e nem o objetivo preparar os alunos para o curso ginásial. Afinal de contas não era exatamente um curso que possuía uma formação com grande conteúdo intelectual, acadêmico e sim prático, voltado a preparar o aluno diretamente para o mercado de trabalho.

O professor tinha liberdade para modificar o programa e organizar a sequência de trabalho das disciplinas de acordo com o nível dos alunos. As disciplinas teóricas desenvolviam-se em função das oficinas, ou seja, o professor não tinha a preocupação de seguir o programa ginásial, pois ele podia limitar-se “a dar as noções de utilidade para a oficina e desse modo era mais fácil conseguir entrosamento” (id. p. 355) entre as disciplinas oferecidas.

O período letivo das classes pré-vocacionais também era idêntica ao das classes primárias. Eram previstas seis aulas semanais, mas parte das escolas, em 1966, reservou as aulas aos sábados para orientar os professores.

As atividades extraclasses consistiam em visitas programadas a indústrias com o intuito de familiarizar os alunos com aquilo que haviam aprendido nos cursos.

Para avaliar o rendimento escolar dos alunos eram levadas em conta suas atitudes durante o curso, nas aulas práticas e teóricas. Os instrumentos de avaliação eram provas orais, escritas e trabalhos realizados em grupo; nas oficinas as avaliações eram escritas e orais sobre tecnologia. A promoção desses alunos era feita de acordo com o desempenho nas duas áreas, na sala de aula e nas oficinas.

Os professores que davam aulas para estas classes tinham que ser da rede municipal de ensino e deveriam passar por um curso de preparação de quatro meses, ministrado pelo orientador técnico. Sua remuneração seria correspondente à remuneração dos professores primários da prefeitura.

A grade disciplinar das turmas de preparação dos professores dessas classes diferia do Estado nas seguintes disciplinas: filosofia da educação, elementos de estatística, escrituração, prevenção de acidentes e primeiros socorros. Os professores ainda

passariam tempo em oficinas executando trabalhos em metal, madeira, couro, cerâmica e horticultura. O curso incluía ainda estágios e visitas para os professores em indústrias e firmas. Sua avaliação era feita de acordo com a soma dos pontos atribuídos aos trabalhos e suas atitudes durante o curso.

Para a seleção dos alunos, o candidato deveria preencher uma ficha e responder diversas questões. A Ficha de Adaptabilidade Escolar era onde ficariam caracterizadas suas “tendências vocacionais, as influências orientadoras da família, os níveis econômicos e educacionais no lar e outros fatores que pesem no julgamento do jovem quando escolhe a carreira futura” (id. p. 356). O candidato à vaga deveria mostrar interesse pelo trabalho em escolas técnicas e profissionalizantes; a idade recomendada para a matrícula era entre os onze e treze anos para 5<sup>a</sup> série para que aos 14 anos o aluno já pudesse ter seus estudos concluídos e procurar por trabalho. Um pré-requisito fundamental era a conclusão da quarta série primária e apresentar documentação que comprovasse a conclusão.

Havendo vagas em excesso ou suficientes, os alunos não passariam por nenhum tipo de avaliação. Caso houvesse uma procura por vagas maior do que a oferta, os alunos seriam avaliados mediante as informações contidas na Ficha de Adaptabilidade e seriam matriculados os primeiros 60 classificados. Todas as informações eram levadas em consideração, inclusive os dados familiares e as respostas obtidas nas entrevistas, primeiramente com os pais e depois com o próprio aluno. Havia ainda a recomendação para se evitar matricular alunos reprovados no exame de admissão, pois alguns deles poderiam estar pleiteando a vaga apenas para pedir, depois, o exame de equivalência, tomando “o lugar daqueles para os quais foram criadas as salas pré-vocacionais” (id. p. 357). Esse procedimento, no entanto, era irregular segundo o dispositivo previsto na LDB, que conferia a esses alunos a condição de equivalência de séries.

Nas escolas da prefeitura, os alunos também receberiam assistência à saúde (atendimento odontológico e vacinação), sob responsabilidade do Serviço de Higiene da Prefeitura. O atendimento médico seria realizado no Serviço do Posto de Puericultura da Prefeitura. A assistência financeira seria idêntica à do curso primário: os alunos contribuiriam mensalmente para a Caixa Escolar e os mais necessitados receberiam

auxílio para a compra de material didático e até uniformes. O material das oficinas e sua distribuição ficavam a cargo do Almoxarifado Central e os trabalhos realizados pelos alunos seriam expostos e vendidos e o montante arrecadado seria investido nas classes pré-vocacionais.

Os professores que davam aulas para essas classes tinham que ser da rede municipal de ensino e deveriam passar por um curso de preparação de quatro meses, ministrado pelo orientador técnico. Sua remuneração seria correspondente à remuneração dos professores primários da prefeitura.

A grade disciplinar das turmas de preparação dos professores dessas classes diferia do Estado nas seguintes disciplinas: filosofia da educação, elementos de estatística, escrituração, prevenção de acidentes e primeiros socorros. Os professores ainda passariam tempo em oficinas executando trabalhos em metal, madeira, couro, cerâmica e horticultura. O curso incluía ainda estágios e visitas dos professores a indústrias e firmas. Sua avaliação era feita de acordo com a soma dos pontos atribuídos aos trabalhos e suas atitudes durante o curso.

A respeito do nome pré-vocacional, o orientador técnico informou que não era muito adequado ao tipo de orientação que se recebia nessas classes. Para ele o nome mais correto seria “pré-profissionais, pois estavam orientadas a uma preparação para o trabalho, na preparação de mão-de-obra para a indústria (...) colocam-se muito mais próximas do ensino profissional do que do ensino primário ou médio” (*Anais*, 1967, p. 358). As disciplinas teóricas e práticas eram muito mais voltadas à “vida prática” e todo o aprendizado era em torno do trabalho na oficina, pois até a escrita era direcionada à redação de ofícios, elaboração de relatórios sobre os trabalhos técnicos realizados e o que mais fosse relacionado a eles.

As informações a respeito da implantação dessas classes pelo SESI foram obtidas por meio de um questionário. Isso, segundo o técnico do Inep, prejudicou o alcance das informações que poderiam ser obtidas por meio da entrevista. No SESI, as classes de extensão da escolaridade primária foram criadas como CAI (Classes de Artes Industriais) em 25 de maio de 1946 e foram instaladas na mesma data. O setor

responsável por sua implantação, preparação de professores, orientação pedagógica e supervisão das classes no SESI foi a Subdivisão de Extensão Cultural, com uma equipe de orientadores subordinados ao Departamento de Educação Fundamental (DEF). Em cada CAI havia um professor coordenador que tinha como função ser o elo entre a Subdivisão de Extensão Cultural e os professores.

Até o ano de 1966, o CAI durava apenas um ano, mas, a partir do ano seguinte, passou a durar dois anos que correspondiam às 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries do ensino primário, que eram subordinadas às Delegacias de Ensino da Capital. Os objetivos dessas classes era dar uma continuidade para aqueles que estudaram os quatro anos do primário, formaram-se e ainda não tinham idade para trabalhar. A formação consistia em “ministrar informações profissionais para integração no mundo do trabalho e auxiliar no diagnóstico de aptidões” (*Anais*, 1967, p. 361). A maior dificuldade na implantação destas classes por parte do SESI foram as despesas.

O currículo do CAI consistia em oito disciplinas: cultura geral, português, matemática, geografia, história, cultura técnica, técnicas em oficina e ciências. A estrutura geral era muito semelhante ao do estado e do município, mas com uma e duas disciplinas a menos, respectivamente. A elaboração desse currículo era de responsabilidade do DEF, que havia adaptado o programa oficial do quinto ano.

O ano letivo dessas classes consistia em cinco aulas semanais. Algumas escolas funcionavam em período integral, com os alunos frequentando a 5<sup>a</sup> série pela manhã e à tarde frequentando as aulas no CAI. Os cursos funcionavam de maneira independente das aulas do curso primário.

Os critérios para a seleção de alunos e organização das classes variavam de núcleo para núcleo, que podiam organizá-los de acordo com a idade ou nível de conhecimento ou de outra maneira que fosse considerada melhor.

A avaliação do rendimento escolar nessas unidades era baseada nas atitudes, no “senso de responsabilidade e espírito de colaboração, no interesse do aluno por todas as atividades em aulas de oficina” (id.). As aulas de conhecimentos gerais e as aulas nas oficinas eram avaliadas, praticamente, do mesmo modo que nas classes do estado e da

prefeitura. As atividades extracurriculares, a exemplo do estado e do município, incluíam visitas a indústrias, que deveriam complementar o ensino nas diversas áreas. As alunas ainda faziam estágios em creches.

O sistema de aprovação conferia o mesmo peso para as atividades práticas (das oficinas) e teóricas (salas de aula). O curso de artes industriais não reprovava o aluno “porque o simples cumprimento das técnicas de trabalho determina a aprovação no curso” (id. p. 362). As disciplinas teóricas se desenvolviam em torno das aulas da oficina “de modo a proporcionar um ensino globalizado e entrosado” (id.).

Entre os professores que faziam parte do corpo docente estavam normalistas e professores que possuíam cursos de artes industriais. Seu curso de preparação durava um ano e sua seleção era feita antes do início do curso e de acordo com sua formação profissional em escola normal e sua habilidade manual. A remuneração desses profissionais era compatível com a remuneração dos professores primários.

A seleção dos alunos era feita segundo a faixa etária, entre 12 e 14 anos. Pelo que se constatou, não havia problema da falta de vagas. De acordo com declaração dos professores, os alunos procuravam o curso pela “necessidade de aprender uma profissão para conseguirem um emprego na indústria” (id.). Mas, segundo declaração do responsável do SESI, esses alunos não chegavam a aprender uma profissão e eram encaminhados ao SENAI. A orientação vocacional que era feita para os alunos dessas classes se fazia “no sentido de informar o estudante sobre as oportunidades escolares e profissionais, conhecê-lo e guiá-lo profissionalmente” (id.).

O SESI não contava com serviço de saúde escolar de seus alunos; não havia médico ou dentista. O que existia era um núcleo que contava com um médico que prestava atendimento de forma espontânea. Não havia também nenhum fundo do tipo caixa escolar e, para os alunos com menos condições, o SESI cobria as despesas relativas ao uniforme e o material escolar. O material utilizado na oficina era distribuído gratuitamente a todos os alunos pelo DEF.

O SESI disponibilizava em cada núcleo a Cooperativa Escolar, onde os alunos e os professores poderiam, a preços reduzidos, comprar os materiais mais procurados. A

verba obtida por esses núcleos era proveniente da venda dos trabalhos realizados e vendidos pelos alunos.

As classes foram criadas baseadas nos dispositivos da LDB, mas a partir daí cada sistema desenvolveu objetivos próprios para o seu funcionamento. Nas classes do estado, algumas disciplinas acabavam por apresentar um caráter mais acadêmico, visando, aparentemente, fazer diminuir o distanciamento entre o ensino primário e o primeiro ciclo do ensino médio. A prefeitura de São Paulo procurou enfatizar nessas classes um caráter de orientação vocacional ou profissional, buscando maior integração entre a formação desses alunos e sua possibilidade de emprego na área industrial. As classes do SESI, com sua orientação vocacional voltada para descobrir as aptidões dos alunos, organizavam-se para encaminhá-los para o trabalho.

Os sistemas de avaliação e rendimento escolar também possuíam suas diferenças, já que cada um acabava por ter uma formação que conduzia a um encaminhamento diferente. No estado havia uma semelhança maior com o ginásio, enquanto na Prefeitura e no SESI a semelhança era maior com o ensino primário.

A seleção dos alunos era feita de acordo com a disponibilidade de cada um dos sistemas e o único processo seletivo que havia para essas classes ocorria quando o volume de procura por estas vagas era maior do que era disponibilizado pelas redes. No estado, a seleção ocorria por meio da realização de avaliações de português e matemática; na prefeitura a prioridade recaía sobre os alunos mais pobres e que apresentassem maior aptidão para trabalhos manuais (a partir dos dados contidos na Ficha de Adaptabilidade) e no SESI, por ser um curso pago, não havia problema com a falta de vagas oferecidas.

O Estado mantinha três mil classes de curso preparatório para exames de admissão e 59 de extensão primária. Não se encontrou nenhum registro do destino dos alunos egressos desses cursos supostamente profissionalizantes oferecidos pelo ensino público. Na ausência, por parte do governo federal, de meios de tornar obrigatórias essas classes de extensão do curso primário, como ditava a lei, várias foram as soluções encontradas para implementá-las. Em todo caso, a maioria delas, se não a totalidade, foram instaladas em escolas públicas da periferia da cidade.

## Considerações Finais

Esta pesquisa buscou fazer uma leitura a respeito da Conferência Nacional de Educação, em suas quatro edições realizadas entre 1965 e 1969, e buscou o que esses encontros expressaram em relação àquilo que era pretendido para a educação nacional, no período que compreendeu, não só o início, mas toda ditadura militar. Nenhuma delas teve como tema de análise ou discussão a questão do ensino universitário, mesmo porque no ano em que a Reforma Universitária foi implantada, em 1968, não se realizou, coincidentemente, a Conferência. Mas o que se pode constatar a partir da segunda edição é que o principal foco da Conferência foi o ensino básico.

Com a realização da I Conferência ficaram claros os rumos que a educação brasileira tomaria, pelo menos em termos quantitativos. A decisão era de manter vigentes as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação, a ser atingidas até o ano de 1970, apesar da dificuldade apresentada pelo fato de alguns estados e territórios não terem formulado nem um plano de educação local, como exigido.

Com a realização do Censo Escolar Brasileiro e a criação do salário-educação, o Plano Nacional de Educação foi revisto, mas suas metas continuaram as mesmas, tanto quantitativa como qualitativamente. Entre os problemas a serem resolvidos estavam a matrícula das crianças entre sete e onze anos, que se encontravam fora da escola primária; a formação para professores que lecionavam sem o devido preparo acadêmico ou que necessitavam de um aperfeiçoamento em sua formação; a expansão do número de vagas no ensino primário com a construção de novos espaços escolares.

A extensão da escolaridade foi outro assunto bastante abordado e estudado por essas pessoas responsáveis por pensar o ensino brasileiro e os rumos que eram pretendidos para ele. Há claros indícios de que essas classes primárias não possuíam uma característica que indicasse uma possibilidade para a continuidade dos estudos, entre o primário e o secundário, de seus alunos. Muito se pensava em como articular o

conteúdo que seria ensinado e a sua metodologia, já que o previsto era que os alunos tivessem aulas práticas em oficinas. Essas oficinas, como previstas na LDB, deveriam proporcionar aos alunos um conteúdo que tivesse uma carga prática muito maior que a teórica e as disciplinas seriam voltadas para as “artes industriais”. Por isso, como já sugeriam os estudos do CONESCAL, as novas construções deveriam dispor de espaços próprios para essas aulas.

Com base no estudo feito pelo CRPE paulista, é possível concluir que além de as escolas escolhidas não possuírem os espaços adequados para essas classes, a sua implantação era feita de modo emergencial e sempre na periferia da capital. Além disso, também não havia nada além de projetos ou recomendações para a construção de novas escolas.

Essas classes possuíam um caráter muito mais terminal do que de continuidade para os estudos. Outra discussão que havia era como articular os dois tipos de disciplinas – as teóricas, de cultura geral, e as práticas, nas oficinas –, já que havia a possibilidade, mediante exame, de se ingressar dessas classes para o ginásio. O exame de admissão era considerado um dos fatores responsáveis pela exclusão ou pelo não ingresso de quantidade considerável de jovens no ensino ginásial. Esse exame só deixaria de existir com a reforma de 1971, com a Lei nº 5.692.

A quinta e a sexta séries do ensino primário não tiveram o efeito ou alcance que se pretendia. Não formavam alunos aptos para o trabalho em fábricas, na indústria ou no comércio, e também dificilmente aprovavam alunos para o nível de ensino subsequente. Os relatórios apresentados pelos secretários estaduais, em 1966, mostravam que nem todos estados contavam com essas classes em seus sistemas educacionais e as que existiam não funcionavam em espaços adequados nem da maneira que se pretendia.

Boa parte das recomendações não era posta em prática por motivos de ordem financeira. A falta de recursos era constante, mesmo porque os estados não elaboravam seus planos de educação para receberem ao menos o repasse de recursos previstos pelo Plano Nacional de Educação. Cada estado possuía uma política própria para educação e todos apresentavam grandes diferenças entre si, nos projetos e nos resultados reais da sua

educação. O problema da formação dos professores para lecionar nas escolas primárias e médias ainda era um problema em 1969, ano de realização da última Conferência, que ocorreu um ano após a Reforma Universitária, quando se discutiu o ensino médio e sua articulação com o ensino superior.

## Fontes

Brasil. MEC. Plano Nacional de Educação 1962.

\_\_\_\_\_. Plano Trienal de Educação 1963-1965.

Brasil. Decreto Federal nº 57.347, de 25 de novembro de 1965.

\_\_\_\_\_. Decreto Federal nº 57.813, de 15 de fevereiro de 1966.

\_\_\_\_\_. Decreto Federal nº 57.876, de 25 de fevereiro de 1966.

\_\_\_\_\_. Decreto Federal nº 61.125, de 02 de agosto de 1967.

\_\_\_\_\_. Decreto Federal nº 62.255, de 12 de fevereiro de 1968.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.440, de 27 de outubro de 1964.

MEC/Inep. Anais da I Conferência Nacional de Educação. 1965.

\_\_\_\_\_. Anais da II Conferência Nacional de Educação. 1966.

\_\_\_\_\_. Anais da III Conferência Nacional de Educação. 1967.

\_\_\_\_\_. Anais da IV Conferência Nacional de Educação. 1969.

## Referências Bibliográficas

- ALVES, Giovanni. *Capitalismo e trabalho no Brasil do século XXI: metamorfoses da autocracia burguesa (1964-2004)*. In: *Projeto História*, nº29, pp. 477-497, tomo II. São Paulo: Educ, 2004.
- ALVES, Márcio Moreira. *Beabá dos MEC-USAID*. Edições Gernasa. Rio de Janeiro, 1968.
- ARAPIRACA, J. L. *A USAID e a Educação Brasileira*. Cortez Editora/Editora Autores Associados. São Paulo, 1982.
- AZANHA, José M. Pires. *A política de educação do Estado de São Paulo (uma notícia)*. In: *Educação e Pesquisa*, SP, vol.30, nº2, pp. 349-361, maio-ago, 2004. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a14.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a14.pdf). Acesso em 28 de jan. 2011.
- AZEVEDO, Fernando de. *Mais uma vez convocados*. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Vol. XXXI, abril-junho, nº74, pp. 5-23,1959.
- BEIGUELMAN, Paula. *O pingo de azeite: a instauração da ditadura*. São Paulo. Editora Perspectiva, 1994.
- CARVALHO, João do Prado F. de. *A campanha de defesa da escola pública em São Paulo (1960-1961)*. Tese de Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade. PUC-SP, 2003.
- CARVALHO, Marta M. Chagas de. *A escola e a República*. Editora brasiliense, 1989.
- CUNHA, Luís Antônio. *A organização do campo educacional: as conferências de educação*. In: *Revista Educação e Sociedade*, nº09, CEDES-UNICAMP.

DEZALAY, Yves & GARTH, Bryant. *A dolarização do conhecimento técnico-profissional e do Estado: processos transnacionais e questões de legitimação na transformação do Estado (1960-2000)*. In: *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 15, nº43. São Paulo, 2000.

DREIFUSS, René Armand. *1964: A conquista do Estado*. Editora Vozes, Petrópolis, 2008.

FAUSTO. Boris. *História do Brasil*. Edusp, 2003.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. & BRITTO, Jader de Medeiros (Orgs.). *Dicionário de Educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/MEC-Inep-Comped, 2002.

FERREIRA Jr., Amarilio; e BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. *Educação & Sociedade*, v. 27, n. 97, set./dez. 2006, pp. 1159-1179.

FERREIRA, Márcia Santos. *O CTM de Cuiabá e a profissionalização docente em Mato Grosso*. IN: *Revista de Educação Pública de Cuiabá*, jan-abr/2010, v.19, n.39, pp. 145-161.

Disponível em:

[http://ie.ufmt.br/revista/userfiles/file/n39/9\\_O\\_Centro\\_de\\_Treinamento\\_do\\_Magistério\\_de\\_Cuiaba\\_e\\_a\\_profissionalizacao\\_docente\\_em\\_Mato\\_Grosso.pdf](http://ie.ufmt.br/revista/userfiles/file/n39/9_O_Centro_de_Treinamento_do_Magistério_de_Cuiaba_e_a_profissionalizacao_docente_em_Mato_Grosso.pdf).

Acesso em 19 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. *Usos e funções dos estudos promovidos pelos Centros de Pesquisas do Inep entre as décadas de 1950 e 1970*. In: *Revista Brasileira de estudos Pedagógicos*. Brasília, v.89, n.221, pp. 72-89, jan/abr 2008.

GADOTTI, Moacir. *Estado e sindicalismo docente: 20 anos de conflito*. In: Revista ADUSP 08, dezembro, 1996.

HILSDORF, M. L. *História da Educação Brasileira: leituras*. São Paulo: Thomson Learning Edições, 2006.

HOBBSBAWM, E. *A Era dos Extremos – O breve século XX*. Companhia das Letras, São Paulo, 1996.

HOLLANDA, H. B. de. & GONÇALVES, M. A. *Cultura e participação nos anos 60*. Brasiliense, São Paulo, 1985.

HUSEK, Carlos Roberto. *Curso de Direito Internacional Públco*. LTR Editora, São Paulo, SP, 2003.

LIRA, Alexandre T. do Nascimento. *A campanha em defesa da escola pública: a mobilização social no debate da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional*. In: Anais do IV Congresso Internacional de História. Maringá, 2009, pp. 1499-1509. Disponível em: [www.pph.uem.br/cih/anais/trabalhos/659.pdf](http://www.pph.uem.br/cih/anais/trabalhos/659.pdf). Acesso em 27 de jan. 2011.

MARTINS, Maria do Carmo. *A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

MENDONÇA, Ana W. e XAVIER, Libânea. *O Inep no contexto das políticas do MEC (1950/1960)*. In: *Revista Contemporânea de Educação*. Rio de Janeiro, vol01, nº1, abril-junho de 2006. Disponível em: [www.educacao.ufrj.br/artigos/n1/numero1-artigo6.pdf](http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n1/numero1-artigo6.pdf). Acesso em 09 jan. 2010.

MICELI, Sérgio. *Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920-1945)*. Difel. São Paulo, 1979.

NOGUEIRA, F. M. *A ajuda externa para a educação brasileira. Da USAID ao Banco Mundial*. Ed. UNIOESTE, Cascavel, 1999.

ONU. *El CONESCAL*. In: *Revista de Información de la comisión nacional española de cooperación con la UNESCO*. Castilla y Leon, vol. 15, 1978. Disponível em [www.doredin.mec.es/documentos/00820093002451.pdf](http://www.doredin.mec.es/documentos/00820093002451.pdf), acessado em 16 de set. de 2010.

\_\_\_\_\_. PNUD. *Relatório sintético das atividades do PNUD: 1960-2002*. Ed. Corporate Financial Center, 2002.

PARKYN, George W. *Vers um modèle conceptuel d'education permanente*. UNESCO, 1973.

PASQUALE, Carlos. O desenvolvimento do ensino primário e o Plano Nacional de educação. MEC/Inep/CRPE-SP. 1966.

ROCHA, D. do Carmo. *A carta de Punta Del Este: as idéias positivistas nas reformas educacionais e no plano de segurança nacional orquestradas na década de 60*. Anais do 2º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil - UNIOESTE, Cascavel, 2006.

SAAVEDRA, Sílvia Maria Galliac. *Passos e descompassos de uma instituição de pesquisa educacional no Brasil. A realidade do INEP*. Dissertação de Mestrado, UnB, 1988.

SPOSITO. Marilia Pontes. *O povo vai à escola*. Edições Loyola, 2002.

SKIDMORE, Thomas. *Brasil: de Castelo a Tancredo*. Paz e Terra, 6ª edição, 1988.

STEPAN, Alfred. *Os militares na política*. Editora Artenova, Rio de Janeiro, 1975.

SCHWARTZMAN, Simon ET ali. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra: FGV, 1984.