

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

ELOÁ SOARES DUTRA KASTELIC

**O PERCURSO DE PASCHOAL LEMME: DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA,
GRÁTUITA E ESTATAL**

**MARINGÁ – PR
2004**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

ELOÁ SOARES DUTRA KASTELIC

**O PERCURSO DE PASCHOAL LEMME: DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA,
GRATUITA E ESTATAL**

**Dissertação apresentada à Banca Examinadora
do Programa de Pós-graduação
em Educação, área de concentração em
Fundamentos da Educação, da Universidade
Estadual de Maringá, como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre.**

**Orientadora: Profª. Dra. Maria Cristina G.
Machado.**

**MARINGÁ – PR
2004**

ELOÁ SOARES DUTRA KASTELIC

O PERCURSO DE PASCHOAL LEMME: DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA GRATÚITA,
E ESTATAL

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção de título de Mestre no curso de Pós-Graduação em Fundamentos da Educação, da Universidade Estadual de Maringá, pela seguinte banca examinadora:

Prof^ª. Dra. Maria Isabel Moura Nascimento - UEPG

Prof^ª Dra. Ângela Mara de Barros Lara - UEM

Prof^ª Dra. Maria Cristina Gomes Machado - UEM

Maringá, 13 de dezembro de 2004

**Dedico essa conquista, o título de “Mestre”,
à população de brasileiros excluídos do processo de formação continuada.
E ao meu marido e companheiro João, que proporcionou as condições materiais para realização
da mesma.**

AGRADECIMENTOS

Ao João, meu marido, trabalhador incansável, que acreditou na minha força para a superação dos obstáculos. Agradeço a ele por percorrer comigo este caminho difícil e me incentivar sempre. João, um homem de sentimentos nobres...meu companheiro tenho orgulho de estar a seu lado.

Aos meus filhos, João Paulo, Gregório e Eloane, espero que eles compreendam o significado desta conquista. Que minha luta sirva de estímulo aos seus empreendimentos futuros.

Aos meus amigos, foram muitos, entretanto alguns especiais, que compartilharam comigo, além do conhecimento científico, momentos de risos, despedidas, saudades...da Andréa e da Neiva minhas irmãs de coração.

Aos meus professores de mestrado, Ângela, Teresinha, Guaraciaba, Amélia, Silvina, Peter, César.

À minha Orientadora, Maria Cristina Gomes Machado, pela capacidade de encaminhar essa pesquisa com rigor e seriedade. O meu reconhecimento pela dedicação e compreensão dos eventuais problemas pessoais que ocorreram durante o período.

Aos professores doutores membros da banca examinadora, pelas contribuições e pelo respeito acadêmico demonstrado no exame de qualificação.

Aos secretários do mestrado, pela eficiência com que foram atendidas minhas solicitações.

RESUMO

Esta pesquisa analisa, historicamente, a defesa da escola pública feita pelo professor e servidor público Paschoal Lemme (1904-1997), destacando suas idéias educacionais expressas na década de 1930 a 1960. Esta análise concebe Paschoal Lemme como um homem que se envolveu com as questões de seu tempo, por destacar preocupações, já encaminhadas por outros educadores do início do século XX, relacionadas à necessidade da construção de um sistema nacional de ensino. O período de atuação desse educador foi marcado pelo tom da renovação e reconstrução que estavam presentes não só no Brasil, mas também em outros países do mundo ocidental. Nesse sentido, o Brasil não pode ser isolado do contexto mundial, pois a internacionalização das relações sociais de produção deu forma à sociedade capitalista sem fronteiras. Paschoal Lemme viveu intensamente o momento do entre guerras, posicionando-se com relação à própria explicação que os homens davam ao novo modelo de sociedade que se firmava durante e após as duas Grandes Guerras Mundiais, para seu país, um período de repressão política; impulsionado pelo governo ditatorial de Getúlio Vargas. Militou entre a função de professor e cargos administrativos, tendo, com relação à educação, posicionamentos que divergiam de seus pares. Entendia que a educação era mais um elemento para que o país conseguisse a transformação social tão almejada, e não o principal ou o motor da modernização social. Sua atuação, observada nesta pesquisa, foi a de um educador que participou dos maiores Manifestos em prol da educação brasileira, que culminou com a destacada participação na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024/61, tomada como foco desta investigação. Constatou-se que suas ações estavam voltadas para a melhoria da educação, bem como para a criação de um sistema nacional de ensino objetivando democratizar a educação pública. Este estudo considerou relevante as idéias educacionais sobre educação e democracia, sua preocupação com a formação da classe trabalhadora, compreendida pelo autor como: formação de adultos, formação de professores, formação profissionalizante e outros. Ao apresentar-se o percurso desse educador, evidencia-se a sua participação na Associação Brasileira de Educação (ABE), seu pensamento sobre educação, democracia e idéias socialistas. A militância de Paschoal Lemme em defesa da escola pública e sua atuação ficam patentes nos Manifestos dos Pioneiros, em 1932, nos Manifestos dos Inspetores do Rio de Janeiro, em 1934, nos textos de educação de adultos, e no ensino profissionalizante, bem como suas idéias educacionais sobre as várias modalidades do ensino, e no Manifesto dos Pioneiros de 1959. Ao participar na elaboração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 são marcantes sua oposição ao substitutivo do deputado Carlos Lacerda e seu discurso de oposição à escola privada em defesa da escola pública.

Palavras-chave: O pensamento pedagógico de Paschoal Lemme; História da Educação; Fontes e fundamentos; Sistema nacional de ensino.

ABSTRACT

The defense of the public school undertaken by professor and civil servant Paschoal Lemme (1904-1997) is provided within a historical context. Special reference is given to his ideas on education which were developed during the 1930-1960 period. Since he focused on issues that had already been dealt with by other educators in the early 20th century, Paschoal Lemme involved himself with the problems and issues of his times. They comprised issues on the need for the building of a Brazilian teaching system. The period under discussion was marked by an emphasis on renewal and reconstruction present in Brazil and in other Western countries as well. Actually Brazil cannot be isolated from the international context since the internationalization of social relationships of production formed a frontier-less capitalist society. Paschoal Lemme lived intensely the inter-bellum period and positioned himself with regard to the explanation that people gave to the new society model that established itself during and after the two world wars. It was an age of dictatorship for Brazil triggered by Getulio Vargas's dictatorship. He waged a war between his mission as a teacher and his function as a civil servant, with an educational positioning contrasting from that of his colleagues. He did not understand that this issue was the chief element for social modernization but as another item for the so much desired social transformation. Current research insists on his activity as an educator who participated in one of the greatest Manifestoes for Brazilian education which culminated in the Law on Directives and Basic Outlines of National Education (Law 4.024/61), the object of our investigation. The aim of his activities was the improvement in Education and the establishment of a national teaching system revealing the democratization of public schooling. Analysis shows the relevance of his educational ideas on Education and Democracy, his concern on the formation of the working class understood as a means for the training of adults, teachers, professionals and others. The life of this educator involves his participation in the Brazilian Association of Education, his ideas on education, democracy and socialist principles. Paschoal Lemme's militancy for the public school is revealed in the 1932 Pioneers' Manifesto, in the 1934 Education Inspectors, in the texts on adult education and in vocational training. His educational ideas on the several modes of education and the 1959 Pioneers' Manifesto are also focused upon. His opposing view on Carlos Lacerda's substitute law and his speech against the private school and in favor of the public one are highlights during the writing and discussion of the 1961 Law on Directives and Basic Outlines of National Education.

Key words: Paschoal Lemme's pedagogical thought; the History of Education; Sources and bases; national teaching system.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	O PERCURSO DE PASCHOAL LEMME: A FORMAÇÃO DE UM EDUCADOR DE ESQUERDA	16
2.1	O INGRESSO DE PASCHOAL LEMME NA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO RENOVADOR.	21
2.2	O PENSAMENTO DE PASCHOAL LEMME SOBRE EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA: SUA RELEVÂNCIA NO PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA.	29
2.3	O ENCONTRO DO AUTOR COM O PENSAMENTO SOCIALISTA: A APROPRIAÇÃO DESSAS IDÉIAS	35
3	A MILITÂNCIA DO EDUCADOR PASCHOAL LEMME EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA.	39
3.1	O POSICIONAMENTO DE PASCHOAL LEMME EM FACE DA NECESSIDADE DE QUALIFICAÇÃO DE PROFESSORES – MANIFESTO DOS INSPETORES DO RIO DE JANEIRO DE 1934.	39
3.2	REFLEXÕES: AS IDÉIAS EDUCACIONAIS DE PASCHOAL LEMME SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL EM 1938.	45
3.3	A ATUAÇÃO DE PASCHOAL LEMME NO ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL NA DÉCADA 1950- 1960. INTERCÂMBIO CULTURAL COM A URSS	55
3.4	REFLEXÕES SOBRE: ENSINO PRIMÁRIO, ENSINO SECUNDÁRIO E ENSINO SUPERIOR.	63
3.4.1	O Ensino Primário	63
3.4.2	O Ensino Secundário	70
3.4.3	O Ensino Superior	71
4	A ATUAÇÃO DE PASCHOAL LEMME NA ELABORAÇÃO DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LDBN/61 – DESTAQUE PARA O COMBATE AO SUBSTITUTIVO DE CARLOS LACERDA	76

4.1 A LUTA PELA CONSTRUÇÃO DE UM SISTEMA DE ENSINO NO BRASIL _____	77
4.2 O FIM DA ERA VARGAS E O INÍCIO DA DISCUSSÃO SOBRE A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL - LDBN/61 _____	82
4.3 O GRANDE DEBATE ENTRE PASCHOAL LEMME E CARLOS LACERDA _____	86
4.4 O DISCURSO EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA _____	96
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS _____	111
REFERÊNCIAS _____	115

1 INTRODUÇÃO

A preocupação central da presente pesquisa consiste na análise histórica da defesa da escola pública feita pelo professor e servidor público Paschoal Lemme (1904-1997), destacando suas idéias educacionais expressas na década de 1930 a 1960. Observa-se, particularmente, a compreensão da construção teórica deste pensamento na relação com o desenvolvimento do processo econômico gerido pelo capital, bem como as razões que levaram o autor, em sua época, a elaborá-lo.

Esta análise concebe Paschoal Lemme como um homem que se envolveu com as questões de seu tempo. Dessa forma, evidencia, em seus escritos, preocupações, já encaminhadas por outros educadores do início do século XX, relacionadas à necessidade da construção de um sistema nacional de ensino. A trajetória de Paschoal Lemme como educador e defensor da escola pública mostra-se relevante, entretanto ela não foi devidamente reconhecida no meio acadêmico no período em que ele viveu. O estudo de seu pensamento tem sido alvo de pesquisas na atualidade porque sua atuação como militante da educação possibilita compreender a construção das leis educacionais e a própria reconstrução da história da educação brasileira.

O período de atuação desse educador foi marcado pelo tom da renovação e reconstrução, presentes não só no Brasil, mas em todas as partes do globo nas primeiras décadas do século XX. É a época da internacionalização das relações sociais de produção que deu forma à sociedade capitalista. Um novo modo de vida impulsionava as relações de produção dos homens. No continente europeu, a livre concorrência foi substituída pela formação do capitalismo de monopólios, acentuando, no início do século, a concentração de renda, que teve como consequência o aumento das disparidades sociais.

Alguns acontecimentos marcaram, de forma significativa, o período, denominado de *Era dos Extremos* por Hobsbawm (2003). Para esse autor, pode-se referir a esse momento como “A Era das Revoluções”, entendendo o termo revolução como “ruptura”, pois a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) foi um acontecimento que conduziu a uma ruptura geopolítica, econômica e social. Alguns historiadores consideram esse acontecimento e o choque entre as

grandes potências imperialistas como um divisor de águas na história da humanidade. Paschoal Lemme vivenciou também a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) que redesenhou um novo mapa mundial. Torna-se relevante compreender essas mudanças, pois são fundamentais para compreender o pensamento desse educador. Paschoal Lemme no momento entre guerras, posicionou-se com relação à própria explicação que os homens davam ao novo modelo de sociedade que se firmava durante e após as duas Grandes Guerras Mundiais. Viveu num período de repressão política impulsionado pelo governo ditatorial de Getúlio Vargas.

Getúlio Vargas governou o Brasil por quase duas décadas e tinha como maior preocupação conter os movimentos de massa. Nos períodos pós-guerra, à escola pública, foi dado um lugar de destaque e essa foi pensada como uma instituição capaz de salvar os brasileiros fragilizados economicamente pelas Guerras. A defesa da educação como redentora da sociedade pode ser constatada nas primeiras linhas do *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932*, nele se proclama a revolução fecunda que resultaria da educação.

Em relação ao encaminhamento dado a educação, Paschoal Lemme teve um posicionamento que divergia de seus pares, o autor entendia que essa era apenas um elemento para que o país conseguisse a transformação social tão almejada, e não o principal ou o motor da modernização social maior. Para Paschoal Lemme, a mola mestra de tudo era fomentar o desenvolvimento econômico e uma melhor distribuição de renda. Esse educador não se intimidou ou se corrompeu ao longo de sua carreira pública, permaneceu fiel à sua posição de educador de esquerda. Sua atuação foi observada, nesta pesquisa, como a de um educador que participou dos maiores Manifestos em prol da educação brasileira. Sua atuação culminou com destacada participação na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024/61, que foi tomada como foco de investigação.

Percebeu-se, na atuação desse defensor da escola pública, sua marca na empreitada realizada na luta pela democratização da escola. Após seus primeiros escritos, Paschoal Lemme mudou seu posicionamento político, demonstrando maturidade, principalmente a partir de 1934, quando tomou contato com as leituras marxistas. Firmou-se como intelectual independente e, posteriormente, veio a ser conhecido, na historiografia brasileira, como o primeiro professor marxista. Paschoal Lemme, embora discordasse, em alguns aspectos, do rótulo, tinha uma prática socialista que não deixou dúvidas a esta pesquisa do porque lhe fora atribuído tal

adjetivo, pois lutou incessantemente para fazer valer sua visão de mundo socialista – reformista.

A maneira como os homens produziam sua existência era uma preocupação para Paschoal Lemme. Isto porque o autor dedicou boa parte de sua vida implementando a educação e o ensino por meio da melhoria da prática pedagógica. Para ele, a formação da classe trabalhadora era prioridade, seus escritos abriram toda uma discussão nessa perspectiva, despertando concordâncias e controvérsias na vida contemporânea. Sua preocupação com a formação da classe trabalhadora instigava o questionamento da própria divisão social do trabalho. Nessa divisão, Paschoal Lemme buscava inserir a população no mercado de trabalho, proporcionando às classes menos favorecidas uma educação diferenciada que visasse a formação de adultos, a formação da classe operária, a formação de professores e a formação profissionalizante.

Essa questão de formação da classe trabalhadora remete para a sua forma de compreender educação e a democracia, possibilitando entender suas propostas educacionais voltadas para o atendimento da população menos favorecida. Para ele, a democracia estaria a serviço da mediação das relações entre os homens, provendo a justiça social mediante a oportunidade de melhoria das condições de vida. Entretanto, tinha muita clareza de que não haveria igualdade social numa sociedade desigual. Seu pensamento em relação à democracia estava atrelado a compreensão da própria crise do capitalismo e dos conflitos gerados na sociedade, na qual trabalhador era afetado pelas contradições oriundas desse regime econômico.

Pesquisar Paschoal Lemme justifica-se não só pelas discussões sobre reformas na organização do ensino, como pelas questões destacadas por esse autor nos meados do século XX, as quais poderão dar subsídios para aprofundar o entendimento sobre o debate atual. Pretende-se vincular o autor e as questões por ele levantadas no âmbito educacional como inseridos no processo de produção material e, conseqüentemente, contaminadas pelos valores vigentes naquele momento, com o intuito de romper com determinadas tendências que apresentam o fenômeno educativo com um poder de auto-suficiência, como se a educação pudesse ser explicada por si própria. Para tanto, adota-se uma metodologia que pressupõe que a consciência dos homens é determinada pela materialidade histórica e a educação, como qualquer outra produção, é resultante da produção social. Essa compreensão exige um

reportar constante às transformações econômicas, políticas e sociais que marcaram a passagem do século XIX para o século XX.

Na seqüência, apresenta-se a relação da produção do educador Paschoal Lemme, fontes primárias dessa pesquisa. Para o levantamento, foi realizada consulta no arquivo da Universidade Federal do Rio de Janeiro, PROEDES; no arquivo Edgard Leuenroth, da UNICAMP e outros.

RELAÇÃO DO ACERVO DE PASCHOAL LEMME - ORIGEM PROEDES – UFRJ

Textuais	988 Manuscritos
Datilografados	458
Impressos	75 livros
Boletins	30
Revistas	210
Calendário	1
Recortes de jornais	757
Catálogo	2
Folhetos	12
Tese e Dissertação	2

RELAÇÃO DAS PRINCIPAIS OBRAS DE PASCHOAL LEMME.

Ano de Publicação	Título da obra
1938	<i>Educação de Adultos</i> (datilografado). Tese de Concurso para provimento do cargo de Técnico de Educação do Ministério de Educação e Cultura. Rio de Janeiro, 50 páginas.

1939	<i>Educación in México</i> (mimeografado em inglês). Em colaboração com Maria de Lourdes Sá Pereira. Tese final do curso sobre problemas de educação secundária, realizada no Rio de Janeiro, pela Escola de Educação da Universidade da Pensilvânia Filadélfia, USA, Rio de Janeiro.
1940	<i>Educação Supletiva, Educação de Adultos</i> . Serviços gráficos do Jornal do Comércio. Rio de Janeiro, 50 páginas.
1944	<i>Curso de Inglês para o Ensino Secundário</i> . Em colaboração com o professor Tomás Scott Newlands Neto. Companhia Editorial Nacional, São Paulo - Rio de Janeiro.
1953	Livro intitulado <i>Estudos de Educação</i> . Editado pela livraria Tupã, Rio de Janeiro, 262 páginas.
1955	<i>A Situação do Ensino no Brasil, à Margem da Primeira Conferência Mundial de Educadores</i> . Editora Lux, Rio de Janeiro, 77 páginas.
1955	<i>Educação na URSS</i> , editora Vitória, Rio de Janeiro. Contendo 260 páginas.
1957	<i>L' école de nôtre temps preparent-elle lês enfants à la vie de demain?</i> (caracteristiques et évolution de l' école brésilienne). Paris, 1957, 18 páginas. O original dessa obra em português foi redigido em dezembro de 1956.
1957	<i>A Situação da Educação na América Latina. Como Melhorá-la?</i> Relatório oficial apresentado à Segunda Conferência Mundial de Educadores, realizada em Varsóvia. Contendo 30 páginas.
1959	<i>Problemas Brasileiros de Educação</i> . Editora Vitória, Rio de Janeiro. Contendo 190 páginas.
1960	<i>A Reforma do Ensino na Albânia</i> . Texto compilado, por Paschoal Lemme. Contendo 51 páginas.
1960	<i>Intercâmbio Brasil – Albânia</i> . Rio de Janeiro. Contendo 51 páginas.
1961	<i>Educação Democrática e Progressista</i> . Editora Pluma, São Paulo. Contendo 272 páginas.

1988	<i>Memórias, Infância, Adolescência, Mocidade</i> , v.1, INEP, 1988, Brasília. Contendo 215 páginas.
1988	<i>Memórias, Vida de Família, Formação Profissional, Opção Política</i> . v. 2, INEP, 1988, Brasília. Contendo 335 páginas.
1988	<i>Memórias, Reflexões e Estudos sobre problemas da Educação e Ensino</i> . Perfis: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Heloísa Alberto Torres, Humberto Mauro, Sousa Silveira. v. 3, INEP, Brasília. Contendo 279 páginas.
1988	<i>Memórias, Estudos e Reflexões sobre problemas de Educação e Ensino</i> . Participação em Conferências e Congressos nacionais e internacionais. Documentos. v. 4, INEP, Brasília. Contendo 280 páginas.
2000	<i>Memórias, Estudos de Educação e destaques da correspondência</i> . v. 5, obra Póstuma, INEP, Brasília. Contendo 330 páginas.

Para expor o resultado da pesquisa realizada, organizou-se o trabalho norteado pela cronologia da sociedade brasileira e nela buscou-se marcar os momentos mais significativos da atuação de Paschoal Lemme. Para facilitar a leitura, as temáticas escolhidas como importantes para a compreensão do pensamento do autor foram desenvolvidas em três capítulos. Nestes, buscou-se apresentar a vida e obra do autor em estudo. Primeiramente uma introdução ao tema Paschoal Lemme: Defesa da Escola Pública, Gratuita e Estatal em seguida propôs-se apresenta o percurso do educador, evidenciando a sua participação na Associação Brasileira de Educação (ABE), bem como seu pensamento sobre educação e democracia no processo de democratização da escola pública e o momento de seu encontro com o pensamento socialista após o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932, do qual Paschoal Lemme foi seguinatário. No próximo item enfatizou-se a militância de Paschoal Lemme em defesa da escola pública e sua atuação primeiramente no Manifesto dos Inspectores do Rio de Janeiro, em 1934, e em seguida, foram apresentadas suas idéias educacionais sobre a educação de adultos no Brasil em 1938. Destacou-se sua atuação no ensino profissionalizante no final década de 1950 como resultado de um intercâmbio cultural com a URSS, bem como suas idéias educacionais sobre o ensino primário, ensino secundário

e ensino superior. No último item, marcou-se a atuação do autor na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – de 1961, destacando a oposição ao substitutivo do deputado Carlos Lacerda. Nesse contexto, evidenciou-se a luta de Paschoal Lemme pela construção de um sistema nacional de ensino no movimento renovador, o fim da era Vargas e o início da discussão sobre a LDBN/61, bem como o grande debate de Paschoal Lemme e Carlos Lacerda, e por último, o discurso em defesa da escola pública.

2 O PERCURSO DE PASCHOAL LEMME: A FORMAÇÃO DE UM EDUCADOR DE ESQUERDA

Ao estudar o percurso de Paschoal Lemme, destacou-se sua defesa incansável pela educação pública, bem como o desvelar de um homem engajado com o seu tempo. Sua trajetória, entretanto mostrou posicionamentos pouco comuns, diferenciando-o dos demais educadores pelo fato de ter sido o único educador, do início do século, contemplado pela historiografia da época com o rótulo de “primeiro educador marxista”. Esse fato instigou muito o estudo sobre suas idéias educacionais objetivando compreender seu pensamento.

Paschoal Lemme, nascido em 12 de novembro de 1904, no Rio de Janeiro, na época capital da República, constituiu-se numa expressão particular marcante do século XX. Seu nascimento ocorreu no início da primeira República, processo político do país que aconteceu pelo “jogo de cartas marcadas”, no qual os temas dos grandes debates da época estavam centrados no analfabetismo. Não só este problema era fruto do período como a manifestação contrária à lei que tornava a vacina contra varíola obrigatória. Este fato levou o povo às ruas para protestar e mostrou seu inconformismo. Ocorriam, também, problemas como o desemprego e a falta de saneamento básico, somados a doenças como a peste bubônica, tifo, cólera e tuberculose. A beleza do Rio de Janeiro contrastava com esses problemas sociais “[...] o Rio de Janeiro, nesse fim de século, era um porto sujo, onde grassavam, varíola, peste bubônica e outras moléstias tropicais [...]”. Estas atacavam, principalmente, os estrangeiros que aqui desembarcavam sem qualquer resistência ou imunidade natural (LEMME, 1988, v.1, p. 51).

O autor teve uma infância simples no bairro do Méier. Neto de portugueses e italianos, filho de Antonio Lemme e Maria do Nascimento Paes, ambos naturalizados brasileiros. Paschoal Lemme aprendeu a ler com sua mãe e fez o primário nas escolas públicas do mesmo bairro. O local de seu nascimento foi também o palco da sua infância e adolescência. Casou-se em 1927, com Dona Carolina de Barros e Vasconcelos, professora normalista, tiveram seis filhos e permaneceram casados por meio século.

Paschoal Lemme registrou a importância que teve seu contato com o Professor Teófilo Moreira da Costa¹ (1879-1928) e a influência direta que exerceu em sua carreira e opção pelo magistério. Aos 10 anos de idade, recebeu do professor Costa o diploma do curso elementar. Paschoal Lemme acompanhou, com esse professor, o desenvolvimento da Escola Visconde de Cairu e, a seu convite, algumas vezes, o auxiliou no ensino dos menores. Paschoal Lemme, na adolescência e infância, esteve às voltas com livros, mas foi no magistério que esse gosto se apurou e o acompanhou até sua maturidade, fato constatado após consulta realizada no arquivo Edgard Leuenroth². No início da carreira de Paschoal Lemme, a leitura de livros constituía um veículo de cultura por excelência, distinguia as pessoas e as colocava em categoria especial de intelectuais. Os que assim não procediam eram tidos como “homens práticos” e os homens artistas eram considerados como pessoas desajustadas e que fugiam do trabalho legítimo.

A formação desse educador se deu em meio a acontecimentos significativos, após a Primeira Guerra Mundial³, a sociedade como um todo procurava se adaptar à nova realidade. A economia do país passaria por um processo que iria impulsionar a produção

¹ Sobre o professor Costa, Paschoal Lemme dedicou várias páginas de seus escritos na tentativa de resgatar parte do trabalho desse educador. Seu trabalho e dedicação com os alunos da Escola Visconde Cairu, repercutiram de forma positiva, freqüentemente esse professor era procurado para que acolhesse na Escola Visconde de Cairu alguns alunos que não se adaptaram em outras instituições de ensino. O professor Teófilo da Costa colocou em prática, no Distrito Federal, suas idéias de introduzir o trabalho manual na escola primária. Essas idéias foram fundamentadas em métodos russos, alemães e suecos e, especialmente, no chamado *sloyd* sueco, sistematizados pelo professor Otto Salomon, renomado educador e criador do célebre Instituto de ensino de trabalhos manuais. Segundo Paschoal Lemme, Teófilo da Costa foi além da proposta dos simples trabalhos manuais do *sloyd*. Foram instaladas oficinas para trabalho com madeira, carpintaria e marcenaria e também tornearia, envernizamento e empalhação. Esses trabalhos manuais eram complementados com professores de letras e desenho especializado (LEMME, 1988 v. 1, p. 102). Nos escritos de Paschoal Lemme, foi encontrada menção da destacada atuação de Fábio Luz um antigo inspetor escolar que se dedicava a atividades socialistas junto à classe operária. Esse inspetor realizou um discurso por ocasião da fundação da Universidade Popular no Rio de Janeiro no dia 24 de julho de 1904.

² Em consulta feita na Universidade Estadual de Campinas, foi encontrado, no arquivo Edgard Leuenroth, um acervo significativo de livros doados pela família de Paschoal Lemme, além de outros documentos. Ao Instituto de Filosofia, Ciência e História (IFCH), de Campinas, foram doados dez mil livros por sua filha, Maria Lúcia Lemme Weiss. Nesses documentos inéditos, constataram-se informações sobre o caráter militante desse educador. Assim observou Weiss em um dos documentos “tentarei reconstruir os caminhos da composição da biblioteca de meu pai, em torno de 10 mil livros, usando minhas recordações [...]. A precisão de datas e os detalhes de fatos, deverão ser conferidos nos seus livros de *Memórias* e no seu currículo encontrado no arquivo do PROEDES, UFRJ [...]. A sua biblioteca permite entendê-lo como um dos raros humanistas brasileiros, do século passado, autodidata, nessa amplitude, sem carreira acadêmica universitária regular, mas levado sempre por múltiplos interesses e o desejo profundo de saber sempre mais [...].” (WEISS, 2000, p. 1).

³ Segundo a consulta realizada no *Dicionário de Nomes, Termos e Conceitos Históricos*, a Primeira Guerra Mundial aconteceu no período de 1914/1918 e as causas dessa guerra possuem profundas vinculações com o acentuado crescimento industrial europeu. O estopim da Guerra ocorreu com as crises marroquinas, resultantes

interna, pois o comércio mantido com os países estrangeiros, principalmente a Inglaterra, estava se recompondo dos estragos da Primeira Grande Guerra (LEMME, v. 1, p. 130). Segundo Paschoal Lemme, a Alemanha, nesse período, recuperava-se, aos poucos da guerra e voltava a procurar seu lugar no mundo entre as grandes potências, apesar das condições drásticas que lhe foram impostas pelo Tratado de Versalhes em 1919. Esse Tratado impôs a Alemanha pesados tributos e grandes perdas territoriais (LEMME, 1988, v.1, p. 185). Hobsbawm demonstra que, com as mudanças causadas pela Primeira Guerra, a idéia evolutiva de progresso em parte caía por terra. Assim, em suas palavras:

Após 1914, o mundo sugeria, sem sombra de dúvida, outras e maiores calamidades, até aos mais imunes a elas em suas vidas pessoais. A Primeira Guerra Mundial acabou não sendo “os últimos dias de calamidade”, como Karl Kraus a chamou em seu quase drama de denúncia; mas ninguém que tenha vivido uma vida adulta, tanto antes como depois de 1914-1918, em qualquer lugar da Europa e, cada vez mais em amplas áreas fora do mundo europeu, poderia deixar de observar que os tempos haviam mudado dramaticamente (HOBSBAWM, 2003, p. 454).

No Brasil, os efeitos da Primeira Guerra eram sentidos, vivia-se um certo ambiente de consternação provocado pelo surto da doença “Gripe espanhola” que assolara o mundo inteiro, quando mal haviam saído da carnificina da guerra (LEMME, 1988 v. 1, p.79), repercutindo também na economia de vários países. Nesse sentido, Paschoal Lemme expôs um fato que, embora pareça contraditório, impulsionou-o para o desenvolvimento industrial: “[...] a primeira Guerra foi benéfica para o Brasil; os países europeus ao cortar o fornecimento de produtos industrializados obrigaram-nos a substituí-los por similares de nossa fabricação. Esse processo de substituição de importações fez crescer o número de estabelecimentos industriais e, conseqüentemente, o de operários” (ARRUDA, 1982, p. 419).

Esse movimento gerado pela Primeira Guerra trouxe para o Brasil os trabalhadores europeus, os quais deixaram seu país de origem em razão das péssimas condições de vida a que estavam submetidos. Alguns deles já eram operários e participavam do movimento da classe operária que se desenvolveu na Europa do século XIX em diante.

da disputa entre França e Alemanha pelo Marrocos, a crise balcânica e o incidente do assassinato do herdeiro do trono austríaco, em 28 de junho de 1914. Maiores detalhes ler AZEVEDO (1999, p. 226).

Após a Primeira Guerra, Paschoal Lemme estudou na Escola Normal⁴ e diplomou-se em 1923. Posteriormente, trabalhou em uma escola da zona rural carioca. Ele teria se tornado a ovelha negra da família porque não seguiu os passos do pai na escolha da profissão de dentista. De seu convívio na Escola Normal, guardou saudosas lembranças, teve como professor Roquete Pinto, Rocha Pombo, mantendo contato com Osório Duque Estrada, Nestor Vitor, Afrânio Peixoto, entre outros.

Junto com alguns amigos, Paschoal Lemme escreveu o primeiro artigo “O Normalista”, em um jornal fundado por eles em 1921, com intuito de defender os interesses daqueles que se dedicavam ao sacerdócio do ensino na capital, conforme se lia no editorial (LEMME, 1988, v. 1, p. 134). Alguns críticos foram lembrados por esse autor, dentre eles: Silo, Ilvo e Francisco, Luís Carlos Prestes⁵, Rosa Meireles a quem encontrou, algum tempo depois, ligada ao major Carlos Costa Leite, também revolucionário da corrente de Prestes. Esses amigos de Paschoal Lemme tiveram atuação nos movimentos revolucionários do Partido Comunista Brasileiro instalado no Brasil.

Muitos de seus professores integraram movimentos políticos do país, de caráter progressista e democrático na década de 1922. A sociedade encontrava-se envolvida em uma euforia devido aos festejos do centenário da Independência em setembro desse mesmo ano. No plano político, o momento de transição do governo de Epitácio Pessoa para Artur Bernardes foi seguido por acontecimentos violentos: “[...] as truculências do governo de Arthur

⁴ A Escola Normal onde Paschoal Lemme cursou o magistério era um velho casarão do Largo Estácio, no Rio de Janeiro. Esta escola tradicional era a única na capital da República, fora fundada por Benjamim Constant em 1875 sua importância era equiparada às demais escolas de sucesso da época, como o Colégio D. Pedro II e o Colégio Militar. Na Escola Normal, devido aos transtornos da Primeira Guerra, foram admitidos alunos apenas com o curso primário o que ocasionou uma entrada súbita de três mil alunos em sua maioria constituída do sexo feminino. A matrícula que fora de 889 alunos em 1918, subiu para 2.950, em 1919. Paschoal Lemme também iniciou nesse ano junto com os demais. O curso era de nível médio, no início, com 5 anos de duração e, posteriormente, em 1920, passou a ter 4 anos. O currículo era semelhante ao do ginásio da época, no último ano eram incluídas as disciplinas de, pedagogia, psicologia, higiene escolar. O corpo docente da Escola Normal era o mesmo que ministrava aulas nos colégios da escola Politécnica e na Escola de Medicina.

⁵ Essa consulta foi realizada no *Dicionário de Nomes, Termos e Conceitos Históricos* (AZEVEDO, 1999 p. 110). Verificou-se que a Coluna Prestes, liderada por Luis Carlos Prestes, foi um importante movimento revolucionário, decorrente do movimento chamado Tenentismo de 1922 a 1930. A Coluna Prestes contou com quase mil homens, paulistas e gaúchos; no final da marcha, contava com 80% de seu efetivo ferido e mais de 670 mortos entre oficiais e praças, durou de 1924 a 1927. Tinha como objetivo levar uma mensagem revolucionária para todo o Brasil, bem como a oposição ao recém empossado presidente Artur Bernardes. Luis Carlos Prestes teve seu nome ligado ao PCB, elegeu-se Senador do Distrito Federal. Após a cassação do Partido Comunista no Congresso Nacional, ele se retirou e retornou, depois, para fazer oposição cerrada ao regime de Getúlio Vargas.

Bernardes [...] dentre as quais teve enorme repercussão o suicídio do engenheiro Conrado Niemeyer, oriundo de família importante, preso não me lembro bem o porque, e que, segundo a versão da polícia, se atirara da janela do presídio” (LEMME, 1988, v. 1, p. 172). A violência atingia a camada mais abastada da sociedade e o governo transcorria em estado de sítio permanente para conter a desordem. O presidente era praticamente prisioneiro no Palácio Catete.

Paschoal Lemme (1988, v. 1) registrou que, aliados ao momento crítico pelo qual passava o país, alguns educadores foram presos, considerados pelo regime político, como elementos perturbadores da ordem pública. Foi nesse ambiente que ele se formou sofrendo as influências das lutas patrióticas e despertou-lhe interesse por questões que diziam respeito ao futuro e ao progresso do povo brasileiro.

Em 1922, também aconteceu o Levante Militar, o chamado 5 de julho, que começou em São Paulo, chefiado pelo general reformado Isidoro Dias Lopes, que teria como desenvolvimento posterior a coluna Prestes, seguindo em marcha por todo o Brasil, cessando em 1927, quando os revolucionários adentraram na Bolívia (LEMME, 1988, v. 1, p. 173). Esses acontecimentos causavam profundas emoções no jovem Paschoal Lemme, que acompanhou os fatos mais importantes da vida pública do país. Registrou a importância da “Semana de Arte Moderna 1922”, em que a pequena burguesia intelectual manifestou, de maneira ruidosa, seu inconformismo com a verdadeira alienação em que o País ainda se encontrava em todos os setores da vida cultural. Em relação à arte, o autor relatou:

A arte nos seduz na luta contra a repressão. Devido à repressão decorrente da vida civilizada, perdemos muitos prazeres primitivos que a censura desaprova. Assim, a arte luta contra a razão repressiva e o princípio da realidade no empenho de reconquistar as liberdades perdidas. Se o papel da arte é desfazer repressões, e se a civilização é fundamentalmente repressiva, nesse sentido, a arte é subversiva. E os censores e seus mandantes têm, parece, consciência muito clara desse fato (LEMME, 1988, v. 1, p. 139).

Tanto na arte como em outros setores da sociedade, os homens procuravam se organizar, assumindo posicionamentos, correndo riscos e essa ânsia de transformação que agitava o país não podia deixar de repercutir intensamente nos setores de educação e do ensino, bem como na transmissão da cultura. Parte desses homens era artistas ligados ao cinema e ao teatro, entretanto predominava “o preconceito contra o teatro, especialmente em relação aos

elementos do sexo feminino [...]”, as atividades artísticas eram consideradas atividade para gente pouco séria, senão licenciosa (LEMME, 1988, v. 1, p. 138).

Em parte essa agitação veio com os emigrantes europeus que, em sua maioria, eram politizados. Eles trouxeram a experiência teórica e prática adquirida pela participação na luta dos trabalhadores por seus direitos. Lutavam contra o analfabetismo e por uma sociedade de homens e mulheres livres e solidários, impunham a tomada de iniciativas culturais e educacionais. Porém, nesse ideal de liberdade, os anarquistas europeus não defendiam a obrigatoriedade da educação e tanto a Igreja como o Estado eram vistos como instrumento de defesa e consolidação dos interesses capitalistas.

No início do século XX, a organização escolar apresentava problemas como o atraso nos métodos e nos processos de ensino. Parte dos educadores que estavam envolvidos no processo renovador, diante desse contexto, iniciou seu engajamento por meio através de um ciclo de Reformas que se abriram em vários Estados do Brasil. Eram vistas por Paschoal Lemme como uma necessidade impulsionada pelas transformações econômicas, políticas e sociais. Essas Reformas, no período, aconteceram de forma legal em vários Estados brasileiros, mas as mesmas já teriam sido iniciadas por Antonio Carneiro Leão, em 1904, um intelectual pernambucano, considerado o pioneiro das reformas do ensino público no Brasil (LEMME, 1988, v. 4, p. 258); porém devemos considerar que na sua maioria essas reformas não saíram do papel.

2.1 O INGRESSO DE PASCHOAL LEMME NA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO NO CONTEXTO RENOVADOR.

A década de 1920 foi marcada por um período de fermentação de idéias ligadas à necessidade de efetivação da escola pública brasileira a partir de uma nova maneira de ensinar. Muitos educadores uniram-se e, em 1924, criaram a Associação Brasileira de Educação (ABE)⁶ que funcionava em uma das salas da Escola Politécnica no Rio de Janeiro.

⁶ A Associação Brasileira de Educadores (ABE) foi fundada em 1924 pela intelectualidade ligada à burguesia e às classes médias do Rio de Janeiro. Funcionava numa das salas da Escola Politécnica, que agremiava professores de todos os graus e ramos do ensino, bem como intelectuais de outras áreas, tais como: juristas,

Essa Associação foi formada por grandes nomes da história da educação, que objetivavam, entre outras iniciativas, lutar pelo ensino público nacional: “[...] agremiados na ABE, para discussão e debates dos problemas educacionais do país, e à frente das Diretorias de Instrução Pública, esses intelectuais foram se qualificando para o tratamento técnico-científico das questões da educação [...] o que os tornou os primeiros profissionais da educação” (BRANDÃO, 1999, p. 77).

Nesse ambiente, reuniam-se os educadores mais eminentes e atuantes, Paschoal Lemme ingressou na ABE em 1926, tendo se tornado integrante de seu Conselho Diretor. Desde a sua fundação, a ABE assumiu a liderança de movimentos de renovação da educação e do ensino no país, apoiando e promovendo a realização de palestras, debates, cursos e conferências, convocando, para isso, autoridades e especialistas nacionais e estrangeiros. A ABE adquiriu respeito e credibilidade na comunidade intelectual; envolvia pessoas ligadas à cultura, à arte, professores e educadores de maior expressão; promovia conferências nacionais e internacionais⁷, das quais Paschoal Lemme foi conferencista.

médicos e homens de letras. Lá se reuniam os educadores mais eminentes, tais como: Paschoal Lemme, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e outros. Os educadores que compunham esse grupo encontravam-se embebedos pelos mesmos anseios de renovação. Alguns deles desenvolviam atividades políticas, tendo sofrido com a repressão, alguns nomes são lembrados como combatentes precoces, desde os bancos escolares. Edgar Sussekind de Mendonça, amigo de longa data de Paschoal Lemme, era um perfeito exemplo dessa militância. Para demonstrar a ligação que havia entre esses homens e os problemas políticos do país, era preciso lembrar que a primeira idéia dos fundadores da ABE foi a organização de um partido político. Esse teria como objetivo principal de seu programa lutar pela melhoria de condições da educação e do ensino do povo brasileiro, em todos os aspectos. Fator que consideravam básico para promover as transformações econômicas, políticas e sociais que, segundo eles, o país estava a exigir, para que o povo brasileiro pudesse atingir o desenvolvimento e o progresso que todos desejavam. Segundo o autor, a primeira idéia foi abandonada e tornou-se vitoriosa a opinião de que o melhor instrumento para promover a realização dos objetivos visados seria a fundação de uma entidade. Dessa fazia parte: professores, educadores, cientistas e intelectuais de modo geral; para que esses, de forma livre pudessem discutir os problemas de educação e ensino, sem a interferência do poder público. A composição desse grupo de educadores era pluripartidária, observa-se que destacados diretores da ABE eram elementos de relevo, filiados a correntes opostas de pensamento, tais como católicos e ateus, que trabalhavam em plena harmonia na consecução dos objetivos propostos (LEMME, 1988, v. 2, p. 100).

⁷ Sobre a atuação de Paschoal Lemme nas Conferências Nacionais e Internacionais de Educação e o contexto na qual elas estavam inseridas, ficou evidente que ele acompanhou as Conferências Nacionais e Internacionais de Educação na sua maioria, as maiores foram as Conferências Nacionais e tiveram início em 1927 e aconteciam em diferentes regiões do país. Nessa ocasião, reuniam-se professores e educadores para participarem dos debates que envolviam a temática em questão. A ABE era o órgão responsável pela organização dos eventos. Nela, foram realizadas quatro Conferências antes de 1932. Nesses eventos, o autor recorda que “durante vários dias, podia-se verificar o estimulante efeito produzido pela presença desses grandes nomes de educadores e professores no seio de um magistério freqüentemente atingido pela rotina e pela descrença, em vista das condições, quase sempre muito precárias.” A I Conferência Mundial de Educadores aconteceu em Viena em 1953, participaram dela 61 países, segundo relatos, menos os EUA. Essa Conferência tem um significado especial na vida desse educador. Ao empreender essa viagem, Paschoal Lemme teve contato com professores socialistas, o que despertou nele profundo interesse pelo ensino do país russo. O interesse se justifica pela história de sucesso contada pelos professores participantes. A pauta reservada para esse encontro era: A situação do ensino e a ação dos profissionais do ensino na defesa de suas condições econômicas e sociais, pela

Dentre as várias Conferências que participou, destaca-se a Conferência Nacional de Educação de 1931. Essa Conferência foi presidida pelo chefe do governo provisório Getúlio Vargas e pelo Ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos. A pauta, estabelecida por Vargas, colocava em discussão “As Grandes Diretrizes Nacionais da Educação Popular”, convocava o grupo de educadores do qual Paschoal Lemme fazia parte e os convidava a dar o “sentido pedagógico” da chamada Revolução de 1930 (LEMME, 1988, v. 2, p. 102). Solicitou-se aos educadores, como consequência da Conferência, a colaboração para com o governo provisório na definição da Política Educacional Brasileira.

Paschoal Lemme, embora não tenha realizado curso superior para professor em sua carreira, teve a oportunidade de trabalhar com os mais altos nomes da didática, da pedagogia, da administração e da organização do ensino público. Esses educadores estrangeiros vinham ao Brasil objetivando o intercâmbio cultural e forneciam aos educadores brasileiros subsídios teóricos para a compreensão da nova pedagogia contemporânea. Junto a eles, lutou pelos ideais da reforma do ensino e manteve contato com o líder do movimento da Escola Nova⁸, John Dewey, bem como com Decroly, Montessori e outros.

Esse contato proporcionou a Paschoal Lemme um vasto conhecimento nessa área, ampliando sua formação profissional (LEMME, 1988, v. 2, p. 101).

democratização da escola e pela manutenção da paz. Segundo ponto: Os princípios pedagógicos da educação democrática da juventude. Os convidados dessa Conferência foram: os participantes das organizações de professores e outros profissionais (LEMME, 1988, v. 2, p. 102).

⁸ O movimento muitas vezes aparece nos livros de formação de professores como oriundo dos Estados Unidos da América do Norte, e sua introdução, no Brasil deu-se com John Dewey. Entretanto pesquisando a obra de Mário Alighiero Manacorda, (2002) encontra-se menção desse movimento como nascido na Europa. Esse movimento de renovação pedagógica se desenvolve no final de 1800 e início de 1900 na Europa e na América. Manacorda coloca que esse movimento se deu pela necessidade de preparação do homem para o trabalho, assim evidenciou-se a relação entre transformação social e trabalho. Primeiro aparece o objetivo de desenvolver as capacidades produtivas sociais e segundo foi a moderna descoberta da criança. O primeiro objetivava colocar algo de novo no velho aprendizado artesanal, o segundo exalta a necessidade de aderir à psique, solicitando a educação sensória motora e intelectual através de formas adequadas de jogos, da livre iniciativa, do desenvolvimento afetivo e da socialização. Foram dois caminhos e ambos se fundamentavam num mesmo elemento formativo – o trabalho – e visavam mesmo objetivo formativo, o homem capaz de produzir ativamente. O movimento da escola nova defendia que as aulas seriam ministradas ao ar livre, nos bosques e com laboratórios, procurando respeitar e estimular ao máximo a personalidade da criança. E foi por isso que, posteriormente, passaram a chamá-las de escolas ativas. Enfim, escola nova, no contexto em que surgiu, significou renovação dos métodos em busca da transformação social. A educação no período era negligenciada, os homens pensavam que a instrução não seria a primeira ocupação dos homens. Em 1869, Marx falou no Conselho Geral da I Internacional, onde esse problema já surgira, reconhecia a particular dificuldade em abordá-lo “exige-se, de um lado, uma mudança das condições sociais para criar um sistema de instrução adequado e, do outro, um adequado sistema de instrução para poder mudar as condições sociais.” (MANACORDA, 2002, p. 304).

Em 1925, após ter recebido o certificado dos exames preparatórios, Paschoal Lemme foi aprovado no vestibular da Escola Politécnica de Engenharia; por dois anos e meio cursou Engenharia Civil. Seu objetivo era ampliar mais os seus conhecimentos, pressupõe-se que o autor estivesse imbuído por aqueles sentimentos de ascensão a uma carreira de nível superior, sentimento esse compartilhado pelos jovens daquela época. Ele teve dificuldades para freqüentar o curso de engenharia, pois lecionava numa escola da zona rural do Rio de Janeiro. Observou-se, em sua obra, a aplicação de conhecimentos de estatística. Nelas, o autor usou por diversas vezes esse recurso demonstrativo.

Na luta cotidiana pela sobrevivência, o autor observava que a mocidade participava, de forma ativa, de protestos e greves, movida pela força de elementos da imigração italiana, que vieram ao Brasil para trabalhar nas lavouras de café e, com eles, trouxeram um pouco do caráter não conformista dos anarquistas italianos. A classe trabalhadora, naquele período, tinha suas conquistas de forma fragmentada e não de forma nacional, mas por categorias. Assim, registrou-se, em 1925, a conquista, através da Lei 4982, que instituiu 15 dias de férias anuais para empregados dos estabelecimentos comerciais, industriais e bancários (WRUBLEVSKI, 1999, p. 69).

Em junho de 1928, Paschoal Lemme passou a integrar a equipe de Fernando de Azevedo⁹, que, naquele período, empreendia grande reforma do ensino no Distrito Federal. O autor ocupou o cargo de assistente da Subdiretoria Técnica, dirigida por Jônatas Serrano, acumulando, mais tarde, a função de Oficial de Gabinete e assumindo, gradativamente, responsabilidades maiores. Esse contato com Fernando de Azevedo, fez com que Paschoal Lemme temesse perder sua liberdade de crítica, possível apenas no exercício do magistério, cargo conquistado por seus méritos.

Com essa oportunidade de trabalho, passou a transitar entre as funções de professor e cargos administrativos, o professor viu, nessa prática, um marco em sua vida profissional. Paschoal

⁹ Segundo consulta realizada no arquivo PROEDES, Fernando de Azevedo nasceu em Minas Gerais, no ano de 1824 e faleceu em 1974. Formou-se em Direito pela Faculdade de São Paulo, recebeu vários prêmios, dentre eles: Prêmio Machado de Assis, 1943; Cruz de Oficial da Legião de Honra da França, 1954; Professor Emérito da Universidade de São Paulo, 1964; membro da Academia de Letras desde 1968; professor de ensino médio (Escola Normal) e ensino superior de Sociologia.. Segundo Lemme (2000), ele foi amigo e correspondente desse educador durante vários anos, além de companheiro na luta pela educação pública. Esse autor foi uma referência na formação de Paschoal Lemme no período de construção do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 (FAVERO, 2002).

Lemme e Fernando de Azevedo, após terem trabalhado juntos, tornaram-se amigos e mantiveram contato por cartas com a finalidade de discutir as questões sobre educação e ensino nesses escritos ambos externavam o desejo de se construir um sistema nacional de ensino. Nesse sentido, observou-se a luta de Paschoal Lemme, bem como de seus pares, chamados por ele como “os cardeais da educação”, Manuel Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo. Esses educadores se intitulavam de profissionais da educação, consideravam a relação entre política e educação como “ligações espúrias”. Entretanto Paschoal Lemme tinha uma interpretação um pouco divergente sobre essa questão. As ações de Paschoal Lemme tinham um cunho político, para o autor, a política e a educação caminhavam juntas com os demais setores da sociedade. Suas reivindicações para a classe trabalhadora eram permeadas por questões políticas e suas ações estavam voltadas para a necessidade da criação não só de um sistema de ensino, mas, também, de uma política social e legislação específica para educação. Paschoal Lemme a compreensão do porque a educação e o ensino eram afetados pelo próprio processo de transformação social. Nesse sentido, Silva (2000, p. 80) destaca:

Antes dos anos 60 não tivemos no Brasil iniciativa que pudesse caracterizar uma clara percepção e uma explícita postulação das explicações políticas da educação. “O entusiasmo” pela educação e “Otimismo pedagógico” do início do séc XX resultaram de um naipe de preocupações desencadeadas, pelo surgimento do interesse no desenvolvimento industrial do país frente a Revolução industrial que transformava a Europa e os EUA, pelo Nacionalismo aqui revigorado pela Primeira Guerra Mundial e da imigração de estrangeiros ao Brasil, pela influência das modernas idéias pedagógicas vindas dos movimentos de esquerda que os emigrantes trouxeram ao sul do país, e até como conseqüência de preocupações religiosas da Igreja Católica em relação à ameaça de perda da hegemonia cultural e ideológica da qual sempre gozava antes da proclamação da República.

Do contexto pós Primeira Guerra, observa-se, no processo de reconstrução e modernização do país, uma ânsia generalizada pelo “novo”. Esses homens buscavam diminuir o “atraso” que se encontrava o Brasil nos mais diversos setores sociais, dado que o parâmetro da época era o desenvolvimento da Europa. Fausto (1970, p. 12) destaca sobre a sociedade moderna dos anos 1930, que as normas e valores do povo tenderiam a se orientar no sentido da mudança, do progresso, da inovação e da racionalidade econômica.

Na esfera política, essa agitação na sociedade de 1930 era resquício da gestão de Washington Luiz, pois, em seu governo, a liberdade de imprensa e o direito de reunião eram caso de

polícia. As agitações internas eram oriundas dos mais variados setores, como da economia e da política, esta última conduziria a uma medida conciliatória entre as potências internas do setor cafeeiro. Assim, um novo nome entraria em cena e um novo Estado brasileiro também, era a vez do Rio Grande do Sul eleger um presidente. Getúlio Vargas assumiu, provisoriamente, a presidência em 1930, depois da tumultuada deposição de Washington Luiz.

Vargas teve como vice-presidente o paraibano João Pessoa. Seu governo resultou de um acordo estabelecido entre os três Estados: Minas Gerais, Rio Grande do Sul e São Paulo. Surge uma pergunta: por que o Estado de Minas Gerais? A candidatura de Vargas só foi possível porque os mineiros abriram mão de seu candidato à presidência, devido a divergências ocorridas entre a dobradinha, já conhecida na época, “Café com Leite”¹⁰. São Paulo e Minas Gerais, no período, eram os expoentes do setor agropecuário.

A transição de um governo para outro não ocorreu de forma tranqüila. Estavam em jogo interesses das classes dominantes regionais, de setores da agricultura não ligados ao setor cafeeiro e a resposta veio de vários grupos da sociedade brasileira. Esses fatos culminaram com a chamada “Revolução de 1930”. Entretanto, ainda no plano político, a questão de ter havido ruptura ou não em 1930 remete a outras leituras para compreender melhor o posicionamento de alguns educadores dentro desse universo político-ideológico. Escolheu-se a interpretação que “[...] o que aconteceu em 1930, não foi uma grande ruptura [...], subiram os militares, os técnicos diplomados, os jovens políticos e, um pouco mais tarde os industriais, todos eles no interior da antiga ordem” (FAUSTO, 1975, p. 13).

¹⁰ A denominação “Café com Leite” ficou conhecida nas primeiras décadas e foi designada para caracterizar a hegemonia de Minas Gerais, no setor pecuário e São Paulo no setor cafeeiro, conseguinte, isso também acontecia na política, ora um ora outro elegia o presidente da República (LUZ, 1975).

O período entre guerras gerou muita tensão no mercado. Em 1929 aconteceu o *Crack*¹¹ da Bolsa de Nova York, agravando ainda mais a instabilidade política e econômica. As conseqüências foram sentidas não só na economia americana, mas em todos os países que, como o Brasil, mantinham relações comerciais com a América do Norte. Paschoal Lemme observou que a crise social no Brasil estava intimamente ligada ao contexto da economia internacional, o que, em sua opinião, aumentava a crise econômica interna do setor cafeeiro, causando o acirramento dos conflitos internos.

Ante a perspectiva da economia internacional, Paschoal Lemme compreendia a agitação do mercado brasileiro oriunda dos reflexos de suas relações comerciais com os Estados Unidos. Sob o governo do presidente Franklin Delano Roosevelt, o qual assumiu a presidência durante uma das maiores crises da economia daquele país. Roosevelt propôs, para sair da crise, um novo acordo econômico conhecido como “New Deal”¹². As medidas a serem tomadas, entretanto, objetivavam a recuperação e manutenção do capitalismo. A crise instalada no EUA estava expressa em alguns pontos, como: alto número de desempregados, todos os bancos do país estavam fechados e queda na produção agrícola e industrial.

Ainda sobre a chamada Revolução de 1930, Ianni (1984) esclarece sobre as particularidades e as variadas conseqüências dessa complexa revolução econômica, política e social.

É no século XX que o povo brasileiro aparece como categoria política fundamental. Em particular é depois da Primeira Guerra Mundial, e em

¹¹ *Crack* da Bolsa: esse termo serviu para designar a quebra dos valores dos papéis e títulos postos à venda. O maior *Crack* conhecido foi o de outubro de 1929, nos Estados Unidos da América, quando os grandes negócios realizados “[...] os recursos aplicados na bolsa pareciam impossíveis de serem perdidos. Entretanto, no dia 23 de outubro de 1929, 6 milhões de ações foram vendidas, cifra recorde. Assim, o pânico tomou conta de toda a sociedade, em um dia havia desaparecido o ganho de um mês. Houve uma tentativa por parte de um banqueiro, comprando 240 milhões de dólares em ações, porém seis dias depois 9 milhões de ações foram vendidas desencadeando assim o processo de quebra da bolsa. O mercado se recuperou em 1932, mesmo assim com baixa de 80% em relação a 1929.” (AZEVEDO, 1999, p. 129).

¹² Franklin Delano Roosevelt foi eleito opositor, Roosevelt governou o país até 1945. Sua principal proposta de governo foi o *New Deal*, que objetivava reverter as conseqüências da grande crise de 1929. Um dos principais objetivos de seu governo era combater o desemprego e a falência das empresas. Nos primeiros meses de seu governo, foram votadas medidas assistenciais para os desempregados, preços favoráveis aos agricultores, projetos de obras públicas, reorganização da indústria privada. Alguns órgãos públicos se encarregaram de levar adiante as medidas propostas, entre eles o *Federal Emergency Relief (FERA)* e o *National Recovery Administration (NRA)*. O primeiro tratava das questões dos Estados e municípios, o segundo regularia os salários e preços na indústria e no comércio. Para dar conta dessas reformas, trouxe um grupo de cientistas e técnicos para sua equipe de planejadores, entre eles o economista inglês *John Maynard Keynes* (AZEVEDO, 1999, p. 283).

escala crescente, a seguir que os setores médios e proletários, urbanos e rurais, começam a contar mais abertamente como categoria política. Por isso, pode verificar-se que a revolução brasileira, em curso nesse século, é um processo que compreende a luta por uma participação cada vez maior da população nacional no debate e nas decisões políticas e econômicas. O florescimento da cultura nacional, ocorrido em especial nas décadas de vinte e cinquenta, indicam a criação de novas modalidades de consciência nacional. Nesse quadro é que se inserem os golpes, as revoluções e os movimentos, que assinalam os fluxos e os refluxos na vida política nacional. Mas, esses acontecimentos, não são apenas políticos, nem estritamente internos. Eles são, em geral, manifestações de relações, tensões e conflitos, que os setores novos ou nascentes no País estabelecem com a sociedade brasileira tradicional e com as nações mais poderosas com as quais o Brasil está em intercâmbio. Por essas razões, devemos tomar sempre em consideração que os golpes armados ocorridos no Brasil, desde a Primeira Guerra Mundial, devem ser encarados como manifestações de rompimento político-econômico, ao mesmo tempo internos e externos. Às vezes essas relações não são imediatamente visíveis, isto é, não podem ser comprovadas empiricamente, de modo direto. Mas, geralmente, elas guardam vinculações estruturais verificáveis no plano histórico. Em última instância, esses rompimentos são manifestações de rupturas político-econômicas que marcam o ingresso do Brasil na era da civilização urbano-industrial (IANNI, 1984, apud, LEMME, 1988, p. 13).

Pressupõe-se que ambos, Paschoal Lemme e Otávio Ianni, percebiam o movimento social de forma global e acreditavam que os problemas, tensões e conflitos eram originados pela tentativa de rompimento de um modelo de sociedade a outro. Ao discutir a questão da revolução brasileira, buscou-se uma contribuição significativa que agregará ao pensamento dos referidos autores: “[...] acima de suas diferenças teóricas, históricas e ideológicas, um denominador comum unifica esta visão: a noção de que os problemas do país não serão resolvidos sem transformações sócio-culturais profundas, que criem as bases de uma sociedade eqüitativa e autoreferida [...]” (PRADO Jr.; FERNANDES, 2000, p.153).

Na década de 1930, Paschoal Lemme envolveu-se em vários projetos, como a fundação do Instituto Brasileiro de Educação (1931), objetivando a experimentação pedagógica e a aplicação de novos métodos de ensino, entretanto verificou que não tinha vocação para tal empreendimento. Ainda nessa década, inicia uma luta árdua em defesa da escola pública, conduzindo-o a participar dos movimentos em prol da educação e do ensino no Brasil. Para compreender a trajetória desse autor, considera-se relevante investigar seu pensamento sobre Educação e Democracia, tendo em conta que sua atuação como educador e servidor público foi permeada por essas questões.

2.2 O PENSAMENTO DE PASCHOAL LEMME SOBRE EDUCAÇÃO E DEMOCRACIA: SUA RELEVÂNCIA NO PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA.

Percebe-se, na obra de Paschoal Lemme, que seu posicionamento frente à concepção da educação como veículo para transformação social fundamentou-se em fatos e em repercussões na sociedade brasileira. Essa prática o levaria a compreender as múltiplas determinações de uma mesma questão. O autor vivenciou o contexto da construção do primeiro Manifesto, dirigido ao povo e ao governo, sob o título de “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932”¹³. Existem em seus escritos muitas versões dos desdobramentos dessa construção, entretanto o foco está em compreender seu pensamento sobre educação e democracia, sabendo-se que o cerne era o rompimento com antigos paradigmas, ou seja, a superação da educação ainda sob o domínio da Igreja.

Torna-se relevante marcar a posição da classe trabalhadora porque, pesquisando nos escritos de Paschoal Lemme, observou-se que sua luta carregava o tom do coletivo. Sodré observou que, nas primeiras décadas do século XX, a classe operária no Brasil, ainda se encontrava em fase de organização “[...] a classe operária não havia alcançado ainda consciência de sua condição, e seu recrutamento no campo era responsável em muito por uma deficiência dessa natureza” (SODRÉ, 1984, p. 137).

¹³ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 se origina de uma reunião da Associação Brasileira de Educação (ABE), realizada em dezembro de 1931, na qual Getúlio Vargas, juntamente com Francisco Campos, titular do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, solicitou aos conferencistas que colaborassem com o governo provisório na definição da Política educacional. Entre os que assinaram podemos destacar o nome de Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Paschoal Lemme, Hermes de Lima e outros. Esse importante documento tem sido objeto de estudo nas Universidades Públicas, o que demonstra sua relevância para a história da educação brasileira (WARDE, 1982, p. 7).

Buscando subsídios para a afirmação acima, constatou-se que, ainda naquela década, no bojo do Manifesto de 1932, o documento, nas suas primeiras linhas, proclamava que “as revoluções fecundas” e a democracia, só poderiam ser construídas pela educação. Ou seja, entendia a democracia como oportunidades iguais para todos na sociedade. Esse pensamento remete a estudar um pouco mais sobre as formas que a democracia vem assumindo de acordo com o tempo no qual ela for proclamada. Ao pesquisar os escritos de Paschoal Lemme, constatou-se o crescimento intelectual do mesmo. No que se refere, especialmente, à questão da educação para a democracia, Paschoal Lemme fez o seguinte comentário:

Educação democrática é aquela que fundada no princípio da liberdade e do respeito à pessoa humana, assegura a expressão da personalidade, proporcionando a todos, igualdade de oportunidades, sem distinção de raças, classes ou crenças, na base da justiça social e fraternidade humana indispensável, a uma sociedade informada pelo espírito de cooperação e consentimento. Por isso mesmo, a educação democrática exige, além de uma concepção democrática de vida, uma organização social em que a distribuição do poder econômico não estabeleça nem antagonismos e nem privilégios (LEMME, 1988, v. 3, p. 12).

Embora Paschoal Lemme tenha participado da elaboração do Manifesto, ao discutir a democracia seu pensamento aponta para questões que agregam igualdade social e econômica ao conceito de democracia, não apenas a igualdade jurídica. O Manifesto da Educação Nova foi lançado em fevereiro de 1932, com 17 assinaturas e, posteriormente, foram incorporadas mais nove assinaturas. Os educadores que compunham o grupo eram de diversos partidos políticos; uma composição pluripartidária: liberais¹⁴, liberais igualitaristas, integralistas, progressistas e uma pequena porção de simpatizantes do socialismo. Entre os educadores que assinaram o Manifesto de 1932, podemos destacar os nomes de Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira¹⁵, Paschoal Lemme, Hermes de Lima e outros.

¹⁴ Segundo Cury (1984, p.11), Católicos e Liberais foram dois grupos que se destacaram no conflito: os educadores profissionais, identificados como Pioneiros da Educação Nova, e os líderes intelectuais católicos juntamente com os membros da hierarquia católica. Este último foi um segmento da classe dominante, os grupos entraram em choque, pois pretendiam ter sua proposta consagrada na constituição de 1937. Para Paschoal Lemme, “na verdade neste momento, ser liberal é ser avançado, pois este liberalismo, que então combatia o arcaico, permitia que as idéias e organizações, inclusive as de orientação marxista, surgissem e se defrontassem.” (BUFFA; NOSELLA, 1991, p. 64).

¹⁵ Anísio Teixeira nasceu em 12 de julho de 1900 e faleceu em 11 de março de 1971. Era formado em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro. Teixeira foi Inspetor Geral de Ensino da Bahia e especializou-se em educação nos Estados Unidos. Em 1928 ele esteve novamente nos EUA, onde manteve contato com John Dewey e com a proposta Escola Nova. Trabalhou na organização do Ensino Federal, tendo ocupado diversos cargos na administração pública. Participou da elaboração do Manifesto dos Pioneiros de 1932, juntamente com Fernando de Azevedo, Paschoal Lemme e outros. No arquivo PROEDS

No interior da composição do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, as lutas se davam no campo ideológico entre os grupos representados por líderes reformadores, os Católicos, e o grupo dos chamados Liberais. Os católicos defendiam as escolas privadas e pretendiam que o ensino religioso fizesse parte obrigatória do currículo escolar público e eram contra uma instrução igual para ambos os sexos. Os liberais, por sua vez, defendiam o ensino público e gratuito de forma igual para ambos os sexos, um ensino laico e a não subvenção do Estado às instituições de ensino privado que, em sua maioria, era confessional. Entretanto, compreende-se que – “católicos e liberais” – não pretendiam romper com o sistema econômico vigente capitalista (LEMME, 1961, p. 187).

O debate pedagógico em torno do movimento renovador da Escola Nova emergiu no bojo do Manifesto de 1932 e foi intenso. Paschoal Lemme e Anísio Teixeira, em um dos seus diálogos, esclareceram a posição dos mesmos em relação à valorização da psicologia na educação e no ensino. Nesse sentido, são apontadas algumas considerações feitas sobre o novo método propagado por Dewey:

[...] discutindo com Anísio o problema da igualdade de oportunidades, “o sonho da educação norte-americana”, acabei concluindo que sua filosofia de educação, inspiradas nas idéias de John Dewey, pressupunha uma sociedade homogênea sem classes, retratada naquela imensa classe média norte-americana, tão igual em seus hábitos, idiosincrasias e aspirações. E ele concordava e estava sendo fiel à doutrina do mestre de Columbia (LEMME, 1988, v. 2, p. 126).

Essa forma de perceber a realidade social, na qual a igualdade era uma condição para democracia dos homens da América, remete o pesquisador à leitura do livro *Democracia na América*, de Aléxis Tocqueville¹⁶. Tocqueville realizou uma viagem aos EUA, onde se apresentou àqueles homens como um observador do sistema penitenciário. Entretanto,

foram encontrados 56 documentos como: manuscritos e datilografados atos de nomeações, 17; bibliografia, currículo, depoimentos, propostas, roteiros e verbetes, 7; diplomas universitários, 2; folhetos e separatas, 13; livros escritos pelo autor, 9; livros com capítulo de Teixeira, 1; artigos em jornal, 4. E por último uma tese de doutorado, de autoria de Clarice Nunes (FAVERO, 2002).

¹⁶ Tocqueville, no livro *Democracia na América* (1969), iniciou seus escritos falando das dimensões físicas do Novo Mundo, as origens dos anglo-americanos e as características mais notáveis dos Estados Unidos: a Democracia e a soberania absoluta do povo. Ele aborda, também, sobre o funcionamento do governo americano e posteriormente atinge o cerne de sua questão: a tirania da maioria dos Estados Unidos. Sobre a temática Democracia na América, o autor faz uma análise da estrutura e dinâmica da sociedade, relatando a maneira como os americanos pensam, sentem e agem e sobre a natureza essencial das liberdades.

pressupõe-se que seu objetivo fosse conhecer a prática da Democracia norte-americana. Essa experiência seria relatada na França, local de origem de Tocqueville. Assim, registrou em seu livro a impressão que aquele povo lhe causara:

Entre as nobres imagens que atraíram minha atenção nos Estados Unidos, nada me impressionou mais vivamente do que a igualdade geral de condição entre o povo [...]. Quanto mais eu adiantava no estudo da sociedade americana, tanto mais percebia que essa igualdade de condição constitui o fato fundamental de quase todas as demais condições pareciam derivar [...] (TOCQUEVILLE, 1969, p. 15).

Ao ler o livro *Democracia na América*, de Tocqueville, percebe-se que ele ficou impressionado com o excesso de igualdade de condições em relação à instrução e com a uniformidade de pensamento, fato expresso no breve período em que os americanos cursavam o ensino elementar, o que os mantinha no mesmo nível de instrução. Esses homens desde muito cedo, dedicavam-se, ao trabalho, assim pressupõe-se que os valores dos homens, no período de colonização dos Estados Unidos da América do Norte, estavam calcados no trabalho. Valor muito forte entre os colonizadores oriundos da Inglaterra.

A democracia e a vibração constatadas no povo americano, impressionaram também o educador Anísio Teixeira, o qual, registra a impressão causada num período posterior: “a tradição americana, o que há de ficar como a lição permanente desse povo, como a sua contribuição característica para a humanidade, não é puramente o industrialismo moderno, mas o espírito de sua democracia” (TEIXEIRA, 1934, p. 5). Segundo o autor, o espírito democrático americano era o responsável pelo desenvolvimento e modernização daquele país.

Questões como igualdade de oportunidades foram sempre evidenciadas como uma preocupação na obra de Paschoal Lemme, que acompanhava o movimento político social, despertando em si mesmo um grande interesse e preocupação pelas questões políticas e sociais. Realizava leituras diárias de jornais e freqüentava as sessões do Senado Federal, onde conheceu os mais destacados políticos da época.

A educação e o ensino sempre foram o foco de Paschoal Lemme, principalmente no sentido de compreendê-los como parte do processo de transformação social. Para ele, a própria sociedade dinâmica conduziria à mudança na orientação e organização do ensino. Assim, a

sociedade produzia formas diferentes de educação, atendendo à estrutura social da mesma. Paschoal Lemme evidenciou a essencialidade de alguns elementos, como a “consciência” no processo de formação do homem. Em suas palavras:

[...] educação é aquela que faz com que o indivíduo passe a compreender a própria estrutura da sociedade em que vive, o sentido das transformações que estão se processando nela, e assim, de mero protagonista inconsciente do processo social, passe a ser um membro atuante da sociedade, no sentido de favorecer sua transformação ou, ao contrário, a ela se opor, porque ela se dará em detrimento de seus interesses (LEMME, 1988, v. 3, p. 74).

A educação pretendida pelo autor ia além daquela fornecida nos bancos das escolas, a educação compreendida e proclamada por esse educador consistia em: “[...] educar politicamente, revelar ao indivíduo a verdade sobre o contexto social em que vive e sua posição nele, para que essa verdade exerça todo o poder mobilizador que somente a verdade possui” (LEMME, 1988, v. 3, p. 75). Essa afirmação ganha maior força quando se estuda sua atuação com a formação de adultos.

Para Paschoal Lemme, o ato de educar não aconteceria antes de o aluno se alimentar e sem as condições mínimas de frequentar a escola. O autor falava da necessidade de se reportar ao setor da economia para criar condições materiais para a implementação do ensino, já que a situação do mesmo, nas primeiras décadas do século XX, era precário. Entretanto Paschoal Lemme demonstrou em seus escritos que o discurso da educação redentora se prolongou e permaneceu na década de 1980: “[...] a idéia que se educa de qualquer forma, debaixo de árvores ou em casebres e porões, é um dos resíduos mais alarmantes da velha idéia, puramente intelectualista de ensino, idéia que, em educação popular se veste das roupagens místicas da alfabetização salvadora” (LEMME, 1988, v. 4, p. 140). No período, esse educador pleiteou uma educação que fosse possível a todos os cidadãos. Sobre a necessidade de democratização da educação observou:

O governo tenta corrigir essa grave situação com a adoção de medidas paliativas, paternalistas, assistencialistas e até mesmo demagógicas e eleitoreiras, mas que nada resolvem em profundidade porque atacam superficialmente os efeitos sem atingir as causas [...] um prato de comida fornecido nas escolas não substitui um salário justo [...] Somente mediante uma distribuição eqüitativa da renda nacional, o que será possível realizar pela adoção de um modelo de desenvolvimento econômico que corresponda aos verdadeiros interesses da maioria do povo brasileiro, é que poderá ser

corrigida tal situação, tão profundamente injusta, que está atingindo duramente as próprias classes médias e levando milhares de famílias ao desespero [...] (LEMME, 1988, v. 4, p. 247).

As intervenções de Paschoal Lemme eram legítimas de um educador esquerdista, sua preocupação com a educação não era particular, era coletiva, e “[...] fora de um regime verdadeiramente democrático, repito eu, não há qualquer possibilidade de ser assegurada à maioria do povo brasileiro o pleno direito de acesso à educação e ao ensino [...]” (LEMME, 1988, v. 4, p. 234). Na reorganização do capital, as questões da educação e democracia foram amplamente discutidas, como já foi observado anteriormente. Carregavam o significado daquela sociedade e os anseios da democracia burguesa. No Brasil, esta temática toma maior impulso com a aceleração do processo de desenvolvimento tecnológico, criando a necessidade de preparar o educando para o trabalho e a cidadania. A educação foi vista por Paschoal Lemme da seguinte forma:

Numa sociedade organizada democraticamente, educação e ensino são direitos e necessidades fundamentais do homem e do cidadão, de acordo com o princípio básico da igualdade de oportunidades para todos. Dizer que educação e ensino são necessidades fundamentais de todas as pessoas humanas, significa que se trata de problemas políticos sociais antes de serem questões apenas de caráter pedagógico, de didática ou técnica de ensino. Isso porque, para o gozo desses direitos e satisfação dessas necessidades, é óbvio que, além de existir escolas em número suficiente e devidamente aparelhadas, a criança e, de modo geral, o estudante – deve ter condições de chegar até a escola – deve frequentá-la em boas condições físicas e mentais – deve nela permanecer pelo tempo considerado necessário para obter, em cada caso, o desejado aproveitamento no ensino (LEMME, 1988, v. 4, p. 243).

O papel que a educação e o ensino têm na sociedade não foi exclusivo do século XX. Ela foi colocada como um elemento essencial na conquista da democracia social¹⁷ ainda no século XIX. Embora pareça uma questão da atualidade, a idéia de construir um sistema educacional, a fim de garantir a democracia social, fez-se presente na história da educação do Brasil. Autores conceituados do final do século XIX, como Rui Barbosa (1842-1923), discutiam a questão da necessidade de organização da escola pública como forma de democratização da mesma através da gratuidade, a obrigatoriedade e laicidade (MACHADO, 2002).

¹⁷ Democracia Social é abordada do ponto de vista econômico, segundo Azevedo (1999, p. 146). Quando os recursos econômicos fossem escassos, caberia o Estado prover a justa distribuição para garantir a prosperidade. Trata-se, então, de uma democracia consentida, na qual a luta pelo poder inevitável nos outros tipos de democracia – perderia sua razão de ser. Ao promover o bem-estar público, a igualdade e o crescimento

As questões sobre educação e democracia estão presentes nos escritos de Paschoal Lemme, neles percebeu-se a história da educação brasileira entrelaçada com fatos de sua vida. Quando pesquisados os escritos do autor em questões sobre o tema tratado, registra-se uma dúvida: Qual seria o cerne da discussão do autor? a “democratização da educação”?

Paschoal Lemme, ao discutir a questão da educação para a democracia, não abandonou o desejo de democratização da sociedade. Por isso, procurou-se dar subsídios ao leitor para conhecer o pensamento sobre a referida questão. Esse posicionamento científico tem em conta que essa discussão facilitará a compreensão das idéias educacionais e políticas de Paschoal Lemme, que irão permear o trabalho de pesquisa. Nesse sentido, buscou-se a contribuição de Brandão (1999, p. 81):

O debate sobre as características de educação democrática sempre passou por um modelo de escola que fornecesse uma base comum de formação, fosse comum *school* inglesa ou *école unique* francesa. Anísio Teixeira, dos três pioneiros (Fernando de Azevedo, Manuel Lourenço Filho), foi o que mais trabalhou sobre o tema. Para Paschoal Lemme a defesa da escola pública era mais uma das reivindicações da sociedade brasileira na direção de sua emancipação. Ele não acreditava na equalização das oportunidades sociais pela democratização do acesso à escola (BRANDÃO, 1999, p. 81).

Paschoal Lemme não tinha ilusões em relação ao projeto que a escola nova viria realizar no ensino brasileiro sobre a iniquidade social a condição de miséria a que estava reduzida a maioria da população do país, sob a ordem capitalista.

2.3 O ENCONTRO DO AUTOR COM O PENSAMENTO SOCIALISTA: A APROPRIAÇÃO DESSAS IDÉIAS

A desconfiança de Paschoal Lemme no caráter redentor da escola se devia aos estudos que havia feito em sua busca pelo aperfeiçoamento profissional. Em 1933 e 1934 ele teve contato com os escritos marxistas, sobre ela escreveu: “[...] percorri-a quase toda, a clássica, a prático-revolucionária e, por fim, as novas correntes que pretendem interpretar aspectos até agora não explicados da crise do mundo contemporâneo, com a crítica às teses

econômico, a democracia social tornaria explicável e aceitável pela ausência do povo na constituição do

marxistas, ao menos àquelas derivadas de um marxismo considerado vulgar” (LEMME, 1988, v. 1, p. 149).

Na formação de Paschoal Lemme constatou-se que ele aprofundou suas leituras e, conseqüentemente, comprou obras de pensadores chamados materialistas, marxistas e esquerdistas. Sua forma de esgotar um autor o levou a comprar as obras completas de Friedrich Engels, Karl Marx, Lenine, Stalin, Mao Tse Tung e livros contendo a história dos partidos comunistas da Rússia, China, Polônia, Albânia. O autor não utilizava para seus estudos sínteses ou obras escolhidas. Segundo a declaração de sua filha (WEISS, 2002), esses livros eram guardados em sua residência e causava, nas décadas de 1930 e 1950, período da ditadura de Getúlio Vargas, um grande temor à sua família:

[...] sua esposa sentia-se obrigada a escondê-los e mesmo a destruí-los quando a situação política era desfavorável aos intelectuais não alinhados com as idéias governamentais, e que não contavam com proteção de famílias abastadas e socialmente bem posicionadas na sociedade brasileira. Lembro da entrada de investigadores do DOPS, policiais na ditadura de Getúlio Vargas, vasculhando as estantes do escritório de papai, em nossa casa, na rua Visconde de Figueiredo, 91, na Tijuca. Mamãe havia queimado e jogado os livros que considerava mais perigosos e que poderiam justificar a prisão do marido em 1937 [...] eles traziam na mão uma lista de nomes de livros e de autores considerados subversivos e, portanto, indicadores dos perigos de seu proprietário para as estruturas políticas do Brasil (WEISS, 2002, p. 5).

Em 1936, Paschoal Lemme já havia feito sua opção pelas teses fundamentais da filosofia marxista e registrou seu pensamento em relação ao modelo econômico vigente, o capitalismo, quando utilizou-se de parte do pensamento de Marx para expressar contrário a “[...] a liquidação da exploração do homem pelo homem e a previsão para a humanidade de um regime político, econômico e social que proporcionasse a todos os bens materiais e culturais criados pelos próprios homens.” (LEMME, 1988, v. 2, p. 123). Apesar de ser considerado pela historiografia brasileira como o primeiro educador marxista, como afirmou-se anteriormente, Paschoal Lemme se intitulava “intelectual independente”. Observa-se que suas idéias sobre o encaminhamento dado à educação no Brasil diferem dos demais educadores de seu período. Ele acreditava que o ponto de partida para o desenvolvimento da educação estaria nas soluções dos problemas encontrados na base

material. No final de sua carreira como educador, muito embora ele tenha se apropriado de alguns termos que se reportam as leituras marxistas, declarou:

Nunca me considere um marxista, ou me rotulei de marxista, porque penso que um dos postulados fundamentais do marxismo é a ligação indissolúvel entre a teoria e prática. Quem aceita o marxismo no seu todo tem a obrigação de ir à prática, tem que se filiar a um partido revolucionário, para fazer a revolução, que é exatamente uma das condições fundamentais do marxismo; não há separação entre a teoria e a prática, fui sempre um individualista de origem pequeno burguês, nunca passei necessidades e fui sempre um espírito muito independente, querendo sempre o pensamento independente, um pensamento crítico em geral e jamais me filiar ao Partido Comunista, porque inclusive, não aceitaria, não é do meu feitio, aquela disciplina partidária. Tive um contato muito íntimo, tive um irmão mais moço do que eu, que se filiou ao Partido Comunista, nunca tive este ânimo de me filiar ao Partido Comunista, por causa daquela disciplina e porque sempre quis manter o espírito crítico, um espírito inteiramente aberto, de maneira que eu não me classifico como marxista. Tenho grande respeito pelas pessoas que dedicam a vida a uma causa dessas (LEMME, 1988, apud BUFFA; NOSELLA, 1991, p. 85).

Percebe-se a singularidade do posicionamento desse educador, o que permite pressupor que sua maneira de compreender o movimento social brasileiro e sua ligação, como colaborador, com o Partido Comunista, permitiu aos historiadores esse tipo de interpretação a seu respeito. Ele foi rotulado de marxista em função de sua simpatia e colaboração com o Partido Comunista Brasileiro (PCB). Paschoal Lemme, em militância, escreveu artigos objetivando angariar fundos para o movimento, a pedido de um líder do PCB.

A posição assumida por Paschoal Lemme, ou seja, sua situação de intelectual independente, simpatizante do socialismo e da esquerda brasileira, colaborador do PCB, dificultou a divulgação de sua obra, bem como a reflexão marxista de educadores de sua geração.

O crescimento do número de intelectuais diretamente filiados (ao Partido Comunista do Brasil), muitos dos quais passaram a atuar em movimentos denominados de educação popular e com capacitação suficiente para representar o Partido em eventos nacionais e internacionais, deslocam os convites para os intelectuais diretamente envolvidos com os programas vinculados ao PCB. Por outro lado, a diferença de posições em relação aos renovadores também não favorecia a difusão de seus trabalhos pelos representantes mais destacados de tal movimento [...] de tudo isso podemos concluir que o “esquecimento” foi o preço pago (por Paschoal Lemme) pela independência (PAIVA, 1993 apud MAGALDI; GRONDA, 2003, p. 73).

A posição política de Paschoal Lemme, registrada pela historiografia na década de 1930, era reconhecida não por sua militância política, pois ele mesmo relatou nunca ter sido filiado e participado regularmente de reuniões do PCB, mas por sua militância na luta em defesa da escola pública e suas ações nos diversos setores onde trabalhou (BUFFA; NOSELLA, 1991). Na era Vargas, uma série de acontecimentos ocasionaram alterações na vida de muitos educadores, como a repressão, processo de industrialização acelerado, influência norte americana nos vários setores da sociedade. Paschoal Lemme sofreu os reflexos repressivos desses acontecimentos em função de seu envolvimento com o processo de modernização da sociedade e do ensino.

Nesse contexto atribulado, a ação modernizadora frente à educação e ao ensino da classe operária, desenvolvida pela equipe de Anísio Teixeira, 1935, e Paschoal Lemme, culminou com a demissão de Anísio Teixeira, porque a ação foi interpretada como ato de subversão da ordem. Assim, pressupõe-se que, no período, o envolvimento com ações em defesa da coletividade, ou seja, a defesa da educação para a classe trabalhadora, mais especificamente a educação de adultos (o que não era próprio de um regime de ditadura militar), no governo de Getúlio Vargas, era motivo para repressão política. A Paschoal Lemme, coube o rótulo de “marxista” e, a Anísio Teixeira, o rótulo de “subversivo” (LEMME, 2000, v. 5).

A demissão de Anísio Teixeira do cargo de Superintendente da Educação ocasionou a interrupção de uma grande obra educativa: a educação de adultos. No lugar de Anísio Teixeira assumiu o doutor Roquete Pinto, o cargo de Superintendente dos Cursos de Continuação e Aperfeiçoamento e Ensino Elementar para Adultos. A Paschoal Lemme coube a tarefa de reorganizar os cursos, sob nova direção, entretanto, preso em 14 de fevereiro de 1936, permaneceu na prisão por um ano e meio, acusado de estar ministrando cursos para operários da União Trabalhista, a serviço do Partido Comunista do Brasileiro (PCB). Paschoal Lemme esteve preso na mesma cela de Graciliano Ramos, esse escritor, posteriormente, escreveu um livro intitulado *Memórias no Cárcere* (LEMME, 1988, v. 2, p. 231).

Ainda sobre esse período de repressão política, Brandão (1999, p.12) afirma que “[...] as restrições e o ‘silenciamento’ que sofri foram os mesmos que sofreu todo povo brasileiro com a reação que se abateu sobre o país”. Esse processo sofrido, segundo o autor por toda

sociedade brasileira, teve início com os movimentos de 1935 e permaneceu durante o chamado “Estado Novo” e a ditadura militar.

Após a prisão, Paschoal Lemme retornou às funções, ajudado por amigos influentes na política e no Estado. Em seguida, sob o regime do Estado Novo, uma lei proibitiva de acúmulo de funções públicas comprometeu sua vida financeira, o autor só se recuperou tempos depois. Após esse período, Paschoal Lemme retomou sua luta objetivando a continuidade à formação de parte da classe trabalhadora.

3 A MILITÂNCIA DO EDUCADOR PASCHOAL LEMME EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA.

Paschoal Lemme teve uma trajetória de vida profissional dedicada à educação e ensino, questão contemplada nos capítulos anteriores. É pertinente um olhar mais atento à sua militância em defesa pela escola pública, explicitada na sua participação ativa na elaboração dos maiores manifestos em prol da educação brasileira. Esses importantes documentos antecederam a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, na qual o autor também atuou com afã. Concomitantemente a essas atividades, Paschoal Lemme escreveu vários trabalhos, nos quais os temas desenvolvidos foram os problemas da educação e do ensino, tomando posição na luta pelo ensino gratuito e estatal, luta essa analisada a seguir.

3.1 O POSICIONAMENTO DE PASCHOAL LEMME EM FACE DA NECESSIDADE DE QUALIFICAÇÃO DE PROFESSORES – MANIFESTO DOS INSPETORES DO RIO DE JANEIRO DE 1934.

No ano de 1934, Paschoal Lemme colaborou, de forma significativa, com a melhoria do ensino no Distrito Federal, cidade do Rio de Janeiro. Foi o principal articulador do “Manifesto dos Inspetores de 1934”¹⁸, junto a Anísio Teixeira e ao professor Celso Kelly¹⁹. Paschoal

¹⁸ “O Manifesto dos Inspetores de 1934” pode ser estudado na obra de Paschoal Lemme (1961, p. 187). Uma outra obra que também discute sobre essa temática é *A reorganização do Campo educacional no Brasil*, de autoria de Ana Maria Magaldi e José Gronda (2003). O Manifesto foi amplamente discutido durante esse estudo.

Lemme teve parte de suas idéias expressas no texto desse documento, no qual registrou sua preocupação com a qualificação dos professores, pois através do movimento renovador percebeu essa necessidade. Pensando na aprendizagem dos menores, propôs um curso de férias aos professores. Para o autor, o empreendimento resultaria na melhoria da qualidade do ensino ministrado às crianças. O estudo dessa temática permitiu uma reflexão sobre o pensamento de Paschoal Lemme e sua atuação com a formação de professores nos meados da década de 1930.

A relevância está em conhecer as propostas feitas neste sentido num período de mudança de paradigma educacional e, nelas, conhecer as idéias educacionais implantadas por Paschoal Lemme, bem como compreender as propostas educacionais como resultantes das transformações sociais postas. A experiência com a formação de professores pressupõe que o autor estivesse atendendo a uma necessidade trazida pela “Escola Nova”, oriunda da sociedade da época. Era necessário que os professores assimilassem os conhecimentos teóricos e práticos para a compreensão dos novos ideais em que se fundamentava a pedagogia científica (LEMME, 1988, v. 4, p. 376).

Segundo Brandão (1999, p. 68-69) “[...] o Manifesto dos Inspectores foi o trabalho que assinalou o primeiro movimento de ruptura de Paschoal Lemme com o ideário liberal”. Isto porque, quando a autora compara o Manifesto dos Pioneiros de 1932 (documento de cunho liberal) e o Manifesto dos Inspectores do Rio de Janeiro percebe diferenças significativas. Em suas palavras:

Enquanto os pioneiros se dirigem “ao povo e ao governo”, os inspetores falam “ao magistério e à sociedade fluminense”. Especular sobre os significados dessas diferenças pode elucidar algumas das descontinuidades entre as duas propostas de “reconstrução educacional” [...] parece que falar com a sociedade fluminense poderia estar assinalando um movimento que procurava incorporar a “sociedade civil” a tarefa de reconstrução educacional/social; aí, no entender desse grupo, estaria a possibilidade de ampliação da reflexão das relações educação e sociedade; a exclusão do

A atuação de Paschoal Lemme com a formação de professores se deu no interior desse Manifesto, sendo sua segunda participação em um Manifesto em prol da educação pública.

¹⁹ Foi constatada a participação de Celso Otávio do Prado Kelly na construção do Manifesto dos Inspectores do Rio de Janeiro de 1934. No período, ele teve papel, relevante no processo de formação de professores. Consultou-se o livro, *Escola Nova para um Novo Tempo*, (1973), no qual Kelly discutiu questões sobre educação, sobre o aluno da época, sobre moral e civismo, os remanescentes da Lei 4.024/61.

governo da condição de interlocutor explícito reforça essa suposição (BRANDÃO, 1999, p. 69).

No que se referia a transformações sociais, Paschoal Lemme, no contexto de pós Primeira Guerra, evidenciou que o ensino no Brasil sofrera conseqüências negativas pela influência da Europa e dos Estados Unidos da América do Norte. Foi nesse contexto que surgiu o movimento da Escola Nova, tendo sua maior expressão em John Dewey (1859-1952). Esse mesmo educador escreveu sobre a questão:

A Pri
otimismo que a precedera, período esse em que preponderava a crença generalizada num progresso contínuo em direção ao mútuo entendimento entre os povos e classes, e daí um movimento seguro para a harmonia e a paz (DEWEY, 1

Para esse autor, o conhecimento era uma atividade dirigida que não tinha um fim em si mesmo, mas voltado para a experiência. John Dewey criticou severamente a educação tradicional, sobretudo a predominância do intelectualismo e da memorização. Preconizava o estímulo do espírito de iniciativa e independência que, segundo ele, levava à autonomia e ao autogoverno, virtudes de uma sociedade democrática. Ele pensava a educação com a função democratizadora de equalizar as oportunidades, surgindo aí o fundamento do “otimismo pedagógico” da Escola Nova.

O contato com o movimento renovador e conceitos da Escola Nova proporcionou a Paschoal Lemme a consciência de que esse movimento já havia sido iniciado por outros educadores no Brasil. O autor percebeu que não era fruto de um simples espírito de novidade que tivesse atingido, de súbito, os indivíduos responsáveis pela questão. Essa mudança, para o autor, teve seu início desde o final do século XIX, período da história em que a psicologia, contrapondo-se à teologia e à metafísica antiquada, constituía-se em ramo da biologia e, como tal, forçava a revisão completa dos fundamentos da educação. O movimento denominado Escola Nova baseava-se nos “progressos da psicologia infantil”, que reivindicava maior “liberdade” para a criança, o respeito a características da personalidade de cada uma, colocando o “interesse” da criança como motor de aprendizagem (LEMME, 1961, p. 222).

Segundo Paschoal Lemme, era necessário que esses conhecimentos fossem repassados aos professores, pois esses aspectos significavam uma mudança no próprio comportamento do

professor ao trabalhar cotidianamente. Entretanto, em seus escritos, deixou claro que a questão apresentada sobre a renovação dos conhecimentos dos professores e sua relevância tinha um sentido mais particular. Sua preocupação maior estava numa esfera plural, na qual essas questões particulares faziam parte de um processo de construção de um sistema nacional de ensino público.

As preocupações de Paschoal Lemme já haviam sido evidenciadas no texto do Manifesto dos Pioneiros de 1932, como: gratuidade do ensino, obrigatoriedade, laicidade e co-educação. Percebe-se que tais questões carregavam um sentimento renovador compartilhado com o coletivo. Numa ação mais específica, o autor propunha estimular os professores a participar de um curso ministrado nas férias (LEMME, 1988, v. 4, p. 375).

Na década de 1930, havia em seu meio intelectual o desejo de mudar os “velhos” padrões de educação, moderniza-los. O campo era fértil para que se rompesse com antigos paradigmas. Paschoal Lemme, numa ação conjunta com o professor Celso Kelly (1973), percebeu a necessidade de implementar a ação dos professores do Estado do Rio de Janeiro. O Manifesto dos Inspectores levava o nome da cidade e era dirigido à sociedade Fluminense em abril de 1934.

Entre outros assuntos, o Manifesto dos Inspectores versava sobre os problemas que assolavam a educação nacional, mas o cerne de sua questão era a educação naquele Estado. De acordo com as palavras de Paschoal Lemme: “[...] mais uma tentativa, uma grande tentativa, que nos dá hoje também, o direito, ou nos impõe o dever de nos dirigirmos ao povo e ao governo.” (LEMME, 1961, p. 202). No momento da elaboração do Manifesto dos Inspectores do Rio de Janeiro, os problemas eram inúmeros, entretanto o entrave maior, na opinião do autor, encontrava-se na necessidade de preparar os professores. Qual seria o problema?

Os professores estavam desestimulados, a indiferença e a descrença seriam, então, as resultantes lógicas das dificuldades morais e materiais em que labutava o pessoal do ensino. Fatos que surgiram devido à ausência de diretrizes do ensino por parte dos maiores responsáveis pela vida educacional naquele Estado. Essa anarquia administrativa ainda se fazia fortemente sentir no abandono progressivo da formação do magistério pelos estabelecimentos oficiais e equiparados (LEMME, 1961, p. 205).

Segundo Paschoal Lemme, o conflito instalado no magistério estava na aceitação de novas propostas, bem como na descrença dos professores frente a qualquer iniciativa que viesse do Estado. Tudo indicava que o problema tinha suas raízes na deficiência administrativa e técnica da Diretoria de Instrução. Para o autor, “não há reforma educacional sem reforma do magistério”. Lemme e Kelly passaram a realizar, estrategicamente, uma propaganda intensa dos conhecimentos teóricos e práticos necessários à compreensão dos novos ideais em que se fundamentava a pedagogia científica ou pedagogia da Escola Nova.

De acordo com esse educador, o Rio de Janeiro seria um local inspirador. Devido a suas belezas naturais poderia estimular e proporcionar àqueles que trabalhavam com o magistério, no interior do Estado, a oportunidade de aperfeiçoar seus conhecimentos. A realização de curso de extensão cultural, com a finalidade de exercício intelectual, de atualização e aquisição de conhecimentos, era uma das propostas apresentadas. Percebeu-se que Paschoal Lemme não discutia as questões de forma isolada, e sim contextualizadas historicamente, porém sua prioridade era seus desdobramentos, suas implicações anteriores e sua repercussão na sociedade como um todo (LEMME, 1961, p. 222).

Os professores aderiram à idéia e o curso de férias teve início na capital da República; posteriormente passou a ser oferecido na própria cidade dos docentes. O conteúdo ministrado nos cursos, numa primeira etapa, objetivava o despertar para as questões maiores que envolviam o processo educativo e a necessidade de discutir sobre políticas públicas para educação no Brasil (LEMME, 1961, p. 208). Após as primeiras aulas do curso, “a indiferença e descrença” dos docentes haviam sido transformadas em espírito de abnegação e sacrifício.

Os docentes demonstraram saciedade, interesse e entusiasmo pela causa da educação do seu Estado. Diante das questões expostas, pressupõe-se que o resultado satisfatório com a formação de professores estava em boa parte relacionado com a politização dos mesmos. Paschoal Lemme e Celso Kelly tiveram êxito em sua empreitada com a preparação dos professores. Considerando o êxito obtido na formação continuada dos professores, surgiu a curiosidade de compreender o pensamento de Celso Otávio do Prado Kelly, sobre essa questão ele assevera:

Educação é, por natureza, um terreno movediço. Não se pode cristalizá-la em fórmulas fixas e imperativas. Daí a afirmação tantas vezes dita. Está

sempre em mudança. Com lei ou sem lei, a educação acompanha as oscilações da cultura e as aspirações da comunidade: Basta se considerar que ela não se processa só na escola: também na família, na vizinhança e nos diferentes grupos a que a criatura pertence, no poderoso veículo de comunicação, numa palavra em inúmeras agências culturais e difusoras (KELLY, 1973, p. 8).

Celso Kelly (1973) observou que o processo educativo estava em constante movimento e, dessa forma, compreendia que as necessidades emanavam de todos os setores da sociedade. Isso foi percebido durante o curso de férias, pois os assuntos discutidos eram os mais diversos. Os educadores perceberam que surgiam outras necessidades.

Naquele período, houve a criação de um magistério especializado para o ensino pré-escolar, o que demandou uma formação específica. Os conteúdos trabalhados junto a esses professores foram: biologia educacional, psicologia infantil, higiene e cultura (LEMME, 1961, p. 219). A parte mais geral compreendia um programa de especialização em educação física, música, canto e artes plásticas. Entre outros assuntos, também se discutiu: concursos para diretores de escolas, fundação de caixas escolares, um projeto que instituiria a carreira do professor em normas seletivas mais lógicas mais honestas e menos sujeitas a intromissões políticas. Enfim, nesse período, deu-se início a uma fase de pura agitação, a qual brotou o interesse dos professores sobre os problemas educacionais da nação.

Em função das dificuldades econômicas enfrentadas pelos professores, os cursos de formação eram ministrados de forma mais sintética. Porém, era indispensável o debate sobre os fundamentos biológicos, psicológicos, sociais e históricos da transformação escolar. Percebe-se, no direcionamento do conteúdo, a difusão dos preceitos da Escola Nova. Os conteúdos desenvolvidos eram relacionados à sociologia geral, a história, a arte, a literatura, a fisiologia humana, a higiene e a puericultura.

Segundo Paschoal Lemme, as conseqüências imediatas dessa nova maneira de encarar os fatos foram a revisão dos conceitos do psiquismo infantil, da autoridade no ensino, da coerção na disciplina e da violação da mentalidade infantil. A escola, instituição criada para servir de ambiente ao desenvolvimento num determinado período, tinha de sofrer, em seus métodos e processos de tratar a criança, as transformações ditadas por esse novo paradigma.

Em relação aos cursos, os resultados obtidos foram satisfatórios, a matrícula, apresentada de forma democrática, não era obrigatória. O número dos matriculados mostrou-se significativo e a atitude dos professores passou a ser outra. Paschoal Lemme observou que, através de sua ação, ou seja, pela promoção de cursos de formação para os professores, foi suprida uma necessidade posta por uma sociedade que estruturava o setor da educação sobre novas bases da psicologia, contudo esse curso atendia apenas a um pequeno número de profissionais.

3.2 REFLEXÕES: AS IDÉIAS EDUCACIONAIS DE PASCHOAL LEMME SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO BRASIL EM 1938.

Ao estudar a obra de Paschoal Lemme, percebeu-se uma grande preocupação com a Educação de Adultos²⁰, fato evidenciado pela tese produzida por ele em 1938. Essa temática desenvolvida para a realização de um concurso público de Técnico em Educação. O estudo resultou da sua experiência com essa modalidade de ensino na década de 1930. A esta questão será dado um maior espaço em função da quantidade de seus escritos na área de formação de adultos, por considerá-la parte da formação da classe trabalhadora. As discussões e sua preocupação com a formação da referida classe estavam atreladas a um contexto maior, ou seja, estavam em consonância com as necessidades da época.

Compreendem-se tais necessidades como oriundas do movimento renovador e do desenvolvimento da indústria. A educação focada nos adultos objetivava a melhoria do ensino e a democratização da educação, uma vez que, com essa ação educativa, poderia contemplar uma parte da população que não teve as mesmas oportunidades de educação e ensino. Segundo ele existia pouca precisão para pesquisar sobre a educação de adultos porque a inconsistência e imprecisão dos registros e a fragilidade eram realmente características dessa primeira fase da educação de adultos.

Paschoal Lemme defensor da escola pública percebeu essa necessidade da classe trabalhadora o que possibilitou uma análise crítica da situação dessa modalidade de ensino no Brasil no final da década de 1930. Considera-se fundamental compreender as propostas educacionais

²⁰ Ao discutir sobre a educação de adultos justificou sua necessidade já posta em 1730, na Inglaterra. No século XVIII havia estabelecimentos de ensino que funcionavam de forma diferenciada, eram escolas dominicais freqüentadas por crianças e adultos. Segundo o autor, essas transformações na escola e nas relações sociais eram o movimento inicial que antecedeu a Revolução Industrial (1789). A Revolução industrial trouxe uma nova

como resultantes das transformações sociais postas e, assim, conhecer, no passado, as experiências feitas e sua contribuição. Nesse sentido, Paschoal Lemme e Fernando de Azevedo iniciaram esse estudo que se prolongou, num período posterior, sob a direção de Anísio Teixeira.

Segundo Paschoal Lemme (2000, v. 5, p. 56) na Europa, “[...] a educação deixava de ser assim um meio de perpetuação das instituições, de conformismo social, para assumir o papel de propulsora das transformações que se vinham processando”. Toma-se como pressuposto que, com a ascensão da burguesia, a educação estaria a serviço da formação de um homem para sobreviver numa e para uma sociedade burguesa. A educação vista por esse prisma, serviria para alavancar todo um processo iniciado com a Revolução Industrial.

No Brasil, a educação para o trabalho seria ministrada a jovens e adultos, toda mão-de-obra seria bem vinda. O currículo seria modificado e as humanidades, nesse contexto, perderiam espaço para os novos conteúdos voltados para a formação homem operário “[...] um inventário das inúmeras coisas que era necessário aprender agora para vencer na concorrência econômica e social, a pedra de toque, o padrão de aferição para o valor do homem da era da máquina que despontava” (LEMME, 2000, v. 5, p. 57).

Paschoal Lemme, um homem engajado em seu tempo e com conhecimento do processo histórico, percebeu o momento de mudanças profundas impulsionadas pela sociedade com foco voltado para a formação especializada na maquinaria. O adulto, o homem sazonado, até então ignorado, era o centro das atenções como fator incontestável na evolução em marcha da civilização. Nesse sentido Cury (1984, p. 18-19) contribuiu:

Amplas camadas da população eram marginalizadas do processo educativo escolar. A educação atende exclusivamente as “elites”. A erradicação do analfabetismo era uma preocupação constante nos meios educacionais, seria motivo de intensas campanhas jornalísticas. [...] significaria o aumento do “curral eleitoral” A difusão da escola provocaria as mudanças sociais, acomodando as diferentes classes sociais pela própria ascensão que a mesma geraria. Sem a escola seria difícil formar o cidadão e torná-lo força produtiva eficaz [...] a classe dominante começou a acenar a educação como forma de mobilidade e ascensão social para as classes populares. [...] é só comum educação “prática” (evidentemente “própria da força de trabalho) voltada para tais objetivos seria capaz de superar o” atraso e ignorância. O

classe social, que após as lutas viera ascender ao poder político e a direção ideológica da sociedade a “burguesia” (LEMME, 2000, p. 55).

“entusiasmo pela educação” se sucede agora um “otimismo pedagógico” . [...] enfim, começa a se fazer presente no Brasil a idéia da Reconstrução social pela Reconstrução educacional. [...] A reforma da escola implicava na superação do ensino academicista formalista e intelectualista. Tal ensino teria pouca valia para um país que exigia do homem (classe trabalhadora) ser a força propulsora e produtora da riqueza nacional. [...] Formar-se-iam “duas redes de ensino”: aquela que atenderia a formação das “elites” e a que atenderia a formação da força de trabalho (CURY, 1984, p. 18-19).

Segundo Paschoal Lemme, havia surgido, no final da década de 1930, a necessidade da organização de uma rede de instituições que, de certa forma, viesse corrigir as deficiências do aparelhamento de educação considerado normal, sistemático, visando, preferencialmente, aos indivíduos adultos, desenvolvendo uma ação considerada supletiva. O autor não pensava essa modalidade de ensino como uma atividade de segunda categoria para as classes menos favorecidas, como afirmaria em seguida a Constituição de 1937 ou o “ensino para os filhos dos outros” como foi comentada, com ironia, certa vez (LEMME, 2000, v. 5, p. 97).

Para Paschoal Lemme (2000, v. 5, p. 57), nesta fase a educação de adultos possuía um duplo sentido: “[...] de um lado, satisfazendo às necessidades das classes dirigentes e por elas estimulada; de outro, incluída entre as reivindicações das classes populares, cada vez mais ávidas de aperfeiçoarem suas condições culturais e técnicas”. Existiam alguns entraves para a realização de tal intento, ou melhor, como as classes populares iriam desfrutar de uma escolarização sistemática?

Pode-se citar três motivos que impediriam a classe popular a ter esse benefício: primeiro suas próprias condições de trabalho; segundo pela falta de recursos econômicos e o terceiro motivo estaria no constrangimento que os adultos teriam que enfrentar retornando a um banco de escola tardiamente. Nesse sentido, Paschoal Lemme (2000, v. 5, p. 101) elaborou uma estratégia para conseguir estimular os adultos:

Chamar a atenção desses grupos, vencer neles a natural desconfiança em relação a tais iniciativas, o esgotamento quase que total em que vivem em consequência das próprias atividades, as que se dedicam, as preocupações provenientes dos encargos de família que não lhes permite dar uma atenção continuada ao aperfeiçoamento pessoal deliberado, aquele acanhamento resultante do temor do ridículo [...] utilizamos para isso os meios principais: a imprensa diária, e o apelo a associações de classes, a quem dirigimos, através de cartas e circulares (LEMME, 2000, v. 5, p. 101).

O ensino de adultos, não podia ser realizado através da escola elementar e, assim, impôs-se a organização de uma educação fora do espaço físico da escola, objetivando atingir os indivíduos adultos onde eles estivessem atuando, quer como cidadãos, quer como profissionais. O autor colocou que, historicamente, a questão da formação de adultos nunca fez parte das maiores preocupações do Estado, até mesmo as idéias reformistas não contemplavam essa modalidade de ensino. O problema, às vezes, foi minimizado por iniciativa dos próprios industriais que tomavam frente promovendo cursos de aperfeiçoamento com o exclusivo interesse do maior rendimento do trabalho.

Em outros momentos da história da sociedade, a preparação para o trabalho fez com que os intelectuais passassem a rever o ensino, de modo que este atendesse à nova necessidade criada pela mesma, ou seja, incluir nos programas de ensino a preparação de mão-de-obra especializada para o trabalho com as máquinas. Nesse sentido, Weinstein (2000, p. 47), destaca quando aborda a questão do ensino para a formação da classe trabalhadora em São Paulo:

Apesar dos avanços concretos na área de formação profissional, a vasta maioria dos trabalhadores qualificados e artesões de São Paulo nas primeiras décadas do século XX aprendia seu ofício de maneira tradicional. O aprendiz (em geral do sexo masculino) entrava no trabalho ainda adolescente, e cumpria funções próprias de serventes. Se tivesse sorte, jovem trabalhador se tornava um ajudante de um trabalhador qualificado ou de um grupo de trabalhadores qualificados. Pouco a pouco, pela observação, o aprendiz iniciava-se nos vários aspectos da profissão e quando atingia uma determinada idade e nível de competência se tornava um profissional pleno.

Observa-se, nesse relato, que a trajetória da formação do profissional no Brasil desde o início do século era feita na própria fábrica. Nesse período, a aprendizagem de uma profissão de forma sistemática era quase inexistente. A formação profissional ocorria quando um aprendiz iniciava-se no trabalho. Assim, o processo de aprendizagem se daria ao acaso e de forma empírica.

A ausência de diretrizes era sentida nos vários níveis do ensino, entretanto, num período posterior, inicia-se a discussão em torno da renovação dos métodos tradicionais de ensino. Sobre a questão Saviani (1997), informa que o método tradicional, até então, estava impregnado da pedagogia jesuítica. A escola tradicional e seu método de ensino fundamentavam-se na difusão da instrução e transmissão dos conhecimentos acumulados pela

humanidade e, aos alunos, caberia assimilá-los “[...] O mestre-escola será o artífice dessa grande obra”. Quanto a nova proposta, ou seja, o método da escola nova era compreendido como “[...] uma pedagogia que advoga um tratamento diferencial a partir da ‘descoberta’ das diferenças individuais [...] diferenças no domínio do conhecimento, na participação do saber, no desempenho cognitivo [...]”. O professor, nessa nova proposta, seria o estimulador, orientador da aprendizagem, desse modo, a iniciativa partiria do aluno (SAVIANI, 1997, p. 5).

Paschoal Lemme, ao trabalhar com a educação de adultos, observou que “[...] o ensino que existia era oferecido na forma de cursos elementares noturnos – com funcionamento precário [...] foram transformados pela reforma em cursos populares noturnos, com adaptação às necessidades locais, de acordo com o Decreto, de 22 de novembro de 1928” (LEMME, 2000, v. 5, p. 95). O trabalho com a formação de adultos no Brasil, segundo o autor, deveria atender, preferencialmente, a pessoas de condições econômicas e culturais reduzidas, operários e comerciários, seguindo as diretrizes maiores traçadas pela administração.

Nas oportunidades de cursos, os conteúdos versavam sobre todas as matérias de ensino, ministradas no nível primário e secundário, geral ou profissional. Essas, deveriam ser estendidas a todos, sem distinção do nível de escolaridade ou idade (LEMME, 2000, v. 5, p. 98). Em 15 de maio de 1934, foram abertos cinco dos referidos cursos e instalados nas escolas técnicas secundárias, divididos da seguinte forma: escola feminina, masculina e mista.

Havia, nos cursos, um tronco comum no qual eram ministradas as disciplinas de português, matemática, francês, inglês, desenho. À formação masculina seria acrescentado o conhecimento de mecânica, ciência, história, contabilidade, eletricidade, geografia, tecnologia (madeira). À formação feminina acrescentava-se puericultura, estenografia, malharia e confecção de flores, bordados, rendas. Observa-se que, embora o número de matrículas tenha sido satisfatório, apenas uma parte do objetivo fora alcançado, já que um número reduzido de trabalhadores havia se matriculado, a maioria dos matriculados originava-se da classe comerciária. Nesses cursos, foram ofertadas as matérias básicas à formação cultural, social e profissional (LEMME, 2000, v. 5, p. 105).

Para melhorar e facilitar o acesso de parte população que residia na periferia da zona urbana, Paschoal Lemme estendeu os cursos para os bairros de moradia operária, sedes de associações

de classes e, ainda, nos próprios locais de trabalho, porém em menor número, visando melhor atender às classes trabalhadoras. A ampliação dos cursos proporcionou novas oportunidades de aquisição de conhecimento. Ele observou, durante esse período, que os alunos adultos, encontravam-se engajados, participavam de palestras, conferências, sessões de cinema educativo. É evidente que Paschoal Lemme entendia a educação de adultos como possibilidade de oferecer a esses trabalhadores excluídos do processo de escolarização regular a oportunidade de receber não só as primeiras letras, mas também a reintegração dos mesmos na sociedade como produtores de sua própria história.

A militância de Paschoal Lemme o conduziu a ações que objetivavam a melhoria da qualidade de vida da classe menos favorecida, bem como seu constante aperfeiçoamento. O autor participou dos Cursos “*Critical Problem in Secondary Education*” (1939-1940), promovido pela Universidade da Pensilvânia no Rio de Janeiro e “*Public Administration and Social Interpretate*” na Universidade de Michigan, com duração de seis meses. O autor também frequentou um Curso de Sociologia Educacional na Universidade de Michigan nos EUA (1939-1940).

No ano de 1942, Paschoal Lemme voltou a trabalhar no Instituto Nacional de Educação e Pesquisas (INEP), chefiando a seção de Inquéritos e Pesquisas. Essa função foi exercida ao lado de Lourenço Filho, com o qual teve divergências, Paschoal Lemme não concordava com o apoio oferecido por ele ao Estado Novo²¹. Esse fato o levou a pedir sua remoção para o Museu Nacional, no qual trabalhou como chefe de extensão cultural. O seu dinamismo do educador o conduziu a desenvolver um trabalho de divulgação científica entre os professores, por meio da criação de uma revista do museu.

²¹ Segundo Azevedo (1999, p. 182), o Estado Novo foi implantado no Brasil por Getúlio Vargas através do golpe de Estado de 10 de novembro de 1937. Ele obteve o apoio dos militares e por expressiva parte da classe política, o novo regime representou uma reação nacionalista e anti-socialista, visava o reajuste político às necessidades socioeconômicas ameaçadas, segundo se alegava, pelo pluripartidarismo que enfraquecia a unidade nacional. Destacam-se alguns acontecimentos que marcaram essa gestão: a elaboração de uma constituição de teor totalitarista e o fechamento do congresso nacional. O corporativismo também foi um traço marcante desse período, foram conseguidos alguns ganhos por parte dos trabalhadores que tinham seu sindicato atrelado a esse governo. A propaganda de Getúlio o tornou popular e forjou o chamado getulismo. Foi praticada a política protecionista alfandegária durante o início e término da Segunda Guerra. Em 1945, foram marcadas as eleições gerais e nesse mesmo ano os militares depuseram Getúlio Vargas. O sufrágio de 1946, elegeu o presidente Eurico Gaspar Dutra (1885-1974), ele era o ministro da Guerra de Vargas e depois se tornou o novo presidente da República.

Na metade do século XX, a educação como parte do movimento social e a atuação de Paschoal Lemme estiveram entrelaçadas com fatos relevantes como: início e término da era Vargas, o fim da ditadura desse governo; criação de uma nova Constituição, em 1946; o fim da Segunda Guerra²², em 1945, e a reorganização do capital mundial.

Após a Segunda Guerra e sob o governo de Getúlio Vargas, um novo movimento emergiu, o chamado de populismo²³. Segundo (Weffort, 1980, p. 125) esse movimento possuía características peculiares “[...] um caráter predominantemente urbano, diferentemente do ‘coronelismo’, que teve o domínio das áreas rurais do Brasil até 1930 e que, depois da revolução, persistiu durante muito tempo em várias regiões do país, bem como de outras antigas formas de dominação política como o ‘caudulhismo’ de alguns países de tradição espanhola, os movimentos populistas são peculiares às cidades, particularmente às grandes cidades”.

Segundo Paschoal Lemme, Vargas tornara-se conhecido com o adjetivo de líder populista e exerceu grande influência nas massas populares. Embora Vargas estivesse no final de seu mandato presidencial, o povo ainda estava embebido por sua forma de governo, pois era conhecido como o “pai dos pobres”. Com o auxílio da propaganda, soube assumir com maestria essa posição, criando no Brasil seu monopólio como dirigente populista. Para esse educador, a era Vargas, ou seja, o pensamento desse líder populista, teve continuidade na política brasileira. Nesse sentido, Ianni (1975, p. 38), observa:

²² São vários os autores que escrevem sobre a Segunda Guerra, dada a sua importância, esse acontecimento é tratado por alguns historiadores como divisor de águas. Manacorda (2002, p. 336) escreve sobre a temática tendo como foco às novas tendências dos Marxistas e Católicos após Segunda Guerra. O mundo se dividia em dois blocos contrapostos e perante os quais se vem determinando a identidade de um “terceiro Mundo”, a pedagogia segue inevitavelmente os destinos políticos gerais. Nos Estados “ocidentais”, de democracia burguesa, a pedagogia, no nível de pesquisa e não de prática geral, continua a inspirar-se nos movimentos inovadores dos quais Dewey era o maior sistematizador, excetuados os casos em que a organização da ação educativa precisa procurar bases científicas mais sólidas. Nos Estados Socialistas, crescidos ao redor da União Soviética, a inspiração é sempre nas teses de Marx, sobre a união entre instrução e trabalho, que Lênin e Krupskaja souberam interpretar e fazer prevalecer na revolução de outubro; mas será necessário um apelo mais decidido para essas teses, pela lei Krushev de 1958, levando a novas investigações e reformulações. Em alguns países dominados pelo fascismo surge uma nova pedagogia católica e ao primeiro surgimento de uma pedagogia marxista: ambas terão que abordar as tradições já generalizadas da pedagogia liberal-democrática.

²³ O termo populismo aplicou-se a diversos movimentos políticos e sociais ocorridos em diferentes países: na Ásia, África, Europa, e América, assumindo ênfase particular na América Latina, especialmente na Argentina, Brasil e México. Na América Latina são tidos como governos populistas: no Brasil, Getúlio Vargas (1930-1945) e João Goulart (1961-1964); na Argentina, *Perón* (1946-1955); *Lázaro Cárdenas* (1934-1940). Em função desse fenômeno, ocorrer em alguns países da América Latina, era carregado de aspectos peculiares de cada país onde se desenvolveu. Segundo *Dicionário de Nomes, Termos e Conceitos Históricos*, Azevedo concluiu que ficava

Assim a Consolidação das Leis do Trabalho, o Partido Trabalhista Brasileiro, o “peleguismo”, o Estatuto do Trabalhador Rural, Vargas, Kubitschek, Goulart, Arraes, Brizola fazem parte de um mesmo sistema de *continuum*. E junta-se também Ademar de Barros, Hugo Borghi, Jânio Quadros e outros como elementos do mesmo universo populista. Todos eles, no entanto, estão relacionados ao pensamento getuliano e particularmente à política de massas, como elementos ligados nuclearmente ou como variantes. Essa é uma das conotações básicas da democracia populista.

A luta de Paschoal Lemme contra as medidas populistas e reforçadoras da política vigente apresentada por Ianni revela a existência de um continuísmo. O Paschoal Lemme também observava no sistema político uma certa tendência de continuidade, não só nos atores que assumiam as rédeas nessa área, mas no agravamento das condições de vida do povo brasileiro. Paschoal Lemme, ao levantar essas questões, antecipou o fato de que mesmo que houvesse um novo governo, a ditadura continuaria. Em suas palavras:

E essa situação está a apontar novamente para um “colapso”, isto sim, da nossa incipiente “democracia”. Com a ameaça de uma possível ascensão de um novo “chefe populista”, a minoria poderosa dos “cada vez mais ricos” apelaria para o golpe preventivo, na defesa de seus interesses ameaçados, e o pêndulo voltaria a tender mais uma vez para uma ditadura militar (LEMME, 2000, v. 5, p. 32).

As análises realizadas nos textos consultados desse período conduzem à compreensão de que a gestão de quase duas décadas de Vargas deixou marcas em duas classes sociais: à elite dirigente e à camada popular. Para a elite, ficou a “habilidade” de mobilização das massas populares, para a classe menos favorecida, segundo Paschoal Lemme, Vargas continuou vivendo nos corações do povo desprotegido e empobrecido. Sobre esse período Vieira (1987, p. 14) assevera:

O ano de 1951 exprimi um dos instantes mais significativos do populismo no Brasil, naquela ocasião manejado com sucesso por seu principal idealizador, em ambiente dominado pelas regras da liberal-democracia, significou também o começo de novo surto de nacionalismo econômico, e acima de tudo, a tentativa de responder às necessidades populares (VIEIRA, 1987, p. 14)

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), intencionalmente, a luta entre vários centros imperialistas vai perdendo força em busca de domínio sobre os demais. E, assim, o mundo passa a transformar em uma guerra dos povos pela liberdade. Em função disso, Getúlio Vargas decreta o final de seu governo (1945), a anistia política e concebe a legalidade do Partido Comunista Brasileiro (PCB).

Sobre esse mesmo período histórico, após a Segunda Guerra, os EUA assumem definitivamente uma posição hegemônica na economia mundial, reforçada pelo poderio atômico demonstrado no lançamento da bomba atômica no Japão, e pelo crescimento da indústria bélica que desencadeia a corrida armamentista. No período em estudo toda a tecnologia e desenvolvimento dos meios de comunicação e de transportes, produzidos para a guerra, foram aplicados na economia.

A produção voltada para esse fim aquece o mercado, carecendo ainda mais de mão-de-obra. Com o avanço tecnológico, o processo de automação invade todos os setores e serviços, o que conduz ao desemprego e contribui para uma crise social. Inicia-se a expansão dos grandes monopólios, com a abertura de mais indústrias nos países tidos como periféricos ou subdesenvolvidos, com o objetivo de expandir seus domínios, em busca de matéria-prima e mão-de-obra barata.

No período, existia uma parceria informal entre o capital nacional e o capital estrangeiro, o que influenciou diretamente no aumento e modernização das indústrias. Vale lembrar que o capital nacional era basicamente os recursos naturais e a mão de obra. O capital estrangeiro era a injeção de dinheiro objetivando fomentar a indústria brasileira via empréstimo. A questão da industrialização gerou algumas interpretações na sociedade do período. Sobre o capital estrangeiro no Brasil, Prado Júnior (1984, p. 281) considerou:

[...] o capital estrangeiro ele atua como um elemento de constante perturbação das finanças nacionais. [...] graças à política de largas facilidades proporcionadas aos negócios e à especulação, o país conheceu um breve momento de prosperidade que, embora restrito a pequenos setores da população, animou e alargou as atividades econômicas, em particular as indústrias (PRADO Jr, 1984, p. 281).

A situação de conflito se acirrava no campo das idéias entre defensores da entrada do capital estrangeiro, partidários do liberalismo econômico, e grupos nacionalistas que temiam a

concorrência caso o país abrisse suas barreiras alfandegárias. As opiniões se dividiam, pois essa questão abrigava um duplo aspecto. À burguesia, certamente, interessava o desenvolvimento da indústria e, à classe média, interessava o surgimento de novas oportunidades, assim para ambos os setores da sociedade era esboçada a possibilidade de ascensão social

Dessa reorganização do capital financeiro²⁴, a escola, em consonância com a ideologia burguesa, passa a moldar-se às novas exigências do capitalismo que se organizou sob novas bases ditadas pela indústria. Ainda sobre capital financeiro Lênin (1987, p. 45-46) assevera “[...] o capital financeiro é um capital de que os bancos dispõem e que os industriais utilizam [...] o século XX marca o ponto de partida da viragem em que o antigo capitalismo deu lugar ao novo, em que o domínio do capital financeiro substitui o domínio do capital em geral”.

Paschoal Lemme acompanhava atentamente esses movimentos, dos quais fazia parte, pois essas ações refletiam diretamente no seu cotidiano, o desenvolvimento tecnológico estava na ordem do dia e, nesse período, o autor estava em sala de aula. Em 1946, sua situação funcional foi modificada, foi permitida sua recondução ao cargo público, perdido em consequência da “Constituição” do Estado Novo. Houve mudanças administrativas e ele ocupou o cargo de professor numa Escola Normal de Niterói, fato que o levou a rever seus conhecimentos sobre essa área. Na década de 1950, Paschoal Lemme trabalhou no Instituto Nacional do Cinema Educativo e participou da produção de vários filmes educativos.

²⁴ Sandroni, (2004, p. 80) o detalha alguns tipos de capital financeiro, entretanto optou-se pela definição de capital que se forma pela fusão do capital dos monopólios bancários e industriais nos países imperialistas. Uma outra conceituação para esse termo foi encontrada no **Dicionário do Pensamento Marxista**, BOTTOMORE (2001, p. 47): Capital financeiro, única forma de capital que não foi teorizada por Marx, mas que se tornou uma categoria válida para a teoria marxista do século XX, foi o capital financeiro. Trata-se de uma forma totalmente distinta das outras, como o capital de financiamento, o capital a juros, etc. No conceito formulado pela primeira vez por Hilferding, o capital financeiro tem duas características centrais: é que é formado pela estreita integração do capital de financiamento, nas mãos dos bancos, com o capital industrial; a segunda é que só surge em uma etapa do capitalismo. Segundo Hilferding essa tem consequências importantes para o capitalismo, devendo ser entendido como parte integrante do desenvolvimento dos monopólios, do imperialismo e das perspectivas da derrubada do capitalismo. A integração entre capital bancário e capital industrial num sentido geral, não é específica do capital financeiro. Em todo capitalismo, a existência de capitalistas especializados em financiamento que detêm, trocam, tomam emprestados e emprestam dinheiro só é possível devido à sua articulação com os setores produtivos. Segundo Lênin o capital financeiro não era, em si, uma etapa do capitalismo, sendo, em lugar disso, um aspecto intrinsecamente proeminente da etapa chamada, capitalismo monopolista ou imperialismo o capital financeiro não era apenas a ligação de qualquer banco com qualquer firma, mas também o capital bancário de uns poucos bancos monopolistas muito grandes, fundidos com o capital das associações monopolistas industriais.

3.3 A ATUAÇÃO DE PASCHOAL LEMME NO ENSINO PROFISSIONALIZANTE NO BRASIL NA DÉCADA 1950- 1960. INTERCÂMBIO CULTURAL COM A URSS

Considerou-se relevante pesquisar o momento no qual Paschoal Lemme empreendeu uma visita técnica à antiga União Soviética²⁵, objetivando conhecer um pouco mais sobre a educação formal e, principalmente, o ensino profissionalizante na Rússia. A viagem resultou de sua participação na Conferência Internacional de Educadores em Viena, em 1953, e do contato com os líderes socialistas participantes do evento. No intercâmbio com a Rússia, o autor buscou conhecer parte das experiências educativas que poderiam servir, naquele momento, como parâmetro para o ensino profissionalizante no Brasil. O que permitiu ao autor uma reflexão sobre as condições sociais em que se desenvolvia o referido ensino naquele país socialista.

No decorrer desse estudo, mencionou-se a posição de intelectual independente, bem como o seu rótulo de marxista. Diante de tais constatações, pressupõe-se que sua intenção, ao pesquisar o ensino num país socialista, era fazer valer suas idéias educacionais sobre o ensino profissional no Brasil, pois, num período de repressão política, o risco de tal intento poderia custar a própria liberdade. O autor estaria fundamentado nas experiências desse intercâmbio cultural, o qual, para ele, esse estudo se justificava.

Naquele período, a União Soviética realizava uma obra gigantesca em matéria de educação e cultura, sendo relevante que essa experiência fosse relatada a outros povos, principalmente aquelas referentes à educação profissional, quase inexistente no Brasil. Dentre os trabalhos educativos e culturais realizados pelos soviéticos, destacou-se a extinção do analfabetismo e a elevação da educação básica de 7 para 10 anos, colocando o ensino, na União Soviética,

²⁵ Segundo Paschoal Lemme, em seu livro *Educação na Rússia*, 1956, a União Soviética realizava uma obra gigantesca em matéria de educação e cultura, que precisava ser urgentemente conhecida em todo mundo. Começando, logo após a revolução, pela tarefa formidável da extinção do analfabetismo, proporcionava uma instrução básica, gratuita e obrigatória, de 7 anos, que seria elevada, em breve, para 10 anos.

numa situação singular, não só do ponto de vista quantitativo, mas também qualitativo (LEMME, 1956b).

Ao pesquisar os escritos de Paschoal Lemme, percebeu-se que suas idéias educacionais sobre o ensino profissional eram legítimas, pois sua experiência com essa modalidade de ensino já era de quase duas décadas, fora iniciada, ainda, com Fernando de Azevedo. No período, o ensino profissional estava passando por uma reestruturação. Através da reforma, o ensino profissional passou para o nível médio. Entretanto essa modalidade de ensino no Brasil, a partir de 1935, deixou de receber os alunos das classes operárias e menores desamparados. Passou a formar os filhos das classes médias para atividades consideradas de nível mais alto²⁶. Os cursos ofertados eram voltados para a formação profissional em todos os níveis de ensino: primário, secundário geral e profissional. Essa modalidade de ensino caminhava a passos lentos e apresentava pequenos avanços.

A experiência de Paschoal Lemme com a formação profissionalizante obteve êxito. Nesses cursos, eram recebidos alunos de todos os níveis de escolaridade. Segundo o autor: “Os cursos de continuação, aperfeiçoamento ou oportunidade destinada a estender, melhorar ou completar a cultura de qualquer pessoa, compreenderão todas as matérias de ensino comumente ministradas em nível primário e secundário geral ou profissional [...]” (LEMME, 2000, v. 5, p. 98).

A situação do ensino profissionalizante no Brasil também recebeu análise de Warde²⁷ (1982), essa educadora escreveu sobre o “Manifesto de 1932” e seu contexto de elaboração. Nesse escrito, discorreu sobre a função social da escola e o papel que a instituição escolar desempenhava no Brasil. Segundo a autora, naquele período, a escola assumia o papel de “parecer” estar num campo neutro na sociedade brasileira, desprovido de ideologia, porém a educadora observa a existência de uma contradição nesse processo, oferece nível de qualidade diferenciado de uma classe a outra.

Segundo Warde (1979), a escola assumiu formas diferentes em cada momento do capitalismo, na medida em que novas exigências foram se impondo à escola no cumprimento das suas

²⁶ Como atividades de escritório e para exercer cargos como no funcionalismo público, civil, militar, enfim para profissões como ressalta o autor, “*White Collar*” (LEMME, 1956b, p. 91).

²⁷ Mirian Jorge Warde; nessa pesquisa, utilizou-se de seus escritos para conhecer o ensino profissional no Brasil e também para estabelecer um parâmetro do pensamento de Lemme sobre a questão.

funções. Ela assevera sobre dois tipos de educação “[...] aquela que exclui os filhos da classe trabalhadora, generaliza o ensino elementar; esse tipo de educação atinge os filhos da classe trabalhadora, entretanto oferece a eles, a marca da qualidade inferior em relação àquela educação reservada para o aos filhos das classes dominantes e das camadas médias” (WARDE, 1979, p. 55). Ainda sobre a formação da classe trabalhadora no Brasil, Weinstein (2000) evidencia o preconceito social que envolve a formação da classe trabalhadora e a formação profissional no início do século:

A Educação profissional organizada e formal em São Paulo tinha raízes em instituições fundadas por diversas ordens religiosas. Tais escolas davam treinamentos a órfãos e filhos de famílias pobres para torná-los carpinteiros, sapateiros, e pedreiros, mas pouco foi feito para aumentar o prestígio da educação profissional ou do trabalho manual na sociedade paulista (WEINSTEN, 2000, p. 46).

Paschoal Lemme acompanhou o movimento pela profissionalização do ensino no Brasil, enquanto educador e servidor público. O autor tinha conhecimento de que o ensino existente não era tratado com a devida atenção, ou seja, os recursos eram parcos e a precariedade no tocante a espaço físico para oficinas e demais instalações impediam a realização de um trabalho de qualidade (LEMME, 1988, v. 2, p. 119). O Brasil, que no período entre guerras tinha seu ideal de desenvolvimento calcado na Europa, viu-se, no pós Segunda Guerra (1945), ante os Estados Unidos da América do Norte tomando a dianteira do processo hegemônico. Assim, a propaganda imperialista conduziu o pensamento de parte dos educadores, e o reflexo dessa influência foi sentido na situação do ensino, com um quadro desanimador, o número de analfabetos era calculado em 51,5%, em algumas regiões do país chegava a 80%.

Os dados que demonstravam a situação do ensino no Brasil eram alarmantes, observou-se que de quase 9.000.000 adolescentes entre 12 a 18 anos, apenas cerca de 600.000 conseguiam matricular-se em escolas de ensino de nível médio, porém, pouco mais de 10% concluíam os respectivos cursos. O autor ressaltou que quase 85% do ensino secundário estavam a cargo do setor privado, sendo assim, essa modalidade de ensino era acessível a uma minoria, filhos das classes mais ricas.

Paschoal Lemme enfatizou que a situação do ensino no Brasil agravara-se em função da submissão do Brasil à política armamentista dos norte-americanos. A União diminuía suas despesas com educação e cultura para beneficiar as despesas militares. Os vários níveis de

ensino passavam por dificuldades de ordem financeira, tais como: escassez de material escolar, professores despreparados e espaço físico inadequado. Paschoal Lemme evidenciou a situação do ensino profissionalizante naquele período; “[...] o ensino é em geral, de caráter formalista, e na maioria das disciplinas vigora uma orientação totalmente antiquada, completamente divorciada das necessidades reais da vida, e de uma compreensão menos falsa dos problemas do mundo de hoje” (LEMME, 1956b, p. 88).

Ao discutir seu pensamento em relação ao papel da escola na formação do homem, o autor colocou a essencialidade de aproximação entre teoria e prática. Entretanto, no Brasil, ele observou a existência de uma dissociação entre a teoria e a real necessidade do aluno que procurava, na profissionalização, um lugar no mercado de trabalho. Paschoal Lemme relatou que, num sentido oposto à educação profissional ministrada no Brasil, a educação profissionalizante na Rússia estava intimamente ligada à prática, ou seja, os alunos, naquele país, aprendiam construindo, o que os preparava para a imediata inserção no mercado de trabalho.

A antiga União Soviética apresentava os resultados positivos na educação de 35 anos de um regime socialista, uma revolução cultural em que foram oferecidas oportunidades ilimitadas ao povo russo. O objetivo do ensino na Rússia era formar homens harmonicamente desenvolvidos, ativos e conscientes para a nova sociedade. As primeiras palavras que as crianças aprendiam nas escolas eram Pátria e Paz. Sobre o ensino em países socialistas Aranha (1996, p. 178) afirmou:

Em qualquer um dos países em que se realiza a revolução socialista, o interesse prioritário se origina no sentido da educação popular. Isto é feito tanto em termos de elaboração de teorias fundadas no marxismo, como pela garantia da universalização da escola elementar, gratuita, obrigatória. Logo no início toda sociedade é arregimentada para o esforço comum de alfabetização. Também são valorizados os trabalhos coletivos, a auto-organização dos estudantes a ligação entre escola e vida e entre trabalho intelectual e manual (ARANHA, 1996, p. 178).

Paschoal Lemme, em sua visita aos estabelecimentos de ensino na Rússia, observou um desenvolvimento excepcional, baseado essencialmente no trabalho, na ciência e na técnica. Estes constituíam três tipos de estabelecimentos de ensino profissionalizante. No pós Segunda Guerra, as escolas ainda estavam atreladas ao Ministério das Reservas de Trabalho e a mão-

de-obra era indispensável ao funcionamento das usinas. Naquele país, embora fosse primordial a aprendizagem de um ofício, a cultura geral não era negligenciada. Após cursarem uma primeira etapa dos estudos, os alunos poderiam prosseguir-los num *tecnicum*. Esses estabelecimentos serviam para a formação de pessoal com nível profissional mais elevado, como os soviéticos denominavam engenheiros práticos. Esses cursos tinham duração de quatro anos, com jovens nas idades de 14 a 18 anos.

A oportunidade era oferecida igualmente a todos, proporcionando a continuação de seus estudos num curso superior, ou seja, para todos que terminavam o *tecnicum*. Os cursos eram criados de acordo com a necessidade. Naquele período, a necessidade era a formação profissional voltada para o trabalho nas minas. O êxito dessas propostas fora observado pelos números apresentados. O número de trabalhadores qualificados era crescente, de 1946 a 1950 esse índice subiu de 450.000 para 1.250.000.

As escolas soviéticas eram abertas a jovens de ambos os sexos. Na escolha da profissão, a igualdade era absoluta, salvo algumas atividades penosas e perigosas eram proibidas às mulheres, as mesmas procuravam atividades que exigissem mais destreza e paciência (LEMME, 1956b, p. 162). Objetivando um melhor resultado com os jovens na Rússia, a orientação vocacional era um trabalho desenvolvido na adolescência. O processo se dava acompanhado por especialistas e médicos, estes forneciam-lhes orientação física. A orientação pedagógica dos cursos era feita por um subdiretor, bem como a orientação intelectual e moral dos alunos. Paschoal Lemme (1956b, p. 164) observa que:

[...] a matrícula nos cursos superiores sendo feita por concurso, os melhores elementos são os escolhidos [...] o estudante que não se orientar com acerto, tem sempre a possibilidade de corrigir a escolha feita [...] os estudantes medianos, que mais tarde demonstra aptidões superiores, têm sempre a possibilidade de prosseguir nos estudos, pois nas escolas soviéticas não há limites máximos de idade, somente mínimos. Aos alunos adultos que apresentam interesse tardiamente, têm a oportunidade de freqüentar escolas noturnas, escola profissional ou *tecnicum*, ou também se preparar para o ingresso num curso superior (LEMME, 1956b, p. 164).

Nos estabelecimentos de ensino russos, encontravam-se alunos de 25 a 30 anos de idade. Segundo o autor esse fato demonstrava que a formação continuada a todos os níveis era real. Aliados a esses fatos, o número de bolsas de estudos era suficiente, proporcionando a adultos e adolescentes manter-se sem o auxílio da família. A visita empreendida por Paschoal Lemme tinha seu foco no ensino *tecnicum*, o que corresponderia ao ensino profissional no Brasil. Os

estabelecimentos voltados para essa modalidade de ensino possuíam vastos edifícios, instalações e equipamentos modernos, estando, naquele período da visitação, com o objetivo de formar alunos para o trabalho nas ferrovias.

A biblioteca utilizada pelos alunos possuía um vasto acervo, além de laboratórios, gabinetes e oficinas. As aulas aconteciam em período integral: de manhã, aulas e, no período da tarde, os alunos praticavam esportes e estudavam no local. Os conteúdos ministrados eram parte da necessidade da indústria soviética: conhecimento de eletricidade sinalização, telegrafia, radiocomunicações, linhas elétricas e outros. Na década de 1950, a procura por esses cursos foi significativa, segundo Paschoal Lemme (1956b, p. 157):

Os estudantes são de ambos os sexos [...] jovens de ambos os sexos treinam ao mesmo tempo. Segundo parecia, não havia professor para dirigir, e perguntamos ao diretor se não via inconvenientes nessa co-educação. O diretor, um homem de uns 45 a 50 anos, que parecia estar bem a par de nossos métodos de educação, respondeu-nos que os inconvenientes não seriam maiores do que em nossas escolas, talvez menores. E acrescentou “Nós educamos os jovens na consciência de suas responsabilidades”.

Nos primeiros dois anos do ensino técnico, ministrava conhecimentos básicos e, nos dois últimos, os alunos se especializavam num ramo determinado de estrada de ferro. O último ano era reservado a especializações, nas quais os alunos fabricavam todo tipo de material, as máquinas elétricas empregadas nas estradas de ferro eram em tamanho natural ou reduzido.

A educação na Rússia estava voltada para atender à demanda produzida pela sociedade, ou seja, suprir as necessidades dos planos de desenvolvimento da indústria, ligados ao Estado Soviético. Justificando, assim, o investimento com roupas, alimentação, bolsa de estudos e equipamentos de alta qualidade para a formação profissionalizante. Pressupõe-se que Paschoal Lemme, ao relatar sua experiência com o ensino profissional russo, tenha expressado seu pensamento em relação ao encaminhamento a ser dado a essa modalidade de ensino no Brasil.

Ele concentrava seus esforços na formação da classe trabalhadora, o que pode ser comprovado em função das temáticas discutidas em seus escritos. Anteriormente, este estudo pontuou as “várias tentativas” de implementar a educação e o ensino, o que os direcionava à criação de um sistema de ensino. A dedicação do autor às causas maiores do

ensino marcou sua carreira de servidor público e educador. O trabalho de Paschoal Lemme junto ao de outros educadores, já citados nessa pesquisa, prosseguiu nas décadas posteriores.

Em busca do progresso tão desejado, na década de 1950, novamente, os educadores foram chamados à luta. A burguesia fazia alianças, abrindo leques que acenavam aos interesses das camadas populares e por isso recebia, em determinados momentos, apoio delas. Aos trabalhadores, interessavam a escola e os avanços, mesmo limitados, que ela pudesse trazer. Paschoal Lemme e seus pares tiveram uma participação expressiva na construção de um novo documento “Manifesto mais uma vez Convocados, em 1959”²⁸. O documento que antecedeu a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN/61), procurou-se analisá-lo compreender as questões discutidas por Paschoal Lemme enquanto manifestante e sua luta como educador comprometido com a defesa da escola pública.

A terminologia de “Manifesto” ela, por si, só mostra em seu teor como sendo a “palavra em movimento”, expressão de algo evidente, declaração pública, ou ainda, segundo Magaldi; Gronda (2003, p. 19), “[...] tratado teórico que lança um movimento intelectual”. Sob o título de “Manifesto dos Educadores Democratas em Defesa do Ensino Público (1959)” – Mais uma vez convocados – Manifesto ao Povo e ao Governo, o documento foi elaborado quando da tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61) em julho de 1959. Ambos os Manifestos, de 1932 e 1959, foram redigidos por Fernando de Azevedo e contaram com participação de Paschoal Lemme, entre outros.

Estudar o conteúdo do Manifesto é também compreender o pensamento dos manifestantes. Devido à relevância social e política atribuída ao tema “Educação Pública”, associada à participação de expoentes da vida política e intelectual brasileira têm transformado alguns desses documentos, ou seja, os manifestos, em peças emblemáticas. Essa é a posição em que se encontram o “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932” e o “Manifesto Mais uma vez Convocados de 1959” na historiografia brasileira.

²⁸ Sobre o Manifesto mais uma vez Convocados, de 1959, consultou-se a obra de Ana Maria Magaldi e José G. Gronda (2003, p. 19), além do livro de Paschoal Lemme, e verificou-se que o Manifesto de 1959 seria uma reedição do Manifesto Pioneiros da Educação de Nova de 1932, observa-se uma linha de continuidade nos princípios propalados, uma retomada de luta em outro contexto. As expectativas das lideranças, que assinaram o Manifesto de 32, vinte e sete anos depois, mobilizavam a mesma estratégia, agora ampliada pela adesão dos intelectuais da nova geração. Defendia a necessidade de se garantir o caráter público da educação escolar por

O Manifesto de 1959 retoma, em alguns momentos, o Manifesto de 1932. Devido à semelhança existente em seus objetivos, neles, foi observada uma linha de continuidade, ou seja, uma luta em defesa da escola pública que afluía. Ela emergiu no bojo do primeiro Manifesto de 1932 e permaneceu presente na elaboração do novo Manifesto, o de 1959. Neste último, além da luta pela melhoria do ensino público, aparece mais fortemente a relação “Educação e Democracia”. O número de pessoas que assinou o “Manifesto de 1959” foi mais expressivo do que em 1932.

As ações de manifestantes envolvidos com o processo de universalização do ensino brasileiro e com a democratização da escola pública culminaram com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961. A referida lei será pesquisada posteriormente e nela evidenciada a atuação de Paschoal Lemme. No final da década de 1950, o debate estava voltado para a necessidade de construir um sistema de ensino, enfim, para luta em prol da melhoria do ensino no Brasil. Observa-se a perspectiva de continuidade entre aquele fundador, Manifesto de 1932 e a retomada da luta em 1959, em outro contexto. Segundo o autor, a educação pública é a única que se compadece com o espírito das instituições democráticas (LEMME, 1988, v. 4).

Na década de 1950, Paschoal Lemme participou de alguns eventos: um Curso de Introdução aos Problemas Brasileiros, realizado pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) do Ministério de Educação e Cultura (1956); curso Regular do ISEB do Ministério de Educação e Cultura (1958). Nesse curso, os conteúdos versavam sobre Economia, Sociologia, Filosofia, História e Política. Paschoal Lemme esteve na antiga União Soviética, com o intuito de conhecer a educação formal e poder contribuir com a melhoria do ensino no Brasil, como já foi explanado neste estudo. Entretanto é relevante marcar que, com os conhecimentos adquiridos nessa viagem, produziu os livros “Educação na Rússia” e “A Reforma do Ensino na Albânia” (obra compilada) e “Educação Democrática e Progressista” (1960).

Este estudo, até o presente momento, discorreu sobre parte da trajetória de Paschoal Lemme, privilegiando uma cronologia. Entretanto considera-se relevante apresentar suas idéias sobre os vários níveis de ensino, objetivando buscar subsídios para compreender seu

posicionamento frente às questões que permeavam a sua atuação na década de 1960, que será analisada posteriormente. Considerou-se que os embates travados nessa época, de caráter político e ideológico carregavam, em seu bojo, o tom da construção de um sistema de ensino nacional.

3.4 REFLEXÕES SOBRE: ENSINO PRIMÁRIO, ENSINO SECUNDÁRIO E ENSINO SUPERIOR.

A educação no Brasil era vista por Paschoal Lemme atrelada a uma série de problemas que permeavam todos os níveis da educação brasileira. Em seus escritos, observou-se uma preocupação mais acentuada com a formação da classe trabalhadora, compreendida como: ensino de adultos, ensino profissionalizante e formação de professores. A respeito dessas modalidades de ensino, foi feito um estudo mais aprofundado, ou seja, discorreu-se sobre seu pensamento e atuação nos mesmos. Nos demais níveis do ensino, como o primário, o secundário e o superior, procurou-se apresentar suas análises sobre as políticas públicas e os entraves encontrados na sua execução.

3.4.1 O Ensino Primário

Paschoal Lemme, ao propor um debate sobre algumas modalidades de ensino, ele o fez desmistificando a crença de que “no Brasil só há um problema, o da educação”. Para ele, esse fato resultava da própria natureza da educação, que apresentava o duplo aspecto de um fenômeno de caráter permanente e de caráter histórico. O autor ao compreender o duplo sentido da educação, observou “[...] em um aspecto a formação é permanente no processo educativo; ela se dá do nascimento do homem até sua morte. No outro aspecto, verifica-se que há na educação o aspecto histórico, ou seja, o sentido que a educação carrega, de acordo com a sociedade e a época, onde ela é pretendida” (LEMME, 1961, p. 60).

Quando o assunto era sobre o ensino primário, Paschoal Lemme estabelecia uma relação relevante e observava que a deficiência dessa modalidade de ensino era o reflexo da má administração na aplicação dos recursos financeiros destinados ao ensino primário. A análise continua com o autor observando que a evasão escolar, no seu ponto de vista, era parte do processo que culminava com o aumento do índice de analfabetos no país. Essa questão da evasão escolar poderia ser observada também nos outros níveis de ensino. Segundo, o autor os problemas apontados eram tidos como características de países subdesenvolvidos (LEMME, 1961, p. 30).

Como foi observado em outro momento deste estudo os escritos do autor voltados a outras modalidades de ensino são mais numerosos. Entretanto, Paschoal Lemme compreendia a necessidade de interpretação dos problemas de ensino e educação em sua totalidade. Isto justifica suas pesquisas realizadas em todos os níveis de ensino.

Segundo o autor, no ano de 1945, a pesquisa sobre educação e o ensino estava comprometida pela precariedade de informações sobre as várias modalidades de ensino. Ainda assim, registrou que havia iniciativas freqüentes do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e de outros órgãos públicos que objetivavam organizar e implementar a educação e o ensino no período. Paschoal Lemme observou que “[...] o ensino primário, destinado a crianças de 7 a 12 anos, em média, era considerado, em todos países civilizados, como o mínimo de educação, nele seria oferecido conhecimentos básicos indispensáveis à participação na vida econômica, social e política da comunidade” (LEMME, 1988, v. 4, p. 37).

Paschoal Lemme entendia que a educação primária sob a responsabilidade do Estado, deveria promover o gozo desse direito a todo cidadão. À família, reservava-se o direito de dar a educação que conviesse a seus filhos em estabelecimentos particulares ou públicos. Ao observar a situação do ensino primário em países com desenvolvimento econômico semelhante ao do Brasil, assevera que:

Lamentavelmente, porém, mesmo esse mínimo de educação elementar para todas as crianças é ainda, uma aspiração de realização mais ou menos longínqua para um grande número de países que ainda não puderam se libertar de formas atrasadas de relações econômicas e mantém, por isso, grandes massas de suas populações inteiramente à margem do progresso, da civilização, impossibilitados pela miséria em que vivem e pela dispersão em vastas áreas dos respectivos territórios, de procurarem a escola primária e nela permanecerem por tempo suficiente, de modo a receberem essa educação básica (LEMME, 1988, v. 4, p. 37).

Segundo Paschoal Lemme a situação de desarticulação do processo educativo era sentida em quase toda América Latina, entretanto esse fato se agravava no Brasil pela vastidão territorial, bem como pelas diferenças existentes no desenvolvimento econômico de cada região. O autor alertou sobre a análise dos escritos sobre educação e ensino nesse período, meados do século XX. Segundo ele, as informações tinham um caráter geral em função da impossibilidade de se realizar uma análise regional do Brasil. Ele acreditava que a educação estava atrelada ao nível de desenvolvimento de cada região.

Assim, Paschoal Lemme teceu alguns comentários sobre a questão do ensino primário no Brasil primeiramente na década de 1940. Ele observou que apenas 10% das crianças matriculadas nas escolas primárias conseguiam concluir os respectivos cursos, que duravam em média três anos. Demonstrava uma realidade ainda mais grave. Um duplo problema: o número de escolas era insuficiente para a demanda e, quando a matrícula era realizada, os alunos não permaneciam nas escolas. O número de iletrados seria cada vez maior, agravado pela ingerência do setor da educação.

Demonstrou em seus escritos, através de dados estatísticos, o número de matriculados na zona rural e zona urbana nessa década. Na zona urbana, 39.920 alunos; e zona rural, 1.866. Tais dados demonstravam parte dos problemas da educação popular no Brasil: quase metade das crianças brasileiras em idade escolar, entre 7 a 12 anos, não estavam matriculadas em escolas primárias. Dessas crianças, poucas conseguiam concluir o curso. Os índices de sucesso variavam de acordo com o grau de desenvolvimento de cada região. Um outro fator a ser considerado era a diferença entre o número de alunos da zona rural e urbana, essa diferença teria que ser diminuída (LEMME, 1988, v. 4, p. 48).

Paschoal Lemme registrou várias tentativas, expressão utilizada por ele, no sentido de melhorar essa modalidade de ensino. Entre elas destacou-se a I Conferência Nacional de Educação, na qual foi discutida, entre outros assuntos, a questão financeira. Foi debatido qual seria o custo financeiro para manter cada criança na escola primária no país. A quantia a que se chegou era uma estimativa muito acima das possibilidades do Estado (LEMME, 1988, v. 4, p. 44). Nessa Conferência, constatou-se que:

Como resultado dos trabalhos da referida Conferência Nacional de Educação, foi estabelecido um Convênio Nacional de Ensino Primário, firmado entre o governo federal e aos Estados, em 14 de novembro de 1942, o qual continha duas providências principais: a criação de um Fundo Nacional de Ensino Primário, pelo governo federal, para auxílio aos Estados e a obrigação de cada unidade federada despende, exclusivamente como ensino primário, 15%, no mínimo, de suas rendas tributárias, em 1944, devendo ser essa quota aumentada de 1% anualmente, até atingir 20%, em 1949. Ao mesmo tempo ficaram os Estados obrigados a estabelecer, com os respectivos municípios, acordos semelhantes à base da fixação de uma quota inicial de 10% para as despesas dos municípios com ensino primário, em 1944, até atingir 15%, em 1949, com o mesmo aumento anual de 1% (LEMME, 1988, v. 4, p.46).

A tentativa de melhoria do ensino, discutida na Conferência de Educação, significou, segundo Paschoal Lemme, um “vigoroso impulso que terão assim os sistemas de educação popular”, ele se referia à criação do Fundo Nacional em prol do ensino primário. O autor continuou, ressaltando que os problemas ainda mais graves da educação primária encontravam-se na zona rural. Para haver melhoria no nível da educação primária na zona rural, demandaria melhores condições de vida para o homem do campo. Apenas a união desses fatores, desenvolvimento econômico e cultural, resultaria num movimento positivo em direção a melhores técnicas de trabalho.

[...] será nesse processo de reforma agrária que a educação, a assistência sanitária e técnica, isto é, o professor, o médico, o agrônomo, o veterinário, entrarão como componentes obrigatórios, no desenvolvimento do plano a ser adotado em cada caso, em cada região, segundo as condições peculiares a cada uma. A escola, como o posto de saúde e a estação agrícola; isolados ou como parte de colônias em que se concentrem as populações mais dispersas, constituirão os elementos que permitirão a essas populações tirar o partido das novas condições que se irão criar com a liquidação gradativa do regime econômico vigente (LEMME, 1988, v. 4, p. 48).

Paschoal Lemme observou que não haveria nenhum plano efetivo que conseguiria resolver os problemas da educação no ensino primário. O autor considerava demagógicas as promessas dos políticos, pois, conforme sua opinião, faltavam-lhes informações sobre a questão. Ele propôs uma série de medidas²⁹ que poderiam contribuir para a melhoria do referido grau de ensino. Dentre elas, criação de condições para que aproximadamente 50% das 3.500.000

²⁹ Paschoal Lemme, embora não tivesse um farto registro, fez questão de mencioná-lo, dada a sua preocupação com os filhos das trabalhadoras nas indústrias, essas questões poderão ser encontradas nos próprios textos do autor (LEMME, 1988, v. 4, p. 50-54).

crianças que já estavam podendo ser matriculadas nas escolas primárias em todo país freqüentassem regularmente e concluíssem os respectivos cursos com aproveitamento.

A solução para as questões apresentadas envolveria um complexo sistema de assistência, de modo a fornecer a essas crianças transporte, roupa, calçado, alimentação, tratamento médico e dentário, inclusive a instalação de colônias ou internatos rurais em certas zonas de população mais dispersa. Além disso, era preciso tornar o ensino mais eficiente e mais bem adaptado às necessidades de cada região do país, o que só se conseguiria com um melhor preparo e remuneração do professor e a mais completa assistência técnica (LEMME, 1988, v. 4, p. 50).

Ainda sobre ensino primário, Paschoal Lemme registrou algumas informações sobre a situação dessa modalidade de ensino, muito discutida na década 1945, na capital da República, a cidade do Rio de Janeiro, local onde a educação popular era uma prioridade.

Infelizmente, porém, mesmo na capital da República, ainda estamos muito longe desse ideal, pois grande é a massa de crianças que não dispõem de escolas primárias ou, quando estas existem, não as podem freqüentar em virtude das condições de miséria em que vivem ou, ainda, quando se matriculam, não conseguem freqüentar regularmente, em virtude dessas condições de falta de recursos, e acabam por abandonar a escola sem terem obtido um preparo mínimo que satisfaça às necessidades mais elementares da vida atual (LEMME, 1988, v. 4, p. 78).

A capital da República necessitava com urgência ampliar e melhorar as escolas primárias. A demanda era de 80.000 crianças, em idade escolar, sem possibilidade de matricularem-se nas escolas existentes, como foi relatado anteriormente. Paschoal Lemme fez algumas sugestões para melhoria e implementação do ensino primário e do ensino federal (LEMME, 1988, v. 4, p. 107).

Ele teceu algumas considerações, em 1959, sobre a educação primária ministrada, no Brasil, afirmando que, apesar de todas as deficiências que apresenta, “[...] é o que de melhor temos em matéria de instrução pública. Apesar de todas vicissitudes, cada unidade federada conseguiu estabelecer um sistema de ensino primário, inteiramente gratuito, onde trabalha um professorado que, de modo geral, cumpre sua tarefa com dedicação, apesar das condições precárias em que tem que agir” (LEMME, 1961, p. 60). O autor volta a destacar, como em seus escritos anteriores, que a educação primária, com suas deficiências, era resultado do

próprio desenvolvimento econômico da região, ou seja, a educação está atrelada ao desenvolvimento econômico.

Devido a escassez de informações sobre educação infantil encontrou dificuldades para sistematizar um trabalho com essa temática, entretanto, baseado nos poucos registros, ele teceu alguns comentários também sobre o jardim de infância e escolas maternais. Paschoal Lemme iniciou sua análise, justificando a necessidade da criação dos mesmos oriunda da própria dinâmica da vida moderna “[...] com as transformações que vão se verificando na vida da família, quer em relação às classes ricas, quer entre as mais desprovidas de recursos. As casas maternais e os jardins da infância vão assumindo cada vez maior importância nos sistemas escolares e nos planos de assistência social.” (LEMME, 1988, v. 4, p. 100).

Segundo Paschoal Lemme, entre o período de 1950 a 1960, o ensino pré-escolar estava mais voltado ao trabalho assistencial do que pedagógico. Havia apenas quatro escolas maternais mantidas pela prefeitura no Rio de Janeiro e outras particulares, inacessíveis às crianças mais pobres. Assim, as dificuldades dessa modalidade de ensino eram semelhantes as do ensino primário. A falta de recursos financeiros das famílias deixava as crianças vulneráveis e necessitadas dos primeiros cuidados como: alimentação, vestuário, atendimento médico e educacional. Esses agravantes tornavam o ensino infantil muito dispendioso aos cofres públicos.

Mediante os estudos realizados, observou-se que Paschoal Lemme discutia as mudanças educacionais pela base econômica, sugerindo uma melhor distribuição de renda e estudos mais aprofundados das questões econômicas que permeavam a educação brasileira. O autor, após cada estudo apresentou propostas de melhoria. Estas, por sua vez, carregavam um tom de muita responsabilidade, ressaltando que seriam propostas àqueles que objetivavam, honestamente, resolver os problemas da educação elementar no país.

Anteriormente, foram destacadas suas queixas sobre a falta de registros educacionais, entretanto constataram-se informações significativas sobre a questão o analfabetismo no Brasil. Na década de 1940, mais da metade da população adulta do Brasil era analfabeta, a taxa era variável entre as diferentes regiões do Brasil. A população analfabeta significava um número de eleitores impossibilitados de participarem da vida política do país. Essa massa de

analfabetos agravava ainda mais o objetivo de proporcionar educação elementar às crianças dentro da idade proposta (LEMME, 1988, v. 4, p. 39).

O censo realizado em 1945 apontou que numa população de 22.935.378 pessoas com mais de 18 anos, apenas 10.393.553 eram alfabetizadas, resultando num número de aproximadamente 12.5441.825 de pessoas analfabetas. Tais dados não representavam números relativos, mas absolutos. A preocupação com o número de analfabetos esteve presente na I Conferência de Educação Nacional, no qual o assunto foi amplamente discutido no sentido de ofertar escolarização para os mesmos (LEMME, 1988, v. 4, p. 44).

Entre as tentativas de alfabetização de adultos, o autor informa que, em junho de 1942, foi realizado o VIII Congresso Brasileiro de Educação de Goiânia, cujo tema foi a “alfabetização de adultos”, o que demonstra a relevância dessa temática no período. O analfabetismo estava sendo um assunto muito discutido nos principais jornais do país promovendo uma campanha para a erradicação do mesmo. A adesão ao movimento foi de professores e homens da imprensa. Sobre essa tentativa de alfabetização em massa foi implantado o projeto intitulado pelo governo de Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Paschoal Lemme manifestou sua opinião sobre o projeto após sua implantação, escrevendo um artigo intitulado *O Fracasso do Mobral*, em 1985. Nele discutia as questões apresentadas como entrave para o sucesso do referido projeto. Apresentou dados estatísticos que confirmavam falência de tal intento “[...] hoje, depois de toda a campanha do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), ainda 23% não sabem ler nem escrever”. Assim o autor observou que foram erradamente encaminhadas, as pretensas soluções de combate ao analfabetismo (LEMME, 1988, v. 4, p. 279).

Os registros de Paschoal Lemme, das décadas de 1940 até final da década de 1950, tornaram possível a ampliação desta pesquisa. Foi agregado aos demais níveis de ensino a preocupação do autor com o processo de alfabetização das primeiras letras para os adultos marginalizados da oportunidade de ensino e aprendizagem. Isto se justifica, pois boa parte dessa população analfabeta pertencia à classe trabalhadora.

3.4.2 O Ensino Secundário

Paschoal Lemme iniciou suas análises colocando a questão histórica dessa modalidade de ensino. Mostrou que o ensino secundário surgiu antes mesmo do ensino primário e tinha por objetivo atender às classes mais abastadas da população, filhos de fazendeiros, comerciantes e outros. Essa formação baseava-se nas letras clássicas e especialmente no latim. Com a necessidade social de novas adaptações, a sociedade e a educação de nível médio se ramificaram para atender melhor às classes. O ensino clássico seria mantido para a alta sociedade e o ensino profissionalizante, de várias modalidades, para as outras classes sociais. O relato da história dessa modalidade de ensino permitiu ao autor um comentário que reforça sua tese: “Aqui, como se vê, é também a sociedade que modela a escola e não o contrário” (LEMME, 1961, p. 65).

Na tentativa de localizar o ensino secundário entre o público e o privado, observa-se uma discrepância em relação às demais modalidades de ensino. O ensino secundário encontrava-se concentrado nas mãos de particulares que, segundo Paschoal Lemme, era uma anomalia. Inicialmente, observou-se que essa modalidade de ensino, na sua origem, teve a ordem natural alterada, ou seja, o ensino secundário nasceu desarticulado do ensino primário e com intuito de atender a uma minoria privilegiada. As consequências desastrosas desse processo foram o não comprometimento com as reais necessidades da população brasileira. Abriu as portas para a iniciativa privada tomar a dianteira do ensino médio no país. Segundo o autor, essa situação foi uma particularidade existente apenas em países subdesenvolvidos.

Como já foi visto, o ensino secundário estava entregue a particulares, cerca de 80%. No Brasil, em 1959, não havia ainda se conseguido organizar um sistema de ensino público de segundo grau que viesse dar continuidade ao primário. O autor observou que a articulação entre primário e secundário foi realizada por outros países com nível de desenvolvimento semelhante ao do Brasil. Para ele, esse fato demonstrou que o mesmo poderia ser feito no Brasil se houvesse interesse dos responsáveis pelo ensino de grau médio (LEMME, 1961, p. 65).

Segundo Paschoal Lemme, a luta por um ensino secundário público estava atrelada à sua tese de primeiro vir o desenvolvimento econômico do país depois a educação. Para ele, a deficiência da democratização dessa modalidade de ensino residia no fato de a maioria das escolas serem do setor privado, impossibilitando o acesso de grande parte da população brasileira. A preocupação com a classe trabalhadora foi evidenciada nos estudos anteriores, quando foram discutidas outras modalidades de ensino. Marca-se que Paschoal Lemme, além de chamar a atenção para a questão, também propôs algumas medidas para minimizar o problema do ensino secundário:

Como indicação geral, penso, que não sendo possível inverter a percentagem do ensino público de grau médio em relação ao particular, em prazo curto, deveríamos ao menos caminhar para uma unificação relativa desse grau de ensino, tornando-o mais democrático. Um curso único, intermediário entre o primário e o secundário; propriamente dito de dois ou três anos, e, em seguida, os cursos de nível médio, com a variedade conveniente, mas todos permitindo igualmente o acesso ao ensino superior (LEMME, 1961, p. 66).

Procurava melhorar o ensino em todas as suas modalidades, em menor ou maior grau, ao perseguir seu intento, usava uma expressão conhecida em seus escritos: foi “mais uma tentativa”. Ele demonstrava que seu posicionamento era de alerta sobre as necessidades da maioria da população brasileira.

3.4.3 O Ensino Superior

Paschoal Lemme, ao refletir sobre o ensino superior remete-se ao significado que a Universidade teve no início do século. Na década de 1940, ele pensava em reformas para esse nível de ensino, modernizar-se para atender às novas exigências impostas pela transformação da sociedade, entretanto sobre elas tinha suas reservas. A deficiência do ensino superior estava concentrada na própria diretriz traçada anteriormente. Essa modalidade de ensino deveria tornar o ensino superior mais flexível, com criação de cursos de níveis mais variados, sem padronização excessiva. Ao mesmo tempo, sair do setor da formação estritamente profissional, ampliar e melhorar as condições para o preparo de pesquisadores nos mais

diversos ramos do conhecimento humano; nas ciências, nas artes e nas letras, de modo a manter sempre renovada a capacidade criadora.

Para ele, a universidade era uma instituição de ensino, da transmissão de cultura, como qualquer outra instituição. Na universidade, ensinava-se, transmitia-se e devia-se aprender o conhecimento do mais alto nível existente. Como os conhecimentos estavam sempre em desenvolvimento, seria indispensável colocar, também, na base do ensino a própria elaboração do conhecimento, a pesquisa, para que a instituição não se fossilizasse. Além disso, era preciso que se fizesse nela a formação profissional de grau avançado. Essa trílogia – elaboração do conhecimento, transmissão e formação profissional, segundo o autor constituiria uma unidade, pois o conhecimento provinha da prática, evoluiu para a teoria e era verificado de novo pela aplicação (LEMME, 1988, v. 3, p. 97).

Recordava que a universidade, ainda no período da repressão política, ou seja até o final da gestão de Getúlio Vargas, perdeu em termos de qualidade. Fato constatado quando a instituição de ensino superior não pode receber alguns cientistas estrangeiros. Estes tinham sido deportados de seus países pelo nazifacismo, e o governo do Brasil recusou essa valiosa contribuição. Agregada a essa colocação, Paschoal Lemme registrou uma divergência relevante de ser compreendida entre ensino e governo federal. O caso criado entre os alunos de engenharia e a direção da Estrada de Ferro Central do Brasil foi um caso de desajustamento do ensino universitário em relação às necessidades do país. As estradas de ferro necessitavam, com urgência, de engenheiros ferroviários e não podiam esperar por uma formação longa e complicada, dentro dos planos do ensino da engenharia, divorciados das exigências práticas. Essa questão não foi revista e o curso de engenharia prosseguiu com os mesmos conteúdos e tempo de duração.

Segundo ele, a necessidade de formação de mão-de-obra era urgente, bem como de outras necessidades que um país do tamanho do Brasil reclamava. Precisaria um grande número de pesquisadores em ciências naturais e antropológicas, em agricultura, saúde e educação. Havia necessidade, também, de aparelhar os institutos, o Museu Nacional, o Instituto Oswaldo Cruz e outros. Aliados a esses problemas, havia o baixo salário dos professores e a falta de autonomia universitária. As conseqüências dessas necessidades não supridas se refletiram na década de 1940, quando o número de matriculados no ensino superior era de 18.036 alunos; desses, apenas 5.883 concluíam os curso.

Paschoal Lemme compreendia que, embora fosse a universidade o mais alto grau de instrução sistematizado, sua transformação era mais lenta do que a da sociedade. Essa instituição de ensino superior, como as demais, estaria a reproduzir a cultura estabelecida pela sociedade, determinada pela classe dominante. Esse fato manteria a paz pretendida pela referida classe “[...] tranqüilidade e defesa, pois seria suicídio criar e manter ‘víboras’ que ocasionassem sua própria destruição. Essa reprodução e a falta de liberdade para criação isso causavam mal-estar entre os estudantes progressistas, em relação à instituição e aos professores”. Os docentes, por sua vez, defendiam naturalmente essa prática, pois se consideravam guardiões da cultura oficial (LEMME, 1988, v. 3, p. 98).

Entendia que, em conseqüência desse processo, ficaria impossível considerar uma reforma geral universitária útil, sem a transformação da sociedade. Entretanto as transformações sociais ocorriam e o que se podia fazer eram as soluções tópicas e parciais, ou seja, reformas (LEMME, v. 3, p. 99). Ainda sobre reformas no ensino superior, o autor esclareceu:

Não acreditamos em planos gerais de reforma desse grau de ensino. Preferimos as soluções tópicas, que felizmente já estão sendo adotadas, sob a direção de um homem sério, de visão e experiência, como é o professor Ernesto de Oliveira Júnior. Em cada caso e de acordo com as circunstâncias e as necessidades, e o governo federal fará convênios com os estabelecimentos de ensino superior para criação ou melhoria dos cursos que vão se fazendo necessários, em face das exigências do desenvolvimento do país. Isto não quer dizer, porém, que cada curso em conjunto, médico, de engenharia, direito e outros, não se deva estudar, como já o estão fazendo os respectivos planos de reformas gerais, com a prudência que problema requer (LEMME, 1961, p. 67).

Ao relatar a situação do ensino superior em 1959, observou que dos 40.000 estudantes que se matricularam nos vários cursos, apenas uns 20% conseguiram concluí-los, a maioria desses egressos não encontrava trabalho de acordo com sua especialidade. As instalações físicas das universidades eram precárias e o ensino, de um modo geral, era de caráter formalista, sob orientação antiquada e divorciada das necessidades da vida. Paschoal Lemme acrescentou que, aliado a esses problemas estava a submissão do Brasil aos americanos, causa do desânimo nos educadores e da desordem nas teorias e técnicas de educação (LEMME, 1961, p. 88). Vale destacar que, no final da década de 1950, o curso superior mais requisitado era o

de Direito; em segundo lugar, o curso de Filosofia (Ciências e Letras), em terceiro lugar, o curso de Engenharia (LEMME, 1961, p. 143).

Paschoal Lemme observou que os educadores não poderiam esquecer do tratamento que a universidade pública recebeu na ditadura militar (1964-1985). A universidade foi golpeada durante esse período trágico da recente história do país, cujas repressões culminaram com demissões sumárias de professores, cassações, exílios forçados de alguns dos melhores professores e pesquisadores e aviltamento dos salários. As perseguições eram generalizadas, estudantes e suas agremiações tradicionais eram desmontadas. O setor financeiro da universidade pública foi fortemente castigado, em detrimento de construções imensas e desnecessárias, concessões e corrupções.

Aliado a esses fatos, o ensino superior privado recebeu incentivo do governo, embora ofertasse um nível de ensino muito inferior ao oferecido pelo ensino superior público. A degradação estava completa com a introdução do Sistema Nacional de Informação (SNI) nas escolas, objetivando o cerceamento das liberdades de expressão e pensamento (LEMME, 1988, v. 4, p. 285).

Entendeu ele que foi maculado o que a universidade tinha de mais significativo, a “liberdade”, entretanto esta poderia ser restaurada sob um regime democrático, trabalho posterior a esse regime de ditadura. Segundo o autor, a universidade pública deveria estar alicerçada em alguns pilares.

O primeiro e mais geral, é sem dúvida, a liberdade. A Universidade tem que exercer, em toda plenitude, sua função primordial de crítica, no sentido mais amplo. Nenhuma filosofia, nenhuma doutrina, nenhuma teoria, nenhuma ideologia, nenhuma prática, nenhum plano ou ação do governo pode pretender ficar imune à crítica universitária: A Universidade é exatamente o lugar próprio para o exercício da crítica [...] e sem liberdade, é obvio essa função precípua da Universidade não poderá ser exercida em toda a sua plenitude e conseqüências. O segundo pilar da Universidade é a autonomia, sem autonomia plena, administrativa, financeira, científica, didática, a Universidade não pode exercer as funções que lhe outorga a liberdade (LEMME, 1988, v. 4, p. 286).

Paschoal Lemme, ao destacar a “liberdade” como o primeiro pilar para as universidades, estaria implícito sua vasta autonomia de gestão. Na liberdade de ação, estariam incluídos decidir sobre orçamentos, currículos, pesquisas, admissão de professores e pesquisadores.

Decidir sobre direitos e deveres dos docentes, aperfeiçoamento e recompensas dos mesmos. Enfim, legislar dentro da própria instituição universitária. Entretanto essas decisões não ultrapassariam os limites do poder maior e poderiam ser submetidas à instância máxima do Poder Judiciário.

Evidenciou-se que o ensino superior tinha dificuldades para atender à demanda criada pela sociedade quando os alunos chegavam nesse nível de ensino. Esses problemas, segundo o autor, eram abrandados com medidas paliativas como: bolsa de estudos, crédito educativo, salário educação e refeições a preços reduzidos. O cerne da questão, que estaria instalado na baixa renda familiar, continuaria a não ser discutido pelos governantes. Outra questão levantada por Paschoal Lemme: possibilitar ao maior número de estudantes a oportunidade de ingresso no ensino superior. Essa era uma preocupação no meio acadêmico, entretanto Paschoal Lemme justificou o fato quase esquecido pelos intelectuais em geral de que só poderia haver democracia na educação e no ensino de qualquer grau ou modalidade quando houvesse democracia na sociedade em que as escolas eram criadas e para a qual deveriam servir (LEMME, 1988, v. 4, p. 291).

Percebe-se, no posicionamento de Paschoal Lemme, que usou todas as oportunidades para discutir os problemas que assolavam a educação e o ensino, mesmo em divergência com seus colegas de profissão, ele não deixou de colocar seu ponto de vista com seriedade. Sua preocupação estava menos em discutir teorias e práticas pedagógicas do que em mostrar que a luta principal do povo brasileiro deveria ser pela democratização da sociedade, pois somente dela resultaria a gradativa possibilidade de acesso a todos os benefícios, de caráter político, econômico, social e cultural a que o povo tem direito (LEMME, 1988, v. 4, p. 291).

Buscou-se conhecer as idéias educacionais de Paschoal Lemme, bem como evidenciar sua preocupação com a formação da classe trabalhadora, compreendida por ele como: formação de professores, formação de adultos e formação profissionalizante. Ressaltou-se também, seu pensamento e ação junto ao ensino primário, secundário, superior, móbrel e outros. Tornando patentes sua contribuição no campo da educação pública.

4 A ATUAÇÃO DE PASCHOAL LEMME NA ELABORAÇÃO DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – LDBN/61 – DESTAQUE PARA O COMBATE AO SUBSTITUTIVO DE CARLOS LACERDA

A trajetória de Paschoal Lemme como educador e servidor público culminou com sua destacada atuação na elaboração da LDBN/61, na qual o autor combateu intrepidamente o substitutivo Carlos Lacerda. O interesse por esta pesquisa se intensificou quando foi constatado que, em livros utilizados na formação de professores, não existe menção sobre a atuação de Paschoal Lemme em defesa da escola pública. Entretanto observou-se, nos escritos de Paschoal Lemme, que quase a totalidade de sua obra tratou a educação entrelaçada ao movimento sócio-político e econômico. O autor escreveu alguns artigos publicados em jornais e revistas da época, nos quais ele defendia, tenazmente, a educação pública, inclusive utilizando-se de um título sugestivo *À volta à Idade Média*³⁰ entre outros.

No decorrer deste estudo, destacaram-se questões sobre o pensamento de Paschoal Lemme e de Carlos Lacerda, sobre educação, democracia, a influência norte americana nos vários setores da sociedade brasileira, privatização do ensino, educação pública, embate entre católicos e liberais e outros. Procurou-se demonstrar a luta empreendida pelo autor na defesa da escola pública, dando-lhe uma tônica mais clara com a sua participação ativa no período que antecede a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional. Nesse contexto de construção das diretrizes maiores da educação brasileira, evidenciou-se o combate ao substitutivo proposto por Carlos Lacerda.

Além da obra de Paschoal Lemme, buscou-se fundamentação teórica em autores reconhecidos pelo meio acadêmico que versam sobre a temática para melhor compreender a discussão sobre a escola pública na década de 1960. Considerou-se relevante explicitar o pensamento de seu opositor Carlos Lacerda sobre educação e ensino, para isso utilizou-se de

³⁰ Este artigo foi publicado originalmente em O Semanário, Rio de Janeiro, janeiro de 1959. Posteriormente, foi incluído no livro *Problemas de Educação*, 1959. Com ele, foi iniciada a grande campanha nacional contra o “substitutivo Carlos Lacerda” ao Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e cunhada a expressão “volta à Idade Média” ou “projeto medieval”, como ficou conhecido o referido substitutivo.

seu livro *O Poder das Idéias*³¹, na tentativa descobrir sobre que bases ele fundamentava seu pensamento e ação contra a educação pública.

4.1 A LUTA PELA CONSTRUÇÃO DE UM SISTEMA DE ENSINO NO BRASIL

Considera-se a temática, elaboração da LDBN, como resultante das transformações sociais iniciadas na década de 30 do século XX, junto ao movimento da Escola Nova. Portanto são retomados alguns aspectos do período para articulação das idéias posteriores. Observa-se, na forma de organização da sociedade, que a educação brasileira e sua legislação estavam carregadas de um significado ideológico. Nesse contexto, pressupõe-se que elas representavam os interesses políticos e econômicos das elites que trabalhavam em sua construção. Compreende-se a sociedade brasileira e a educação entrelaçadas ao movimento sócio-econômico e político, sendo relevante marcar o contexto econômico do período de 1930. Essas informações poderão agregar a compreensão das idéias que estavam sendo gestadas no período. Assim, caracterizam os autores abaixo esse período:

[...] a economia estava dividida em cinco períodos distintos. Da virada do século até 1929, o liberalismo foi o modelo de desenvolvimento predominante, amplamente baseado na exportação de produtos agrícolas e outros bens primários e a importação de manufaturados. Embora tivessem surgido fabricantes de bens de consumo e algumas atividades promovidas pelo Estado, prevaleceu o princípio de uma economia aberta baseada no dogma das “vantagens comparativas”, afiançadas pelo poder dos latifundiários e das elites financeiras, interligadas com os investidores estrangeiros. O colapso dos mercados de exportação e dos preços precipitou um dramático enfraquecimento da oligarquia rural e o advento de um novo regime de desenvolvimento conduzido por Getúlio Vargas (PETRAS; VELTMEYER, 2001, p. 10).

³¹ O *Poder das Idéias* (1962), de autoria de Carlos Lacerda, foi utilizado nessa pesquisa com o intuito de conhecer o pensamento de Lacerda em relação a questões relacionadas ao Público X Privado. Nesses escritos, foram observados vários aspectos relacionados à elaboração da LDBN/61. Entretanto a leitura do livro termina por surpreender o leitor nesse aspecto. Seu conteúdo trata de um período no qual Lacerda expressa além de seu pensamento, o de boa parte da sociedade, ainda sem a compreensão do processo de neocolonização do país. Ele defendeu tenazmente a iniciativa privada não só na questão da Educação Pública, mas também no setor da indústria. Ele era favorável a instalação de indústrias americanas no país e empréstimos no exterior. Em sua obra, ele faz uma crítica severa ao Estado o qual, ao seu ver, teria que ter função mínima, deixando que a iniciativa privada agisse livremente. Ele foi membro da UDN, e ferrenho opositor do comunismo e do ensino público.

Sob o governo de Getúlio Vargas, iniciou-se um processo de transformação econômica, social e política. Nesse período, a indústria foi estimulada e a demanda social em busca de mão-de-obra especializada se refletiu na educação. A instituição pública tentava minimizar a carência ofertando cursos para a classe trabalhadora. Paschoal Lemme foi um dos educadores que contribuiu para essa formação. Evidenciou-se o papel da escola atendendo à necessidade do capitalismo que se organizava com base na indústria.

Inicia-se esta análise tendo como marco o término da Segunda Guerra. A partir de 1946, o Brasil ainda sentia os reflexos da Guerra e a disputa hegemônica conduzia os projetos imperialistas. No âmbito político impõem-se três momentos distintos: o de Getúlio Vargas, chamado “Estado Novo”; o de Eurico Gaspar Dutra, em reação ao Estado Novo (1946-1950); e novamente o de Vargas, retornando por via eleitoral à Presidência (1951-1954), num período transitório Café Filho; e Juscelino Kubitschek, com o nacional desenvolvimentismo (1956-1960).

O modelo econômico “nacional desenvolvimentista” atribuía ao Estado a tarefa de planejar o desenvolvimento do país. A ditadura, regime político vigente, influenciou diretamente no ensino universitário do período “[...] a organização educacional erigida pelo Estado Novo permaneceu a mesma, só se revogando os aspectos mais visivelmente autoritários da legislação, como a Educação Moral e Cívica e a instrução pré-militar nas escolas secundárias” (CUNHA, 2000, p. 170).

Paschoal Lemme observou a educação e suas modestas conquistas, se não recuos; ele tinha claro que ainda que o país não estivesse sob o governo Getúlio de Vargas, sua política em relação à educação e ao ensino estaria presente na gestão de seu sucessor imediato, Café Filho. Segundo o autor, Vargas pleiteou uma orientação mais “realista” em matéria de educação, pois considerou o ensino profissional para formação de mão-de-obra como um dever básico do Estado. Ele reformou o ensino de segundo grau, dividindo-o em compartimentos estanques, ou seja, modalidades de ensino diferentes para atender, separadamente, às necessidades de formação de juventude, de acordo com a divisão em classes realmente existentes na sociedade brasileira (ensino secundário, normal, industrial, comercial e agrícola) (LEMME, 2000, v. 5).

O projeto da iniciativa privada se contrapunha à ingerência do Estado na economia, defendendo o desenvolvimento via capital internacional, ou seja, via empréstimo contraído com outros países. Considera-se a economia como fundamento de parte do processo social, podendo compreender melhor os interesses contidos nas decisões daqueles que legislavam no Brasil. Caio Prado Júnior (1984) discutiu essa questão:

A mudança que se dará na economia brasileira, nas décadas de 40 e 50, será fruto da decadência da política agro-exportadora, baseada no latifúndio e monocultura que se mantinha hegemônica desde os tempos coloniais. Nesse período de crises na lavoura cafeeira foi determinante para que ocorressem as transformações na economia [...] no café se apoiava a maior parte da existência do país, e para sustentar-lhe o peso era preciso estimulá-lo. (PRADO Jr., 1984, p. 294).

Sob o governo de Juscelino Kubitschek, o Brasil tomou um novo rumo junto à economia do país, a proposta era sair da crise econômica financeira. O governo traçou um Plano de Metas³², segundo Vieira (1987), o Programa de Metas do Presidente Juscelino Kubitschek combinava recursos públicos e privados na realização de seus projetos.

Os países periféricos³³, como o Brasil, estavam atentos aos movimentos feitos pelas grandes potências, como os Estados Unidos e a Rússia. A “Guerra Fria”³⁴ acontecia fora dos campos de batalha. Após a Segunda Guerra, os Estados Unidos, como o único país capitalista em condições de sobrevivência, avançavam sua ação tentacular imperialista rumo ao Brasil, assim a penetração americana, chega ao seu apogeu em 1955 (RIBEIRO, 2000).

³² Segundo Vieira (1987, p. 8), o Programa de Metas do Presidente Juscelino Kubitschek combinava recursos públicos e privados na realização de seus projetos, os quais deveriam concretizar-se em épocas distintas, uns ainda dentro de seu governo e outros 5 a 10 anos mais tarde. O objetivo era conseguir atingir essas metas por meio da execução de obras e através de ampliação ou do estabelecimento de indústrias e de serviços essenciais, esse governo visava, acima de tudo, equilibrar o desenvolvimento do país. Segundo Sandroni, *Dicionário de Economia* (2004), a denominação dada ao plano de desenvolvimento econômico e social adotado durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960), caracterizou-se pelo estabelecimento de metas que deveriam ser alcançados nos planos econômico, social de infra-estrutura, elaborados durante o seu governo.

³³ O termo países periféricos, segundo Sandroni (2004, p. 454), nesse contexto, quer designar, primeiramente, um conjunto de economias nacionais subdesenvolvidas que estão integradas aos grandes centros do capitalismo moderno. O termo é utilizado também para designar uma situação econômica e política de um país; em contraste com os países centrais, os países periféricos seriam aqueles subdesenvolvidos e dependentes dos primeiros.

³⁴ Segundo consulta realizada em Sandroni (2004, p. 224), a expressão Guerra fria é utilizada para expressar um estado de constante hostilidade nas relações internacionais entre países sem assumir a forma de conflito aberto ou de luta propriamente dita. A designação assumiu particular relevo a partir de 1948, por força do agravamento do antagonismo político entre Estados Unidos e a União Soviética. A Guerra Fria começou a se definir após a Segunda Guerra, quando, aos poucos, se formou um clima de tensão inspirado fundamentalmente nas posições ideológicas de cada uma dessas potências.

A sociedade atravessava um período de relativa ordem, após a ditadura do governo de Vargas, iniciou-se o processo da democratização com a Constituição de 1946, que consagrou direitos à classe operária, entre eles o direito à greve. A Constituição de 1946, em muitos pontos, reafirmava os princípios de “democratização”, entretanto era mais restrita. Em relação à gratuidade, o ensino primário seria gratuito a todo cidadão; o ensino anterior ao primário seria gratuito apenas para aqueles que provassem falta de recursos. Essas leis foram produzidas pelos homens de 1946, atendendo aos interesses da fração da sociedade que a dominava.

Ainda sobre direitos dos trabalhadores, registra-se mais uma conquista desta classe, quando o número de empregados de uma empresa fosse superior a cem, o empresário seria responsável pela educação de seus funcionários, bem como de seus filhos menores de idade. O ensino religioso seria facultativo e de acordo com o credo da criança. A cultura seria de incumbência do Estado, bem como a competência de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (RIBEIRO, 2000, p. 133).

No caminho para se elaborar uma LDBN, percebe-se que a educação começava a ter um papel mais significativo no desenvolvimento do país, a partir das transformações sociais ocorridas em 1930. Nesse contexto, começou-se a pensar a educação pública no país. A legislação começou a ser discutida a partir de 1948. Esse era o rumo da nova LDBN, inspirada nos princípios liberais do período de democratização que vivia a sociedade da época. Essas análises exigiam a compreensão de certos desdobramentos históricos, que se configuraram, especialmente, através dos embates político-pedagógicos ocorridos a partir do “Manifesto de 1932”. Situados no conjunto de esforços das elites para consolidar o capitalismo. No contexto do processo de industrialização³⁵.

O Brasil, após a Segunda Guerra, foi inserido no roteiro do primeiro mundo a partir da década de 1950, houve um estágio de intensa integração entre associações de educadores, brasileiros e norte-americanos o que influenciou nos ideais democráticos brasileiros calcados nos valores democráticos dos Estados Unidos “[...] o intercâmbio contribuiu para a assimilação do ideal

³⁵ O processo de industrialização do Brasil foi um importante acontecimento histórico e, por isso, foi retomado em diversos pontos desta dissertação. Entretanto, consultou-se (SANDRONI, 2004, p. 300-301), com o objetivo de enriquecer ainda mais essa questão. Segundo Sandroni, no Brasil, as condições surgiram no final do século XIX, quando se implantaram as primeiras indústrias no país, mas o processo só se intensificou durante a Segunda Guerra Mundial, sendo retomado entre 1956 e 1960 e atingiu seu auge na década de 1970.

de educação para todos no texto dos primeiros planos educativos do início dos anos 60, assim como da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (FONSECA, 1998, p. 230).

A participação de Paschoal Lemme nos principais Manifestos da história da educação evidenciou sua luta crescente em defesa da escola pública. Comprova-se esse fato com sua participação no Manifesto de 1959³⁶, no qual os educadores são convocados a assinar novamente um documento. Este remontava aos princípios, propalados no “Manifesto de 1932”, entretanto, no segundo Manifesto, apareceu com mais força a questão da democratização do ensino. Magaldi e Gronda (2003) acrescentam a esse pensamento e comentam que a perspectiva de continuidade entre aquele fundador e a retomada da luta em outro contexto.

Assim, a pedagogia nova que sustentou, em grande parte, as questões educacionais de 1930 ao início dos anos 60 foi substituída pela pedagogia tecnicista, sustentada pela mesma matriz ideológica que sustentava a pedagogia nova. Nela se firmou o racionalismo ligado ao processo de desenvolvimento industrial, vertente inicial do Taylorismo e do Fordismo³⁷.

A educação e o ensino foram chamados a atender a demanda do capital. E, assim, o tecnicismo é introduzido nas escolas, como parte do processo de modernização gerado pela sociedade inspirada pelo novo paradigma industrial. A escola voltada ao tecnicismo teve influência norte-americana, que, pretendia tornar a aprendizagem mais objetiva. Assim como

³⁶ Esse documento foi elaborado quando da tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61), em julho de 1959. Segundo os registros de Paschoal Lemme, ambos os Manifestos de 1932 e 1959, foram redigidos por Fernando de Azevedo e contaram com participação de Paschoal Lemme entre outros. Devido à relevância social e política atribuída ao tema educação pública, associado à participação de expoentes da vida política e intelectual brasileira tem transformado alguns desses documentos, ou seja, os Manifestos em peças emblemáticas. Assim, é a posição que se encontra o “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932” e o “Manifesto Mais uma vez convocados de 1959” na historiografia brasileira. Esse estudo não pretende montar um quadro comparativo entre o Manifesto de 1932 e o Manifesto de 1959, entretanto o Manifesto de 1932 será retomado em alguns momentos devido à semelhança existente em seu objetivo maior. Assim, observou-se uma linha de continuidade, ou seja, uma luta em defesa da Escola pública que aflorava, ela emergiu no bojo do primeiro Manifesto de 1932 e permaneceu presente com na elaboração de um novo Manifesto em 1959; neste último, além da luta pela melhoria do ensino público, aparece mais fortemente a relação Educação e Democracia.

³⁷ **Taylorismo**, segundo Sandroni (2004, p.592), significa um conjunto de teorias para aumentar a produtividade do trabalho fabril, elaboradas pelo engenheiro Frederick Winslow Taylor. Uma proposta que abrangia não só o processo no interior das fábricas, como o controle dos movimentos do homem e da máquina no processo de produção, incluía propostas de pagamento pelo desempenho do operário, conforme sua produção. E o termo **Fordismo** esse estava voltado para racionalização da produção e foi elaborado por Henry Ford; uma empresa deveria produzir um só tipo de produto, verticalização, produção em massa, tirar o máximo do trabalhador, a fragmentação – cada operário realizaria apenas uma tarefa. Os princípios do Fordismo foram amplamente

prioridade as funções de planejar, organizar, dirigir e controlar, intensificando a burocracia que levava à divisão do trabalho. No discurso desenvolvimentista, que se presenciou a partir do fim da década de 1960, a baixa produtividade do sistema escolar desempenhou papel fundamental. Nesse sentido, Kuenzer ; Machado (1984, p. 30) asseveram:

A tecnologia educacional em seus termos mais simples representa a racionalização do sistema de ensino em todas as suas formas e níveis, tendo em vista sua eficiência, medida por critérios internos de economia de recursos escassos, e sua eficácia, medida pela adequação de seu produto às necessidades do modelo de desenvolvimento vigente. Ou seja, significa a absorção, pela educação, da ideologia empresarial.

No contexto de adequação ao novo modelo industrial desenvolvimentista eram urgentes as mudanças na área da educação e do ensino, a racionalização impunha uma dinâmica acelerada ao processo de aprendizagem, e a escola, por sua vez, atenderia essa demanda.

4.2 O FIM DA ERA VARGAS E O INÍCIO DA DISCUSSÃO SOBRE A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL - LDBN/61

O governo Vargas, desde o início, representou uma solução de compromisso com o intuito de atenuar ou omitir as contradições existentes, e esta solução é que, finalmente, levou o governo ao isolamento. Seria uma difícil tarefa, para o governo, conciliar as investidas do imperialismo com as forças internas no país que se opunham à crescente hegemonia dos EUA. A dificuldade estava na decisão em apoiar os brasileiros a enfrentar a hegemonia econômica americana. O suicídio de Vargas, em 1954, foi o fim de uma época e o fim de uma política. Em um trecho de sua carta, ele refere-se à pressão externa sofrida em seu governo: “[...] não querem que o trabalhador seja livre. Não querem que o povo seja independente [...] lutei contra a espoliação do Brasil, [...]” (WEFFORT, 1980). Oficialmente, o Estado Novo de Getúlio Vargas terminou em 29 de outubro de 1945, com a deposição do presidente. Segundo Sodré (1984, p. 331):

O governo que iniciou a normalidade do regime republicano devia, por isso, empreender um retrocesso, a que, no exterior, a chamada “Guerra Fria” correspondia inteiramente. O período em que administra o país, o antigo

difundidos não só nos Estados Unidos, mas em vários países, tornando-se uma das bases do processo de produção.

contestável Estado Novo, realmente traduz e seqüência o que o Estado Novo tinha de negativo e de atrasado, as suas componentes mais retrogradadas [...] esse quadro de substituição mostra como Vargas atendia melhor às condições em que se encontrava o Brasil. Retornando ao poder e agora pela consagração popular, Vargas trazia para o seu governo as contradições agravadas e aprofundadas entre o novo e o velho.

Ao se trabalhar com o termo fim da era Vargas, teve-se em conta que esse significou apenas um marco cronológico, os reflexos de sua gestão permaneceriam por alguns anos. Vargas foi sucedido por Café Filho, o período de transição foi acompanhado de épocas de arrocho salarial e de eleições presidenciais. Com a vitória de Juscelino Kubitschek, em 1956, num contexto de reorganização política, iniciou-se o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Embora ele tivesse sido encaminhado à Câmara Federal em 29 de outubro de 1948, só a 29 de maio de 1957 é que se iniciou, naquela Casa do Congresso, a primeira discussão sobre o Projeto das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Durante todo esse tempo o Projeto foi matéria de estudos às vezes mais intensos, outras mais morosos, primeiro na Comissão Mista de Leis Complementares e depois na Comissão de Educação e Cultura da Câmara Federal. O projeto original foi elaborado em 1948 pela comissão de especialistas constituída pelo Ministro da Educação Clemente Mariani, membro da UDN, e o ministro da Educação e Saúde (SAVIANI, 1999, p. 51). Saviani, ao abrir o capítulo sobre a LDBN/61 classifica o Projeto de “A Estratégia de Conciliação na Democracia Restrita”, anteriormente, no livro, o autor conceituou essas duas expressões e demonstrou o projeto inicial de lei e sua estrutura, ou seja, seus principais títulos:

Título I - Do direito à educação

Título II - Dos fins da educação

Título III - Da administração da educação

Título IV - Dos sistemas de ensino

Título X - Dos recursos para educação

Esse projeto se caracterizava, por uma tendência descentralizada “[...] os educadores das idéias novas eram contrários à centralização [...] uma vez que acreditavam no processo educativo como um processo onde as adaptações às diferenças regionais e individuais exigiam a descentralização” (RIBEIRO, 2000, p. 147). Os educadores católicos eram contra a

centralização legal, porque esta iria contra a liberdade individual ou da família, e a facção católica temia pela propagação da ideologia do Estado, que iria contra a Igreja.

Para compreender mais sobre a questão, pesquisou-se em Schwartzman (2000,p. 279). O debate sobre os destinos da educação brasileira que se reinicia após o Estado Novo retomava o confronto entre os defensores da escola pública e os da escola “livre”, isto é, confessional. Os embates eram permeados por questões como a centralização e descentralização do ensino, que se arrastaram até a década de 1960.

Acredita-se ser necessário retomar a questão da história da educação pública, para compreender melhor a questão do modelo centralizador e sua origem no Brasil. Inspiradas nos ideais de *Égalité*; a nova proposta pretendia dismantlar organizações autônomas objetivando centralizá-las posteriormente. A nova proposta com suas origens na França, denominado de “modelo napoleônico”, objetivava a ampliação e padronização do ensino por meio da ação governamental, a qual seria responsável pela supervisão, controle e implementação.

Na França, essa proposta teve a resistência da igreja católica, que havia sido posta a margem desse processo. No Brasil, o deputado Gustavo Capanema foi o idealizador do “modelo napoleônico” centralizador. O posicionamento da Igreja foi a favor da centralização do ensino. O sentido das reformas educacionais era menos o da ampliação do sistema de ensino do que seu controle e regulamentação.

Segundo Saviani (1999), tendo entrado no Congresso em outubro de 1948, o Projeto de Lei foi distribuído às comissões de educação e cultura e de finanças, na qual foi designado relator Eurico Salles. Em 8 de dezembro, foi remetido ao Senado para ser submetido à apreciação da Comissão Mista de Leis Complementares, tendo sido indicado relator o deputado Gustavo Capanema. Em longo e erudito parecer, emitido em 14 de julho de 1949, Capanema, após discorrer sobre “sentido constitucional das Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, sobre os “sistemas de ensino locais”, a “tendência centralizadora das federações”, o “caráter nacional da educação” e a “dispersão da ordem pedagógica”, concluiu que o projeto deveria ser refundido ou emendado (SAVIANI, 1999, p. 35).

Gustavo Capanema fulminou o caráter descentralizador do projeto, considerando-o contrário ao espírito e à letra da Constituição. Para ele, a interpretação do termo “diretrizes”, reforçada

pelo acréscimo da palavra “bases” no texto constitucional, ensejou uma concepção centralizadora da organização da educação nacional. A respeito da expressão “diretrizes e bases”, a técnica aplicada foi de caráter ampliativo, no tocante a “sistemas de ensino” a técnica apresentou uma índole restritiva. Em relação à centralização, Xavier (1990, p. 171) assevera:

A dificuldade em compartilhar o projeto de descentralização educacional com o projeto pedagógico que postulava a unificação e, portanto, a centralização do sistema em torno de princípios básicos, norteadores gerou um discurso doutrinário, repassado de intenções político-partidárias, que culminou na rejeição do primeiro projeto de lei apresentado. [...] quando as discussões em torno da elaboração foram retomadas, ocorreu um aparente deslocamento do eixo das preocupações quanto ao ensino nacional. [...] o projeto apresentava uma discussão supostamente nova ao levantar a questão da liberdade de ensino e em seu nome propugnar a hegemonia da iniciativa privada sobre a ação oficial no campo educacional.

As discussões continuaram em torno de outros significados, como sistema, que tomou significado de sistema administrativo, em que a organização de serviço público foi constituída pelas atividades e instituições educativas de cada Estado ou do Distrito Federal. A Constituição proclamava que, em cada unidade federativa, funcionasse, consoante às exigências locais de educação e cultura, um adequado sistema de repartições e estabelecimentos de ensino, sob a gestão, o controle e assistência do respectivo governo (SAVIANI, 2000, p. 96).

O impasse continuou em torno de questões como a noção de “sistema de ensino”, os princípios e regras educacionais, uma legislação autônoma, compatibilizar a concepção centralizadora da educação nacional com o texto da Constituição. Nesse interim, 1951, o Projeto de Lei foi arquivado e, posteriormente, o Senado determinou sua reconstituição e o trâmite da lei segue por mais cinco anos. O conflito escola pública X escola privada tomou vulto a partir de 1956. Nesse mesmo ano o Projeto de Lei teve um novo relator, Lauro Cruz, e, em 1957, o Projeto de Lei voltou a ser discutido na Câmara com o número 2.222/57 (SAVIANI, 1999, p. 36).

Desde sua entrada no Congresso, o projeto original das Diretrizes e Bases da Educação esbarrou na correlação de forças representada pelas diferentes posições partidárias que tinham lugar no Congresso Nacional. Os debates em torno da elaboração e da promulgação da

referida lei aconteceram exatamente no período da definição dos rumos e da consolidação final da ordem capitalista lograda no país. Paschoal Lemme, a pedido dos membros da Associação Brasileira de Educadores, da qual ele fazia parte, foi convidado a escrever a jornais e revistas em defesa da escola pública.

4.3 O GRANDE DEBATE ENTRE PASCHOAL LEMME E CARLOS LACERDA

Na tramitação do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional detectou-se, já em 1952, nas “sugestões da Associação Brasileira de Educação” que a Comissão de Educação e Cultura começava a ceder às pressões das escolas particulares. Entretanto é a partir do final de 1956 que os defensores da iniciativa privada em matéria de educação, à testa a Igreja Católica, mostravam-se decididos a fazer valer, hegemonicamente, os seus interesses no texto da futura Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Ao organizar o diálogo entre Paschoal Lemme e Carlos Lacerda, privilegiou-se primeiramente o pensamento de Carlos Lacerda. A Paschoal Lemme reservou-se um espaço maior para compreensão de quais foram seus argumentos no combate ao seu interlocutor. Na seqüência propõe-se conhecer em qual base se fundamentava o pensamento de Carlos Lacerda e, para isso, acredita-se ser necessário conhecer as razões que o levaram a propor a privatização do ensino público sob o pretexto de monopólio do Estado sobre o mesmo, Lacerda acusava o Estado de negar aos pais a liberdade de ensino. Paschoal Lemme caracterizou esse embate no campo ideológico de escola pública e escola privada, ou seja, colocou-se Estado e Igreja em campos opostos. Era um momento crítico da educação brasileira, percebeu-se que não haveria véus sobre essa questão. Marcava-se o retorno de uma luta muito antiga, o Estado foi acusado de “monopólio” do ensino público e de cercear a “liberdade de ensino”.

O pretexto é sempre o mesmo; a estafada defesa da “liberdade de ensino”, que estaria sendo lesada pelo monopólio odioso que o Estado quer exercer sobre a educação e o ensino. Assim, o que é dever do Estado democrático, o de organizar a educação pública, leiga, gratuita, obrigatória, para corresponder aos direitos de argumentos serôdios, já há mais de um século definitivamente destruído pelas figuras mais representativas da democracia liberal, é apresentado como uma usurpação contra o direito sagrado das

famílias, do país, de escolherem, livremente, a espécie de educação que desejam dar aos seus filhos (LEMME, 2000, v. 5, p.28).

Segundo Xavier, essa discussão tem raízes profundas no ideário liberal que, por sua vez, não questionava o sistema capitalista. Os liberais nacionais se recusavam a discutir questões como: o avanço econômico do país; a assimilar explicitamente no discurso e denunciar a inadequação crescente da ordem capitalista. Para a autora, essas discussões aconteciam apenas no âmbito particular dos privilegiados. O Brasil estava assumindo sua condição de país periférico, mediante o posicionamento assumido por alguns liberais quando se discutiu o princípio da “Liberdade de Ensino”. Limitado claramente ao universo dos afortunados, permitiu a defesa da privatização do ensino nacional, revelando quem urgia salvaguardar a qualidade e a autonomia do saber. Assim, as discussões em torno da LDBN adquiriram, no final da década de 1950, um caráter especial (XAVIER, 1990, p. 168-169).

Para Saviani (1999), tudo indica que o interesse de Carlos Lacerda no Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional se deu, no início por motivação tipicamente partidária, no caso, partidário do setor privado. Com efeito, os deputados da União Democrática Nacional (UDN), partido ao qual pertencia Carlos Lacerda, com frequência se manifestavam no plenário da Câmara, reivindicando a agilização do andamento do projeto. Foi nesse contexto que Lacerda tomou a iniciativa, em 1955, de reconstituir o projeto original.

Segundo Saviani (1999), o substitutivo de Carlos Lacerda representou uma inteira mudança de rumos na trajetória do Projeto. Seu conteúdo incorporava as conclusões do III Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, ocorridos em janeiro de 1948. Conseqüentemente, os representantes dos interesses das escolas particulares tomavam a dianteira do processo. Segundo Saviani, na verdade, o referido projeto de Lacerda coroou um processo cujas origens remontavam ao mencionado Congresso realizado em 1948.

Nos escritos de Lacerda (1962), é intrigante observar que, ao comentar sobre o período de 1930, ele o tratou superficialmente, ou seja, sua preocupação estava concentrada em superar as conseqüências econômicas advindas da mudança da capital federal “[...] aumentou espantosamente o número de consumidores de tudo quanto aqui se possa produzir [...]” (LACERDA, 1962, p. 50). Destacava que essa mesma população numerosa estava mais ciente de sua força e de seus direitos. O Rio de Janeiro já não era mais a capital da República.

Com a mudança da capital da República do Rio de Janeiro para Brasília, Lacerda percebeu a perda em termos políticos e econômicos; esse ranço esteve presente em seus escritos. O autor assumiu um posicionamento contrário às propostas oficiais. Lacerda manteve sua indignação com a mudança da capital e realizou severas críticas ao governo vigente, essas eram dirigidas principalmente ao setor da educação.

As críticas feitas por Lacerda eram de modo generalizado, em suas palavras, quando se referia à ação do Estado na sociedade: “não lhe deram escolas primárias, mas deram-lhes gratuitas irrisoriamente despreparadas, Faculdades de Filosofia e Faculdade de Economia, sem falar nas clássicas que formam de qualquer jeito, o técnico que não é técnico [...] os economistas já não foram chamados pelo que são e sim pelo que não são, pois substituem os estadistas [...]” (LACERDA, 1962, p. 51). Sobre essa questão, o autor criticava a intervenção do Estado na economia, expressava uma aversão à interpretação da realidade social pela base material, principalmente se essa viesse do Governo.

Era crítico ferrenho do sistema de ensino, responsabilizava-o pela má formação proporcionada à população. Lacerda (1962) considerava que não foi desenvolvida nos homens a inteligência para compreender que o Estado deveria servi-los e não substituí-los em sua iniciativa e em sua liberdade. Em relação à liberdade, evidenciava sua relevância para a compreensão do processo da elaboração da LDBN/61. Lacerda fez da liberdade de ensino o ponto principal de sua oposição ao referido Projeto de Lei.

Quanto á liberdade de iniciativa, nos raros indivíduos que, mesmo presumindo-se de esquerda, me fazem a honra de ouvir-me, sem medo de ser convencidos ou macularem a sua reputação de conformistas de esquerda, de conservadores da esquerda, de reacionários da esquerda, em liberdade de iniciativa cheira a capitalismo, a esse capitalismo que, aliás [...] que tem na democracia a sua forma política [...] liberdade não está subordinada a nenhum regime e a nenhum sistema. É a própria liberdade do homem, de ser o que é e aspira ser, a liberdade de tentar e de vir a ser, a liberdade com a qual ele nasce e que o totalitário lhe nega, mesmo quando a negativa toma a forma de um convite à liberdade total (LACERDA, 1962, p. 52).

Lacerda demonstrava, em seus escritos, estar discutindo a liberdade³⁸ num sentido mais amplo, mais completo, entretanto, ao falar sobre “liberdade de ser o que é, e aspira ser”, esse ideal parece estar descolado de uma proposta política. Analisando por esse prisma, os homens teriam as mesmas oportunidades, mesmo numa sociedade marcada pela desigualdade social. Lacerda parte de uma sociedade igualitária na qual os homens podem ter aspirações, como se fosse possível a todos escolher. Lacerda se refere à classe dominante, dos abastados, daqueles que podem usar de sua liberdade de escolha. Esse tipo de liberdade é privilégio de uma minoria. Lacerda observava a liberdade relativa, bem diversa da liberdade que os totalitários prometiam como condição para a democracia. Segundo ele:

Democracia só é possível onde o homem em sua maioria, toma consciência da relatividade das soluções. Do contrário, o que domina é o sentimento tipicamente totalitário, das soluções absolutas ou absolutistas. A democracia, já se disse muitas vezes, mas é preciso repetir, não é um regime completo e acabado, é um processo, que descontenta os que não sabem viver sem opções violentas (LACERDA, 1962, p. 53).

Lacerda (1962, p. 102) fez a crítica à democracia existente aqui: “[...] há no Brasil uma democracia incipiente onde existe uma liberdade falsa, que fica apenas na liberdade do discurso [...]” o que, em sua opinião, seria inconsistente. Defende uma liberdade aparente, na qual o homem poderia construir sua vida em sociedade sem a tirania do Estado³⁹ Para Lacerda, a função do Estado brasileiro devia ser contida, dado que o país, em sua opinião, era governado por incompetentes. Mostrou-se contrário aos homens que buscavam nos países socialistas exemplos de administração; pois abominava o comunismo.

³⁸ A palavra “liberdade”, nesse contexto, demonstrava que Carlos Lacerda tentava justificar sua intenção de favorecer a iniciativa privada, sob alegação que o Estado obtinha o monopólio da educação e ensino e estava tirando a liberdade de escolha dos cidadãos, ele se referia à liberdade de ensino. Esse fato foi amplamente discutido nesse trabalho, entretanto marcou-se que o ensino público era uma conquista do século XIX, e uma necessidade da sociedade burguesa. Através da constituição se tornou um direito de todos os cidadãos e dever do Estado democrático. Ao ensino privado, a constituição, também, contemplava esse direito, porém não a exclusividade.

³⁹ Pressupõe-se que o autor esteja se referindo à intervenção do estatal no campo econômico e no campo social, dependendo das condições do momento. O Estado de Bem-Estar-Social ou “*Welfare State*” foi uma tendência da social-democracia, assumida pelo partido britânico, fundado no começo do século XX, baseados nos princípios keynesianos. O Estado de Bem-Estar-Social, só aconteceu em países capitalistas mais avançados como Grã-Bretanha, os países da Escandinávia, em alguns momentos na França e Alemanha Federal. Foi uma criação do capitalismo e possível em países que após a Segunda Guerra apresentou um crescimento acentuado. O Estado de Bem-Estar-Social, a rede de proteção social, inexistiu na América do Sul e Brasil. Nos países periféricos, operou-se a intervenção estatal no domínio econômico e social, no sentido de resguardar e garantir alguns serviços sociais (VIEIRA, 2001 apud, NOGUEIRA, 2001, p. 20).

Carlos Lacerda defendia a iniciativa privada, a aprovação à ação americana no mercado brasileiro, bem como em outros setores da sociedade. Lacerda (1962, p. 97), dedicou um capítulo de seu livro na defesa dessa questão. A educação e o ensino para ele, deveria se voltar para os moldes a posicionamento em relação à contratação de professores fora do país, e também, a entrada de capital estrangeiro via empréstimo, quando dizia “[...] quando afirmo que sou partidário da iniciativa privada quero dizê-lo sem adversativas e sem condicionantes [...]”. Naquele período, Lacerda não considerava a gravidade da questão já desvelada na atualidade no tocante a supremacia americana em todos os cantos do globo⁴⁰.

Os últimos sujeitos que acreditam na periculosidade e na agressão do imperialismo encontram-se no Brasil, onde a própria idéia do Mercado Comum Europeu, que federalizou a Europa e deu aos seus povos liberdade e prosperidade nunca dantes igualada, aparece unicamente como uma ameaça aos seus privilégios de exportadores de produtos sem concorrentes [...]. Passamos a pedir dinheiro xingando. Queremos que nos temam quando sequer não sabemos respeitar. Ninguém no mundo nos tomam a sério nem os russos, em cujo país tais leviandades se pagam com a vida (LACERDA, 1962, p. 56).

Pesquisou-se o pensamento de Carlos Lacerda sobre a educação, economia e democracia, objetivando uma melhor compreensão de sua atuação enquanto interlocutor de Paschoal Lemme. O trabalho de Lacerda em defesa do ensino particular foi intenso; entretanto ele não estava sozinho nessa luta, ele falava com e pela defesa do setor privado. Assim expressou diante dos industriais da Guanabara: “[...] este nosso Estado é dos que criam as riquezas, é dos que propagam o conhecimento e não fogem aos seus deveres. Por isto, ao agradecer-vos, confiante, eu vos saúdo, industriais da Guanabara [...]” (LACERDA, 1962, p. 103).

Do outro lado das trincheiras estava Paschoal Lemme e seus pares que intensificavam a defesa da escola pública. O autor combateu, intrepidamente, o substitutivo de Carlos Lacerda por favorecer o ensino privado como protagonista privilegiado da educação brasileira. Era preciso ver a questão além das aparências: “[...] a questão da escola privada não se resumia a uma questão de verbas, mas encerrava uma verdadeira defesa ideológica de uma situação na qual a escola confessional havia se legitimado por produzir os dirigentes da sociedade e,

⁴⁰ São diversos autores que discutem essa questão da globalização, entre eles Sodré (1984), Hobsbawm (2003), Nogueira (2001), e outros.

conseqüentemente, havia legitimado a Igreja como educadora” (LIMA, 1978 apud LEMME, 2000, v. 5. p.17).

Paschoal Lemme em quase a totalidade de seus artigos iniciava suas análises fundamentando-se em fatos históricos. O autor retomou parte da história da educação pública⁴¹ por julgar necessário ativar a memória histórica dos leitores da época, em face à ameaça da proposta de Lacerda para privatizar o ensino público. Na metade do século XX, quando se discute sobre a escola pública, as necessidades da sociedade eram outras em relação às primeiras reivindicações colocadas pela burguesia. Nesse século, a batalha era por direito ao voto e instrução básica para o exercício dessa função social, cabendo ao Estado proporcionar essa formação. Até então, não havia oposição entre família, cidadãos e Estado. Diante desses fatos, a Igreja Católica foi perdendo a possibilidade de controle ideológico da sociedade, fazendo com que essa instituição secular desenvolvesse uma ferrenha oposição a esse processo.

[...] os lacerdistas temiam que a educação continuasse sempre atrelada ao estado, justificando sua suspeita através de possíveis remanescentes da ditadura estadonovista. Sem dúvida, eles recebiam principalmente a deturpação dos dois objetivos do substitutivo do deputado Carlos Lacerda: a descentralização e a liberdade de ensino. Em meio às muitas inferências geradas pelos objetivos traçados pelo substitutivo, avultava o direito de a família provocar e seguir a educação de seus filhos (VIEIRA, 1987, p. 110).

Paschoal Lemme evidenciou os períodos de reação e retrocesso da educação e do ensino, que tiveram como pano de fundo a ofensiva da Igreja objetivando a retomada da direção do mesmo, sob o pretexto de que “[...] é um problema particular das famílias, uma questão privada, e que não cabe ao Estado intervir nele, mas apenas facilitar como e onde desejarem.”. O autor demonstrou conhecimento da questão, quando fez uma analogia entre o grau de desenvolvimento do Brasil tendo como parâmetro os Estados Unidos “[...] que uma das características dos países atrasados era sempre a predominância do ensino particular sobre o público” (LEMME, 2000, v. 5, p. 120).

⁴¹ Os argumentos utilizados por Lemme, num primeiro momento, faziam parte da história da Educação Pública. O autor lembrou que, na Idade Média, uma das reivindicações mais insistentes da nova classe era justamente uma instrução generalizada. Essa deveria preparar a nova classe operária para o trabalho industrial que surgia. Os filhos das classes dominantes seriam preparados para as tarefas da nova sociedade, primeiro mercantilista e depois industrial, o que traduziu, no aspecto político, pelo advento da democracia liberal-burguesa (LEMME, 2000, v. 5, p. 120).

Nesse embate, Lacerda (1962) em seus escritos, enaltecia o sistema político americano e a forma abrangente de sua economia, entretanto ele não se pronunciava sobre a posição desse país em relação ao ensino privado. Segundo Paschoal Lemme: “[...] o governo dos EUA orgulhava-se, com razão, de sua portentosa organização de educação pública, e resistia tenazmente a desviar recursos dos orçamentos públicos para custear ensino particular, e muito menos confessional [...]”. Paschoal Lemme demonstra que, apesar das diferenças econômicas entre o Brasil e os EUA, a educação pública brasileira gozava de certa credibilidade junto à sociedade no período, esse fato demonstrava que os olhos dos educadores brasileiros mesmo os progressistas estavam voltados para o modelo educacional americano bem mais avançado (LEMME, 2000, v. 5, p. 121).

Destacou-se que, no Rio de Janeiro nos estabelecimentos públicos, a procura por vagas era grande. Nesses locais, estavam os melhores profissionais, bem como um ensino de melhor qualidade, os professores eram bem remunerados, sem contar que se tinha mais liberdade para o exercício do magistério e eles não estavam sujeitos a coações de proprietários dos colégios particulares. No ano de 1958, a escola primária era absoluta no número de matrículas; esse fato poderá ser constatado ao ler o escrito onde consta sua atuação no Manifesto dos Inspectores do Rio de Janeiro (LEMME, 2000, v. 5, p. 128).

Nesse mesmo período, o Brasil atravessava uma situação singular, encontrava-se atrasado em relação aos outros países com o mesmo nível de desenvolvimento, vivia-se uma situação atípica. Estava entregue à iniciativa privada cerca de 80% do ensino de segundo grau ou grau médio. Segundo Paschoal Lemme, essa situação só se reverteria quando pelo menos 70% do ensino secundário de todos os tipos, como a continuação normal do ensino primário e demais segmentos, estivessem sobre a guarda do Estado. Ao ser revertido esse quadro, o ensino privado teria toda liberdade de organizar e cobrar as taxas que considerassem remuneradoras em relação ao capital investido nos estabelecimentos de ensino particulares.

Ainda sobre o ensino secundário, Paschoal Lemme comentou que os homens, ao constituírem esse Estado através de seu voto, adquiriram o direito à educação no nível secundário, como compreender que alguém possa se opor a tal direito adquirido? Parte da população estava preocupada com o número de vagas nos estabelecimentos de ensino públicos, eles eram insuficientes, o que demandava uma solução urgente. A discussão sobre o monopólio do Estado sobre a educação e a liberdade de ensino não era dos pais e alunos; ela não emanava

do povo brasileiro, e sim de uma minoria com interesses exclusivos (LEMME, 2000, v. 5, p.122).

Paschoal Lemme assim se posicionou quanto ao substitutivo de Carlos Lacerda ao projeto da LDBN e sua tentativa de transformar todo ensino público em ensino particular; “[...] é, pois um monstro, atrasado de vários séculos, e que deve ser combatido sem tréguas, por todas as correntes do pensamento democrático e progressista brasileiro [...]”. Para ele, a discussão de Lacerda estava desfocada da real necessidade do ensino, a questão estava concentrada na necessidade de “aumentar a quantidade de escolas e proporcionar qualificação aos professores”. A preocupação do autor era com as necessidades reais da sociedade no setor educacional (LEMME, 2000, v. 5, p. 95).

Entretanto, suprir as necessidades da educação de um país, rapidamente, ou mesmo estender o ensino primário e erradicar o analfabetismo era um tanto complicado. Essas questões esbarravam no período em problemas como: a falta de recursos e a inexistência políticas públicas eficazes com esse fim. Segundo Paschoal Lemme, “[...] cada região, ao se desenvolver, demanda mais e melhor ensino, e não ao contrário como geralmente se pensa, de que o desenvolvimento econômico depende da existência prévia de escola” (LEMME, 2000, v. 5, p.133). Marca-se nesse trabalho em vários momentos que segundo o autor, a qualidade educacional dependia do desenvolvimento econômico da região também.

O ensino Superior, também, sofreu a pressão da privatização, que reagiu tendo à frente a União Nacional dos Estudantes (UNE)⁴². A luta mobilizava a população contra a privatização da Universidade Pública. Para Carlos Lacerda, a universidade deveria ser a mais alta forma de democracia – aquela em que a democracia forma as únicas elites que reconhece e respeita.

[...] ou a Universidade se emancipa, inclusive financeiramente, ou não progredirá como simples pensionista dos orçamentos do Estado. Uma Universidade, sendo responsabilidade coletiva, é obra coletiva e não apenas dos representantes eventuais da coletividade. Uma Universidade deve viver

⁴² A União Nacional dos Estudantes (UNE) foi importante movimento estudantil que atuou fortemente na década de 1960, com resistência política, social e ideológica, durante a elaboração da LDBN/61, isto justifica a menção feita sobre a atuação dessa agremiação no decorrer deste estudo em defesa da escola pública. Os estudantes apoiaram os liberais que, nesse momento, estavam representados por educadores e intelectuais da época. A luta era entre liberais e católicos, ou seja, o embate entre o público e o privado. A atuação desse movimento foi reconhecida por Paschoal Lemme como de grande valia na mobilização da opinião pública. Assim, eles foram colocados nesse embate como atores importantes no processo de democratização da educação e ensino na década de 1960.

da contribuição dos que podem pagar e, estudantes ou não, sabem que a Educação não é uma despesa, mas – repito – um investimento. Não é um donativo, mas um empréstimo. Não é um empreendimento assistencial, mas um empreendimento social e econômico de valor inestimável para a sociedade (LACERDA, 1962, p. 109).

Lacerda, ao defender a participação financeira dos cidadãos na universidade pública, defendeu indiretamente, a iniciativa privada. Num sentido oposto, Paschoal Lemme prosseguia com sua militância através de artigos, nos quais denunciava que a tentativa de privatizar o ensino significava negar à população um direito adquirido ainda no século XIX.

[...] quer tudo e quer exclusividade, pois considera a sua verdade como a única Verdade. Quer para si o monopólio, e isso é o mais grave, dominar a instituição que combateu tenazmente, criada pelo Estado liberal-democrático, em luta contra a velha escola clerical, medieval, e para seus fins especiais de sustentáculo do Estado Nacional, de formação do cidadão para o novo regime social que se estabeleceu no mundo com o advento da burguesia [...] é mais cômodo e produtivo do que disputar a salvação das almas na sociedade em geral, através da preparação no recesso dos lares e dos templos, em leal competição com todos os outros credos (LEMME, 2000, v. 5, p. 30).

Paschoal Lemme se refere a parte da história na qual a Igreja combateu o novo, que, naquele contexto, era a escola pública, entretanto, no século XX, a Igreja Católica pleiteava a educação sob seu domínio. Na tentativa de retomada do ensino público, foram realizados discursos em defesa da Igreja ou ensino privado pelo padre deputado Fonseca e Silva. Esse fato ocorreu na sessão de 05.11.56, quando insurge contra a orientação filosófica do INEP, que era dirigido por Anísio Teixeira. As críticas, reiteradas pelo mesmo padre Fonseca e Silva, em outras sessões, acusavam Anísio Teixeira de comunista e aproximava o pragmatismo de Dewey do marxismo (SAVIANI, 1999, p. 38).

No conflito entre ensino público e ensino particular, que polarizou a opinião pública do país em 1961, o debate que se erguia, durante a tramitação da lei no Senado, ficava cada vez mais acirrado. Segundo Cury (1984), representou uma versão da volta da Igreja no cenário político num período anterior a 1960. Pressupõe-se que essa volta estivesse ligada ao cerceamento do comunismo e ao possível controle ideológico que a Igreja poderia exercer em seus fiéis.

A volta da Igreja Católica se deveu antes de tudo às primeiras alusões da “ameaça comunista”, trazida pelas levas de imigrantes socialistas e anarquistas e pela crescente presença das mesmas nas classes populares. Alia-se à classe dominante, especialmente aos setores oligárquicos e presta-se de um lado a defender a sociedade da “ameaça” e de outro lado “cimenta” o que a lei profana não conseguiria por si só: uma coesão e harmonização entre as classes [...] e com a Revolução de 1930, acaba por transformar a Igreja em uma força indispensável ao processo político (CURY, 1984, p. 16).

É relevante demonstrar o quanto foi polêmica essa questão, pois diversos autores, ao retomar a história da legislação da educação, retomaram, também, o embate Igreja Católica e Estado. Eles são tidos como: oposição entre Católicos e Liberais⁴³, porém trabalhou-se com a conceituação dada por Paschoal Lemme: um embate entre o Público e Privado. Preferiu-se assim, pois se aproxima mais do pensamento do autor e dessa forma, evidenciou-se o momento no qual o conflito se desloca para o âmbito da sociedade civil. Compreende-se que a imprensa e associações do mais diferentes matizes também faziam parte do processo.

Dessa forma, a correlação de forças passou a se definir mais pelos partidos ideológicos do que pelos partidos políticos, como era usual. No Congresso, os parlamentares favoráveis à escola privada se colocavam incondicionalmente no arrazoado ideológico que vinha sendo formulado e difundido pelos representantes da Igreja Católica. Os que se contrapunham a essa tendência marcavam a sua atuação muito mais pelas críticas ao substitutivo Lacerda, do que pela defesa de uma posição diversa.

A situação descritiva relatada anteriormente, ou seja, a discussão sobre centralização X descentralização, o significado de sistema entre outros se deslocam para outro eixo passou a girar em torno do projeto apresentado por Carlos Lacerda. Por isso, a redação do Projeto já havia incorporado, mediante seguidas concessões, vários dos dispositivos defendidos na proposta de Lacerda.

⁴³ Liberais e Católicos, segundo Cury (1984, p. 1), são dois grupos que se destacam no conflito através de abundante literatura aqui estudada: os educadores profissionais identificados como Pioneiros da Educação Nova e os líderes intelectuais católicos juntamente com os membros da hierarquia católica. Segmentos da classe dominante, tais grupos entram em choque, pois pretendem ter sua proposta consagrada na Constituição de 1937. Neste estudo, as ações desses grupos foram observadas no contexto da elaboração da LDBN/610, naquele momento, Liberais e Católicos se confrontavam, caracterizando o embate entre Escola pública (Liberais) e Escola Privada (Igreja Católica), o que na época mobilizou boa parte da opinião pública.

O debate sobre a criação de um sistema de ensino nacional vai ganhando mais simpatizantes entre os intelectuais ligados à Igreja. Florestan Fernandes evidenciou o predomínio das propostas lacerdistas, ao asseverar “[...] mostrava que a visão de educação sobretudo apontava à democratização escolar. Denunciava, antes de mais nada, a oposição privilegiada das escolas particulares, tanto confessionais quanto meramente mercantis, que se achava embutida no substitutivo de Lacerda [...]” (FERNANDES apud VIEIRA, 1987, p. 110).

Em janeiro de 1960, os representantes estudantis, aludindo à aprovação da Câmara dos Deputados do substitutivo referente às Diretrizes e Bases da Educação Nacional, protestavam “contra o desvirtuamento do projeto original, que colocava em grave risco o sistema brasileiro da educação pública” (FERNANDES apud VIEIRA, 1987, p. 111).

4.4 O DISCURSO EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA

O debate estava aberto e a discussão foi levada através dos escritos de Paschoal Lemme à sociedade brasileira. Em um de seus artigos *Educação e Desenvolvimento*, redigido para o jornal Diário de Notícias, em 1959. O autor retomou algumas questões como: o ensino secundário e sua prevalência no setor privado, voltou a afirmar que primeiro se dá o desenvolvimento econômico e depois vem o desenvolvimento da educação. As necessidades do ensino primário, em relação ao nível de desenvolvimento do país encontravam-se dentro da normalidade, esse temas persistiam em seus escritos.

Entretanto, o que ficou mais evidente, nos artigos publicados pelo autor, foi a sua insistência em combater o substitutivo Lacerda, em suas palavras “[...] para mim representaria um retrocesso à Idade Média, como disse em outro lugar, seria uma verdadeira calamidade, como tudo o que se pretende fazer parar ou regredir o processo histórico [...]” (LEMME, 2000, v. 5, p. 132). Em sua ânsia para se fazer ouvir, apelou para o bom senso até do diretor do jornal:

Repare, senhor diretor, que não ponho qualquer ênfase na discussão da chamada LDBN. Como é muito comum, no ambiente em que ainda vivemos, cercou-se essa lei de uma verdadeira mística, do caráter de verdadeira panacéia para a cura de todos os males do ensino do Brasil. Dentro de meu ponto de vista, nunca pensei assim. E mesmo com o risco de provocar um

escândalo, em muitas pessoas, devo declarar que sempre me pareceu benéfica à demora na elaboração dessa lei, pois os problemas altamente complexos que ela pretende resolver só agora começam a amadurecer e começam a ganhar alguma perspectiva com a possibilidade de chegar a soluções mais acertadas. Sua decretação precipitada traria fatalmente o perigo de estarmos novamente pensando em reformá-la, com grave desprestígio para as reformas, além das dificuldades de modificar uma lei dessa natureza (LEMME, 2000, v. 5, p. 133).

Segundo Paschoal Lemme, a demora para a aprovação da LDBN seria um tempo a mais para dar-lhe maior consistência, fazendo os ajustes necessários. Nesse sentido, em seu pronunciamento escrito, terminou por subverter a ordem estabelecida pelo governo ao propor uma mudança no lema “educação para o desenvolvimento” para “desenvolvimento para mais e melhor educação”. Paschoal Lemme priorizava as questões nas quais ele acreditava, e sempre retomava a questão de que educação e desenvolvimentos estão juntas.

Em paralelo à defesa da educação pública feita por Paschoal Lemme, no âmbito da sociedade civil, segundo Saviani (1999, p. 49), Lacerda ao apresentar seu substitutivo na Câmara, tornava-se o principal porta-voz no Congresso dos interesses das escolas particulares. Na verdade, do projeto original, o texto da subcomissão guardava apenas a estrutura, isto é, a disposição dos títulos; seu conteúdo já era outro. Os principais títulos apresentados por Lacerda, por sua vez, apresentavam a seguinte estrutura:

Título I - Fins da educação

Título II - O direito de educar

Título III - A liberdade de ensino

Título IV - Competência do Estado em relação ao ensino

Título XIV - Recursos da educação

Capítulo I - Os Fundos e as Bolsas

Capítulo II - Financiamentos e Empréstimos

Vê-se que se tratava de uma estrutura bastante diferenciada em relação àquela do projeto original. Como já se assinalou, seu conteúdo ia sendo enxertado no texto que vinha sendo elaborado na Comissão de Educação e Cultura da Câmara Federal. Antes da aprovação do

Projeto da forma como Lacerda o havia encaminhado, Paschoal Lemme mais uma vez escreve ao *Jornal Última Hora*, com o título *Ensino é Privilégio*⁴⁴, em 1959.

Percebe-se que a cada investida de Lacerda, Paschoal Lemme preparava um contra ataque, tornando o debate ainda mais intenso. Paschoal Lemme acusou abertamente a ação de grupos que pressionavam a educação pública e acusavam-na de “monopólio” sobre o ensino, ou de violar o “sagrado direito das famílias”. Ele esclarecia neste artigo que o Estado brasileiro era extremamente faltoso ao oferecer ensino gratuito a toda a população e acrescentou que o Estado até poderia ser acusado de não cumprir com seu dever, “o de proporcionar o ensino nas escolas para todos quanto precisassem”.

Os estabelecimentos de ensino particulares no Brasil possuíam liberdade de orientar o ensino e organizar as avaliações nos cursos como lhes convinham, e se serviam desse índice de aprovação para sua promoção na sociedade como instituição educativa de qualidade. Por isso, a ironia de Paschoal Lemme (LEMME, 2000, v. 5, p. 137) quando escreveu “[...] e ao lado dessa falta grave, o ensino particular tem total liberdade, inclusive o de ministrar um ensino da pior qualidade, pois como é notória, a fiscalização do Ministério da Educação e Cultura (MEC), se resume numa inspeção meramente burocrática [...]”.

Nesse mesmo artigo, ele relatou sobre a tramitação do Projeto de Lei, tendo em conta que o número de interlocutores havia crescido de modo significativo. Isto se justifica dado o trabalho de divulgação da temática em vários artigos publicados por Paschoal Lemme. Como consequência disso, boa parte da sociedade soube que o autor representava indiretamente a classe dos educadores que lutavam pela democratização da educação e do ensino. Paschoal Lemme assevera:

O substitutivo Lacerda, pelo qual o ensino brasileiro passava todo para o controle de organismos particulares. A aprovação desse projeto medieval, como tão bem o classifica em seu comentário, isso sim redundaria no estabelecimento da pior espécie de monopólio do ensino no país, exercido por grupos sectários e comerciais minoritários, privando o povo brasileiro daquilo que hoje é muito mais do que uma simples “liberdade”, mas um

⁴⁴ Esse é um dos artigos, escrito por Paschoal Lemme (LEMME, 2000, v. 5, p.135), em que o autor o utilizou para esclarecer a população. Foram vários artigos escritos por ele que se encontram organizados em sua vasta produção. É importante informar que os artigos são oriundos de várias produções do autor, isto porque Paschoal Lemme os publicou no período e depois também os organizou uma obra com o título “Memória”, na qual ele os publicou com a referência de sua origem.

direito imprescindível de receber do Estado ensino gratuito e da melhor qualidade possível em troca dos recursos que entrega ao governo sob a forma de impostos e taxas (LEMME, 2000, v. 5, p. 137).

Aliado aos problemas citados acima, o governo facilitava a permanência das instituições privadas, relaxando a fiscalização. Parte desse tipo de ensino, o que por sua vez prejudicava a manutenção das universidades públicas. Paschoal Lemme criticou duramente o Estado por esse ter assumido parte da subvenção do ensino privado. Entendia que o Estado estaria reforçando o que no país deveria ser uma minoria e, no entanto o ensino privado era a maioria.

No artigo escrito por Paschoal Lemme, por solicitação do jornal O Diário de Notícias, do Rio de Janeiro, o autor não pode completar seu pensamento, pois lhe faltou espaço. Segundo o autor a direção do jornal não pôde ou não quis publicar sua entrevista na íntegra. Sob o título *Ainda sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, ao iniciar seu artigo, argumentou que, muito se tinha falado sobre a LDBN, entretanto, devido à temática, seria relevante continuar a debatê-lo. Pressupõe-se que Paschoal Lemme via parte de seu objetivo alcançado que era a mobilização da opinião pública em torno da elaboração da LDBN/61. Assim registrou a ampliação dos debates:

O desejo de ressaltar em primeiro lugar, como fato para mim da mais alta significação, é a mobilização da opinião pública que se verificou em torno dessa questão. Até bem pouco tempo, os problemas da educação, que interessavam ao povo, a todas as camadas sociais, eram discutidos apenas pelos entendidos, técnicos e professores, e as reformas se faziam nos gabinetes. Os debates e as controvérsias sobre a lei básica de diretrizes e bases da educação nacional, porém ganharam as ruas (LEMME, 2000, v. 5, p. 142).

O autor justifica que os anos que tramitou a referida Lei pelo Congresso Nacional até sua aprovação foram de certa forma, benéficos, o tempo necessário para que a idéia de defesa da escola pública ganhasse mais espaço e adeptos na comunidade acadêmica. Essa luta contagiou os estudantes, especialmente os líderes da União Nacional dos Estudantes (UNE). Nesse momento, os estudantes foram chamados a debater sobre a referida lei, o que causou em Paschoal Lemme muito entusiasmo, pois esse apoio fora sentido anteriormente quando essa agremiação defendeu a universidade pública. Para o autor, a nova geração estudantes teria muito a contribuir com o desenvolvimento cultural do Brasil.

Paschoal Lemme quando recebeu a adesão dos estudantes da UNE, eles já haviam procurado apoio com os sindicatos, classe operária e pais, com o intuito de informar-lhe o sentido da luta. Esses fatos, que mobilizaram parte da sociedade, causaram em Paschoal Lemme muita satisfação porque, na época significava uma vitória, mesmo que parcial. Reconheceu que os estudantes seguiram uma tradição histórica de participação no movimento social o que os coloca na vanguarda da luta árdua e do enfrentamento. O autor compreendeu que com a participação dos estudantes a chama de luta contida neles se reacenderia, se preciso fosse, como já havia acontecido a favor da universidade pública.

Num clima de combate, os discursos eram inflamados no interior da sociedade e Paschoal Lemme foi convidado pelos estudantes a representá-los num debate com os ilustres deputados Aderbal Jurema e Aurélio Viana. A pauta em discussão era um Projeto, sobre Ensino Normal. No debate Paschoal Lemme não conseguiu fazer prevalecer o seu ponto de vista. A Comissão impediu uma unidade federada, no caso o Distrito Federal, de adotar para a formação de seus professores primários um regime próprio, ou seja, prepará-los para o exercício do magistério exclusivamente em estabelecimentos de ensino municipal, sem permitir a competição do ensino normal particular, ou seja, a formação de professores primários ficaria a cargo do setor público.

Os deputados alegaram que essa medida era antidemocrática porque permitia o acesso de todos aos cargos de professores primários municipais. Entretanto os deputados, como lembra Paschoal Lemme, esqueceram-se que, para o ingresso no magistério, bastaria prestar concurso público, aberto de forma democrática a todos os brasileiros. A constituição garantia esse direito de todo cidadão. Segundo o autor, “[...] antidemocrático era a forma como eram admitidos os professores⁴⁵ em estabelecimentos de ensino particular naquele momento”, uma vez que a seleção para o corpo docente em estabelecimentos de no ensino particular era inexistente. Segundo Paschoal Lemme, se aprovado esse projeto de abertura à formação de professores também no setor privado, resultaria numa perda substancial no nível da educação das crianças, já que a qualificação dada aos mesmos era questionável.

⁴⁵ Maiores informações sobre a questão, consultar a obra de Paschoal Lemme, num de seus escritos, em 1934, ao trabalhar na Reforma dos Inspetores do Rio de Janeiro. Um dos temas discutidos foi justamente terminar com o favoritismo, estabelecer rigor para o ingresso no serviço público. O autor, particularmente, sempre frisou que entrou para os cargos de professor e servidor públicos mediante concurso. Para ele esse fato refletiria

Ainda no artigo dirigido ao Diário de Notícias, o autor retomou, na questão da LDBN/61, o tema público versus particular. Argumentou que algumas pessoas tentavam transformar essa questão na luta da liberdade do ensino contra o pretense monopólio do Estado. O autor justificou que a discussão em torno dessa temática vinha desde no século passado, período no qual desenvolveu-se essa máxima: “A Escola Pública é filha Dileta do liberalismo na luta contra o medievalismo”. Esta forma de pensar orientou algumas considerações feitas por Paschoal Lemme na véspera da aprovação da LDBN/61:

Considero um oportunismo indigno das grandes religiões, das grandes idéias religiosas, querer utilizar para suas altas finalidades extraterrenas uma instituição que tem por objetivos puramente terrenos, de transmissão de conhecimentos indispensáveis aos homens, na época e no país em que vivem, conhecimentos esses que nem a família ou qualquer grupo particular pode ministrar. São conhecimentos indispensáveis ao cidadão comum, ao profissional, ao artista, que com a elevada técnica de hoje só podem ser devidamente ministrados em instituições especializadas e por pessoal tecnicamente qualificado. E só o Estado, como legítimo representante de “todos os cidadãos”, quaisquer que sejam seus credos religiosos ou suas convicções políticas, como coordenador e propulsor dessas atividades, podem organizar (LEMME, 2000, v. 5, p. 145).

No final da década de 1950, Paschoal Lemme escreve um outro artigo intitulado *Um Velho Sofisma*. Nele, batia fortemente no que o autor considerava haver uma contradição: o Estado, ao cumprir seu dever de oferecer educação a toda população brasileira, estava sendo acusado de querer o monopólio do ensino, marca-se que havia essa intenção, de proporcionar a educação a todos brasileiros, entretanto como afirmou-se anteriormente, isso não acontecia de fato. No artigo Paschoal Lemme já não utilizava meias palavras, afirmava ser uma verdadeira conspiração contra a escola pública. Segundo ele a educação pública tinha um campo limitado e a acusação que se fazia ao Estado não lhe cabia. O governo estadual poderia ser culpado de não estar cumprindo com seu dever não só na extensão devida como na qualidade conveniente, em vista das necessidades do povo. Esta seria uma acusação pertinente.

Os argumentos utilizados na defesa da educação pública, como parte do processo de construção da LDBN, movimentaram e dividiram a opinião pública em dois grupos: os liberais agnósticos e materialistas ateus, de um lado, e os humanistas ecumênicos do outro. Esses grupos encontravam-se temerosos pela abertura que estava havendo em direção ao

diretamente no nível da educação ministrada nas escolas. Ele denuncia, em sua defesa à Escola pública, a forma de admissão dos professores nas instituições privadas.

desenvolvimento econômico e cultural “[...] o que libertaria o povo brasileiro dessa tutela obscurantista, da direção dessas ‘elites’ fracassadas que, queriam manter os privilégios da cultura para a ‘minorias’ e impedir de todas as formas que o povo tomasse em suas mãos os seus destinos” (LEMME, 2000, v. 5, p. 150).

Paschoal Lemme combateu o substitutivo de Lacerda, questionando a “liberdade de ensino”. O autor lembrou que a liberdade de ensino foi pedida na França não pelos liberais, mas pela Igreja Católica. A pretensão da Igreja Católica era a exclusividade do ensino e, quando a conseguisse, fecharia as portas para a liberdade e para ciência. Nesse sentido, Almeida Júnior se posicionava:

Não sou inimigo da Igreja Católica. Basta ter ela favorecido a expansão das artes, ter sido fator que foi na História, ser a Igreja da grande maioria dos brasileiros e de nossa raça, para não me constituir em seu adversário. Quando o catolicismo se refugia na alma de cada um, eu respeito; é uma religião da consciência, é um grande sentimento da humanidade. Mas, que sou inimigo é do catolicismo político, desse catolicismo que se alia a todos governos absolutos desse catolicismo que a toda parte combate à civilização e quer fazê-la retroceder (ALMEIDA Jr. apud LEMME, 2000, v. 5, p. 152).

O pensamento de Paschoal Lemme em relação ao debate entre escola pública e privada pressupunha um significado ainda maior, o do “controle ideológico” pretendido pela Igreja. Segundo o autor, para essa instituição secular não bastaria pregar nos templos, a escola seria um meio ainda mais eficiente. Esse fato conduziria ao cerceamento do avanço da ciência por meio dos dogmas da Igreja. Não havia dúvida, a proposta de Carlos Lacerda, que pretendia liquidar a escola pública, era de inspiração das forças obscurantistas e antinacionais que se apresentavam falsamente como defensor dos “direitos das famílias” e da “liberdade de ensino”. Sobre essa Paschoal Lemme assevera:

A acusação e a reivindicação se originam sabidamente nos meios do reacionarismo clerical, do obscurantismo retrógrado, mancomunado, ora como se sabem quem exerceu o monopólio da educação foi a Igreja Romana, que o perdeu quando o Estado liberal-democrático se constituiu e assumiu, como um dos seus deveres fundamentais, o de proporcionar a educação cívica e a preparação profissional, para formar convenientemente o cidadão do Estado Nacional, ao menos, teoricamente, em igualdade de oportunidade para todos. E o instrumento para o exercício dessa função foi uma má escola pública, gratuita, leiga e até obrigatória (LEMME, 2000, v. 5, p. 150).

Embora a questão tenha sido amplamente discutida por Paschoal Lemme e pela sociedade civil, o Projeto foi aprovado pelos deputados e encaminhado ao Senado através do Ofício nº 293, de 25 de fevereiro de 1960. A estrutura do Projeto aprovado na Câmara foi mantida no texto aprovado pelo Senado em dezembro de 1961, o qual se converteu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Seguem seus principais títulos contemplados na referida Lei (SAVIANI, 1999, p. 45).

Título I - Dos Fins da Educação

Título II - Do Direito à Educação

Título III - Da Liberdade do Ensino

Título IV - Da Administração da Educação

Título V - Dos Sistemas de Ensino

Título XII - Dos Recursos para a Educação

Segundo Saviani (1999, p. 45), a Comissão de Educação e Cultura do Senado emitiu um parecer sobre o Projeto chegado da Câmara. Este considerou a propositura como caracterizada pela transigência das diferentes facções interessadas na questão. Por essa razão, representava um denominador comum que seria admitido por todos. Essa tendência conciliadora, já detectada no texto aprovado pelos deputados, foi acentuada no Senado que, com as emendas introduzidas na lei, realizou a “média” de todas as correntes (liberais e católicos).

Observa-se que o texto convertido em lei representou uma “solução de compromisso” entre as principais correntes em disputa. Prevaleceu, portanto, a estratégia da conciliação⁴⁶. A prevalência dessa estratégia foi documentada pelas reações dos principais líderes do movimento, de ambos os lados. No título “Do direito à educação”, no projeto original, a responsabilidade cabia ao poder público; na proposta de Carlos Lacerda, o direito seria reservado a família; o texto final da Lei 4.024/61 conciliou os dois projetos garantindo à família o direito de escolha sobre que tipo de ensino dar aos filhos. Estabelece que o ensino é obrigação do poder público e livre à iniciativa privada (SAVIANI, 1999, p. 49).

⁴⁶ Percebe-se, nos escritos de Saviani e pelos comentários feitos pelos envolvidos no processo, que o resultado da LDBN/61 não foi do agrado de ambas as partes. A solução para esse embate foi o uso da estratégia conciliatória. Daí porque não deixaram de haver também aqueles que consideram a lei então aprovada pelo Congresso Nacional como inócua. Do ponto de vista da organização do ensino, a LDBN (Lei 4.024/61) manteve, no fundamental, a estrutura em vigor decorrente das reformas Capanema, flexibilizando-a (SAVIANI, 1999).

Sobre os “fins da educação”, o título permanece nas três versões, entretanto o título mais polêmico, “Da liberdade de ensino”, não constava no projeto original e foi introduzido por Carlos Lacerda com pequenas modificações no texto da lei. O título “Dos sistemas de ensino” era apresentado no projeto original, Lacerda propôs sua retirada, entretanto ele permaneceu no texto final. Até esse momento, percebe-se, claramente que estava sendo feito a média entre católicos e liberais. No título “Da administração do ensino”, Lacerda propôs outro título de caráter menos abrangente “Competência do Estado em relação ao ensino”, entretanto permanece o título sugerido no projeto original, com algumas ressalvas em relação ao Ministério de Educação e Cultura. Sobre o último título contemplado “Dos recursos da educação”, inicialmente essa proposta regulava a aplicação dos recursos apenas para o sistema público de ensino, já a proposta de Lacerda fixava os mesmos direitos para a iniciativa privada em seus diferentes graus. Entretanto a medida realizou parcialmente as reivindicações dos dois lados. Ficou estabelecido que os recursos públicos proveriam, prioritariamente, o ensino público e contemplaria o ensino privado com bolsas de estudo e cooperação financeira com os Estados e Municípios (SAVIANNI, 1999, p. 50).

Aprovada a Lei, em depoimento concedido ao Diário de Pernambuco, Anísio Teixeira, também defensor da escola pública, expressou seu pensamento em relação ao resultado final obtido na elaboração da referida Lei: “Meia vitória, mas vitória”. Por sua vez, Carlos Lacerda que se colocara em posição diametralmente oposta à de Anísio Teixeira e seus pares, interrogado a respeito do resultado obtido, respondeu: “Foi à lei a que pudemos chegar” (SAVIANI, 1999, p. 47). Constatou-se que não houve acréscimo ou retirada de itens que estavam em questão.

Ao pesquisar os escritos de Paschoal Lemme, não foram encontrados relatos sobre a aprovação da LDBN/61. Entretanto, ao consultar a correspondência entre o autor e Fernando de Azevedo encontrou-se um trecho em que escreveram sobre a referida Lei e seu possível desfecho:

Como já deve estar informado, a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados concluiu a votação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e segundo estou lendo hoje no Correio da Manhã, o projeto já foi concluído na ordem do dia para discussão no plenário. O Congresso encerrou, porém, seus trabalhos, ontem, 15, devendo reabrir-se a 18 de janeiro. Não tenho conhecimento da redação final do projeto [...] Creio que os defeitos mais graves não foram corrigidos e a luta,

portanto continua. O Darci Ribeiro, segundo me comunicou, por telefone, estava organizando um plano para essa segunda fase da campanha que culminaria com a realização da XIII Conferência Nacional de Educação [...] particularmente, porém, devo dizer-lhe que me agradou muito mais (e nesse sentido tenho compromissos) o tipo de campanha conduzido pela UNE, os sindicatos e a Frente Nacionalista. Evidentemente, porém fazendo parte do Conselho Diretor da ABE, cooperarei com todo o interesse no que ficar assentado (LEMME, 2000, v. 5, p. 304).

Paschoal Lemme abordou a questão independente do resultado da referida Lei. Interessava-lhe qualquer que fosse o desfecho da luta travada em torno da obtenção de uma Lei fundamental de educação, que melhor se atendessem os interesses do povo brasileiro e das novas gerações. Seria preciso não se deixar embalar pela crença ingênua de que, promulgada a lei, no dia de sua entrada em vigor, tudo se resolveria. O autor compreendia que o nível econômico em que o país se encontrava seria um dos obstáculos para a concretização das propostas contidas na nova LDBN/61, de imediato (LEMME, 2000, v. 5, p. 143).

Nesse sentido, Paschoal Lemme chamou a atenção para sua crença de que o desenvolvimento da educação estaria entrelaçado ao desenvolvimento econômico. O autor acreditava no avanço da educação apenas quando os demais setores da sociedade também estivessem se desenvolvendo. Entretanto, surgiu uma forma de minimizar as questões mais urgentes, como a necessidade de remodelação do Ministério da Educação, no sentido de diminuir os custos e direcionar melhor as verbas numa atividade coordenada e planejada (LEMME, 2000, v. 5, p. 146).

Para Paschoal Lemme, o essencial era que se cumprisse a Constituição de 1946, que contemplava, claramente, a descentralização dos serviços de educação, e terminasse com as ações fragmentadas, pois elas não proporcionavam retorno, eram as chamadas “campanhas”, ou seja, ações que funcionavam temporariamente e atendiam apenas as conseqüências do problema e não a causa. O Ministério da Educação deveria oferecer assessoria técnica às Secretarias da Educação dos Estados, promover convênios, auxílio financeiro para execução dos planos.

Sugeriu, ainda, que os inspetores, técnicos e assistentes de educação mudassem a dinâmica de atendimento. Os colaboradores se dividiriam em comissões que passaria a se deslocar para agir junto aos serviços locais de educação, proporcionando assessoria por tempo necessário a garantir a qualidade do trabalho. Outras ações também foram sugeridas, como a planificação

junto às autoridades de ensino, suporte técnico e fiscalização do cumprimento dos planos elaborados de comum acordo, bem como a utilização recursos concedidos.

Percebe-se que Paschoal Lemme defendia a descentralização, para maior agilização do processo administrativo. Uma passagem gradual do sistema centralizado para o novo. Cada unidade federada seria atendida ordenadamente e a organização proposta seria, de preferência, para o ensino primário e médio. O ensino superior federal continuaria com a proposta de autonomia universitária e subsídio do Governo Federal, a eles caberia promover o sistema de educação superior mantendo seu caráter nacional, cujas atividades tinham âmbito nacional e seu exercício regulado por legislação federal. Paschoal Lemme, em seu último relato, não discutiu sobre o substitutivo de Carlos Lacerda, ele tratou de reafirmar seu posicionamento a favor da descentralização.

[...] qualquer que seja a lei que o Poder Legislativo entregue ao país, o Ministério da Educação já deve ter seu caminho traçado: assistência técnica e financeira aos estados, ao invés de portarias e fiscalização direta; auxílio à expansão planejada dos sistemas de educação locais em lugar das “campanhas” de caráter nacional comandadas do centro; concentração de recursos na execução dos planos estaduais em substituição à fragmentação atual. E assim restará um campo enorme para a ação federal, que os Estados necessitam e solicitam com avidez, e não haverá lugar para o saudosismo das portarias executivas, uniformizadas e inoperantes (LEMME, 2000, v. 5, p. 148).

Evidencia-se que Paschoal Lemme foi um militante em defesa da escola pública, que lutou pela melhoria da educação e do ensino no Brasil durante várias décadas. Sua atuação na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi significativa no sentido de contribuir com a inserção de alguns segmentos da sociedade nesse embate. Embora o resultado da elaboração da LDBN/61, exposto no livro de Saviani (1999), tenha sido, segundo sua leitura, uma solução que contemplou, parcialmente, as propostas das duas correntes tidas como liberais e católicos. Paschoal Lemme parecia mostrar-se satisfeito naquele momento; para ele o assunto ainda não estava encerrado. Ao pesquisar os escritos de Lacerda *O Poder das Ideais*, em 1962, na busca de fundamentação para compreensão de sua defesa do ensino privado observou-se um discurso aberto em defesa não só do ensino privado, mas de toda iniciativa privada, além de uma simpatia exagerada à entrada do capital americano no Brasil.

Pressupõe-se que a Igreja Católica pretendia a supremacia no ensino e, ao lado dela, encontrava-se todo o setor privado (os industriais), tanto este setor como os políticos que temiam que o comunismo se alastrasse pelo país. A união entre Igreja e setor privado formaria uma frente única ao combate a escola pública e, com essa bandeira, justificava-se o controle ideológico pretendido, mesmo que de forma velada, pelos políticos da época.

Os educadores progressistas pensavam em democratizar o ensino mediante a criação de um sistema de ensino nacional, objetivo traçado no bojo do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932. Paschoal Lemme, em contato com esses educadores do Manifesto de 1932, de composição pluripartidária, persistiu em sua posição de intelectual independente. Manteve sua máxima “[...] só seria possível uma educação democrática numa sociedade verdadeiramente democrática” (FÁVERO, 2002). Essa foi sua maior defesa; a luta por uma sociedade mais justa, com respeito aos direitos de saúde, alimentação e educação da população.

O debate sobre a criação de um sistema nacional de ensino tomou forma e contornos próprios, embora seus fundamentos tenham sido inspirados no modelo francês. No Brasil, os embates sobre educação e ensino tomaram rumos alheios à proposta de universalização do mesmo. Nessa luta, diferentes setores da sociedade advogaram em benefício próprio. Ao consultar o livro *Tempos de Capanema* (SCHWARTZMAN, 2000), constatou-se uma convergência de idéias entre Schwartzman e Paschoal Lemme no tocante a resgatar o verdadeiro sentido da luta pela melhoria do ensino, por meio de algumas medidas, como a democratização, dentre outras. Ambos perceberam que, no decorrer do processo a luta, a LDBN perdeu sua essência, quando a mesma deslocou-se para o âmbito restrito dos interesses particulares. A essência do coletivo estava sendo perdida, ou seja, ações que beneficiassem o maior número de pessoas possível e não que privilegiassem as minorias.

Paschoal Lemme, seguidamente, chamava a atenção de seus leitores para esclarecer que a questão estava sendo tratada com reducionismo. Para ele, a luta pela escola pública tinha suas raízes marcadas por fatos históricos. Não se tratava apenas de “liberdade de ensino”, essa reivindicação não se justificava, como queria Carlos Lacerda. A amplitude da questão se assemelhava à colocada por Schwartzman, uma herança deixada pelo Estado Novo.

É possível que uma das principais heranças dos tempos do Estado Novo na área educacional tenha sido um conjunto de noções e pressuposições que,

desenvolvidas naquele contexto, adquiriram o caráter de verdades evidentes [...]. Elas incluem a noção de que o sistema educacional do país tem de ser unificado seguindo um mesmo modelo de norte a sul; e de que o ensino em línguas maternas que não o português é um mal a ser evitado; de que cabe ao governo regular, controlar e fiscalizar a educação em todos os níveis [...] (SCHWARTZMAN; BONEMY; COSTA, 2000, p. 281).

Paschoal Lemme, em sua trajetória, compreendeu os limites impostos para a transformação social através da educação. Como um estudioso dos problemas sociais, considerava que o desfecho da LDBN, independente de qual fosse, representava uma trégua, posteriormente, se necessário, a batalha continuaria. Nessa luta em específico ele valorizou a extensão que o debate adquiriu ante a temática “Público versus Privado”, alcançando o grande público.

Ele continuou sua trajetória de intelectual na década de 1960, escreveu alguns trabalhos publicados no “Diário de Notícias” e no periódico semanário. Teve problemas com o Golpe de 1964, embora não tivesse uma participação direta com o acontecimento. Segundo entrevista publicada no livro *Educação Negada*, em 1991, o autor esclareceu sobre seu envolvimento com o referido golpe. Após esse acontecimento, ficou impedido de produzir qualquer trabalho de importância na área de sua especialidade (educação e ensino). Segundo Buffa ; Nosella (1991, p. 327), esse educador, durante o regime militar, ficou muito tempo sem poder trabalhar e citam as palavras do próprio Paschoal Lemme sobre o que aconteceu na época: “[...] tive inclusive um processo, curioso”, porque, nesse período, ele se encontrava em seu sítio em Pati de Alferes e acompanhava as notícias pelos jornais, sem nenhum envolvimento político.

Em 1961, aposentou-se como Técnico em Educação do Ministério de Educação e Cultura (MEC). O autor transitou entre o magistério e os vários setores da administração pública, em ambos os setores, teve uma atuação expressiva como educador militante. Imprimiu sua marca por onde passou. Um bom exemplo disso é o fato de sua militância entre as mais variadas funções da administração e educação pública. Aposentou-se no ensino normal, no Estado do Rio de Janeiro. Também cumpriu seu tempo de trabalho no Distrito Federal e no Ministério da Educação e Cultura, no qual teve que optar pela aposentadoria que lhe desse maior rendimento, e assim, retira-se definitivamente do Estado do Rio de Janeiro.

Após aposentar-se, durante muitos anos, permaneceu afastado do meio acadêmico, somente em 1975, ele pode voltar a escrever em forma de “cartas” dirigidas aos dois principais jornais do Rio de Janeiro: *Jornal do Brasil* e o *Globo*. Em 1978, Paschoal Lemme iniciou seus escritos intitulados *Memórias de um Professor*, para editá-los em cinco volumes. Os dois primeiros volumes foram lançados em agosto de 1988, em comemoração pelos cinquenta anos do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), os outros volumes e demais produção do autor estão relacionadas na introdução dessa pesquisa.

Na década de 1980, Paschoal Lemme experimentou o reconhecimento pelo meio acadêmico, foi redescoberto, a partir daí, foi convidado a dirigir uma mensagem aos educadores reunidos na II Conferência Brasileira de Educação, em Belo Horizonte. Recebeu uma homenagem em 1984, fez um pronunciamento na III Conferência Brasileira de Educação. Ainda neste mesmo ano, foi requisitado para escrever à *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, órgão do INEP, sob o título de *O Manifesto dos Pioneiros* e suas repercussões na realidade brasileira. Foi homenageado pela Câmara Municipal do Rio de Janeiro, no dia do Mestre, com diploma de bons serviços prestados.

Com a volta de Paschoal Lemme, na década de 1990, esse autor teve seu trabalho com a educação e ensino reconhecidos não só pela comunidade acadêmica, mas também por numerosas associações de educadores. Paschoal Lemme, mesmo no “Remanso”, sítio em Pati do Alferes, onde escolheu passar seus últimos anos de sua vida, lia diariamente os jornais e ouvia as notícias pela televisão atento ao que se passava no mundo e no Brasil, continuou a orientar informalmente seus parentes mais próximos (BRANDÃO, 1999 apud FÁVERO; BRITTO, 2000, p. 434).

Segundo consulta realizada ao arquivo PROEDES, constatou-se que Paschoal Lemme, ainda na década de 1990, foi co-orientador da Tese de Doutorado de Zaia Brandão (PUC/RJ); co-orientador da Tese de Doutorado de Sheila Schwartzman, na Universidade de São Paulo; foi agraciado pela Associação Brasileira de Educadores, da qual fez parte desde 1926, com o título de Conselheiro Vitalício dessa Associação; recebeu o título de Comendador da Ordem Nacional do Mérito Educativo do Ministério da Educação e Cultura; foi professor *Honoris Causa* da Universidade Federal Fluminense; e, por último, recebeu o título de Professor *Honoris Causa* da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Paschoal Lemme se manteve lúcido até o fim de sua vida, indignado com o destrato com das coisas públicas especialmente com o descaso relativo às questões da educação e da escola pública. Faleceu em 14 de janeiro de 1997, deixando uma vasta produção. Esta poderá ser observada na introdução dessa dissertação. Paschoal Lemme, através de sua forma simples de escrever, conseguiu expressar uma parte significativa dos sentimentos de toda uma época. Portanto, esse educador e servidor público com sua produção, contribuiu para que novos pesquisadores possam se interessar pela abordagem realizada pelo primeiro educador socialista, reconhecido pela historiografia brasileira.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se, no decorrer do trabalho realizado, fazer a análise da defesa da escola pública empreendida por Paschoal Lemme (1904-1997) no processo de criação de um sistema nacional de ensino. No período de atuação do autor, ocorreram acontecimentos significativos, em que não só o Brasil, mas o mundo passava por uma reordenação econômica, política e social. Essa reorganização teve como as duas Grandes Guerras; em meio aos conflitos internacionais, as nações afetadas procuravam adaptar os vários segmentos da sociedade à nova realidade. Poucos estudiosos escreveram sobre Paschoal Lemme, entretanto foram valiosas suas contribuições na área da educação e do ensino. Este autor foi alçado à categoria de primeiro educador marxista, entretanto ele expressou em seus escritos um certo incômodo, pois alegou nunca ter se filiado ao Partido Comunista. Um dos autores que escreveu sobre ele justificou seu posicionamento alegando que seria uma forma de escapar do golpe militar de 1964, que instalou o regime ditatorial no país até 1985.

Desta forma, a intenção deste trabalho foi evidenciar o lado militante de Paschoal Lemme, educador e defensor da escola pública. Não se teve a pretensão de fechar com uma opinião conclusiva, e sim tecer algumas considerações que possam estimular maiores e profundas reflexões sobre a atuação de Paschoal Lemme na tentativa de efetivar, no Brasil, um sistema nacional de ensino. Necessidade essa criada primeiramente na Europa, para garantir a conservação das relações sociais postas em cheque, portanto carregada de caráter político. Entretanto essa proposta transpôs as barreiras geográficas e difundiu-se para outros locais. Esta idéia chegou ao Brasil e tomou contornos próprios em 1882. Rui Barbosa foi o porta voz dessa necessidade, ele foi o primeiro autor a propor a sua criação.

O objetivo era ter uma escola pública para que esta mobilizasse a criação de uma unidade de pensamento entre os homens no sentido único da modernização do país. A intenção dos governantes era organizá-los na economia de forma que produzissem para o mercado mundial, por meio do assalariamento. Esse processo daria a eles o direito ao sufrágio e, com ele, a prática da cidadania. Todavia, apesar dessa proposta e de outras colocadas pelos diferentes políticos na primeira metade do século XX, no sentido de criação da escola pública, ela não aconteceu, tornando-se letra morta. Assim, a escola pública será objeto de debate

ainda no decorrer desse mesmo século. O marco de sua criação em Lei está expresso na LDBN 4024/61, que tramitou durante treze anos na Câmara dos Deputados.

Para ilustrar a dificuldade na efetivação desse processo, tomou-se como ponto inicial da pesquisa a atuação de Paschoal Lemme. Partiu-se de um contexto mais amplo, na tentativa de situar Paschoal Lemme no debate no período de 1930 a 1960, evidenciando-se a continuidade dada num processo que se arrasta até os dias atuais, no qual a escola pública evidencia sua baixa qualidade e os mais diferentes problemas estruturais, sejam eles material ou humano. Desta forma, a aprovação conturbada da LDBN não significou um encerramento da questão, esta marcou um período de grande efervescência política e ideológica. Representou a luta de alguns educadores brasileiros intelectuais, como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Manuel Lourenço Filho e outros, privilegiou-se Paschoal Lemme tendo esse autor como expressão do movimento renovador sob a ótica da esquerda brasileira do período em questão.

Paschoal Lemme, nas suas formulações teóricas, carregou em seus escritos a questão da socialização do conhecimento às classes menos favorecidas, objetivando uma melhor distribuição de renda aos mesmos. Essas questões compunham uma esfera plural na qual a democratização da sociedade era o centro. As propostas de Paschoal Lemme visavam a melhoria da educação e do ensino e suas diretrizes apontavam para formas democratizadoras da sociedade. A democracia deveria ser vista com o fator que se fundamentava no princípio da liberdade da pessoa humana, ofertando-lhe não só igualdade jurídica mas também oportunidades. Assegurando a expressão da personalidade, proporcionando a todos a igualdade de oportunidades, sem distinção de raças, classes, crenças, na base da justiça social e da fraternidade humana.

A atuação de Paschoal Lemme com foco na estrutura social objetivava, além de outros elementos, desenvolver no homem a consciência para que esse tornasse sujeito de sua própria história, posicionando-se frente às adversidades. Assim, o conhecimento permitiria que o indivíduo compreendesse a própria estrutura da sociedade em que vivia, e o sentido das transformações que estavam se processando nela, tornando esse homem o ator principal, fomentando a transformação social ou, ao contrário, capaz de fazer oposição à sociedade quando esta se mostrar excludente.

Paschoal Lemme, numa esfera mais particular, teve ações significativas, considerando que o autor tinha compreensão da complexidade existente no objetivo de democratizar a educação pública. Ele persistiu e se comprometeu com esse processo já na década de 1930. Nesse período, as tendências renovadoras afluíam emergindo a necessidade de mudança nos métodos de ensino ainda com resquícios da pedagogia tradicional, a qual não considerava o aluno como sujeito do processo ensino-aprendizagem.

Embora a escola nova propusesse inverter a posição da criança nesse processo, percebeu-se que tal preocupação era da maioria dos educadores, mas não de Paschoal Lemme. Sua discussão fundamentava-se nas bases econômicas, ou seja, era preciso desenvolver ações concretas nas condições materiais dos menos privilegiados socialmente. Sendo assim, ele tentava agir no seu meio. Muitas vezes, escreveu a jornais nos quais fazia a crítica à situação existente. Ao participar dos manifestos em prol da educação pública, tentou imprimir sua marca na defesa da mesma e da classe trabalhadora. Nesse sentido, ele propôs reciclar os professores, ofertar educação para adultos, implementar o ensino profissionalizante, dentre outros.

Na década de 1960, Paschoal Lemme aproximava-se de sua aposentadoria e, ainda, no contexto de elaboração da LDBN/61, lutou pela educação pública combatendo o substitutivo de Carlos Lacerda. A reação de Paschoal Lemme para a proposta de privatização do ensino público foi de enfrentamento, pois ele compreendia o retrocesso que este fato significaria para a educação pública.

As questões debatidas na tramitação da referida Lei foram as mais diversas, entretanto merecem destaque aquelas que atentaram diretamente contra a educação pública, como: a acusação feita ao Estado de monopolizar o ensino público e negar a liberdade de ensino às famílias, ambas as questões foram apoiadas pela Igreja Católica que defendia o ensino privado. Embora essas questões tivessem tomado proporções significativas na sociedade, Paschoal Lemme não se intimidou e fez oposição a elas. Ele percebia que essa discussão estava desfocada. Para o autor, a questão estava centrada no embate entre o público e o privado. Foi com este sentido que Paschoal Lemme orientou suas ações ao combater ao substitutivo de Carlos Lacerda, e compreendeu os limites impostos para a criação de um sistema nacional de ensino. Este processo, segundo ele, envolveria diversos setores da sociedade e, no conflito, os interesses privados iriam se sobrepor aos interesses coletivos, de

forma que os educadores hoje continuam a solicitar que o Estado se responsabilize pelo custeio da educação; bem como denunciam a dificuldade da democratização da escola pública brasileira.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARRUDA, J. J. de A. **História moderna e contemporânea**. São Paulo: Ática, 1982.

AZEVEDO, A. C. do A. **Dicionário de nomes, termos e conceitos históricos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**: Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRANDÃO, Z. **A intelligentsia educacional um percurso com Paschoal Lemme**. Por entre as Memórias e as Histórias da Escola Nova no Brasil. São Paulo: Edusf, 1999.

BRITTO, J. M. de. Paschoal Lemme: um pioneiro da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 69, n. 162, p. 417-420, mai./ago. 1988.

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

CUNHA, L. A. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, T. M. et al. **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-204.

CURY, C. R. J. **Ideologia e educação brasileira - católicos e liberais**. São Paulo: Autores Associados, 1984.

DEWEY, J. **Reconstrução em filosofia**. São Paulo: INEP, Nacional, 1948.

FAUSTO, B. **A Revolução de 1930, historiografia e história**. São Paulo: Brasiliense, 1975.

_____. **Formação econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1970.

FÁVERO, M. L. de A.; BRITO, J. M. **Dicionário de Educadores no Brasil: da colônia aos dias atuais**. Rio de Janeiro: UFRJ-MEC-INEP, 2000.

FÁVERO, M. L. Universidade Federal do Rio de Janeiro. PROEDES. **Dados Biográficos. Ficha Técnica de Paschoal Lemme**. Rio de Janeiro. Disponível em: <www.cfch.ufrj.br/proedes/abertos/paschoal/>. Acesso em: 7 set. 2002.

FONSECA, M. O Financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. **O banco mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 229-251.

HOBBSBAWN, E. **A era dos impérios 1875-1914**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. **A Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

IANNI, O. **Imperialismo e cultura**. Rio de Janeiro: Vozes, 1975.

_____. **O colapso do populismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

KELLY, C. O. do P. **Escola nova para um tempo novo**. Rio de Janeiro: Didática Dinâmica, 1973.

KUENZER, A. Z.; MACHADO, R. de S. Escola nova, tecnicismo e educação compensatória. In: MELLO, G. N., et al. **A pedagogia tecnicista**. São Paulo: Loyola, 1984, p. 29-34.

LACERDA, C. **O poder das idéias**. Rio de Janeiro: Record, 1962.

LEMME, P. **Memórias. Infância, adolescência, mocidade**. Brasília: Cortez, 1988, v. 1.

_____. **Memórias. vida de família, formação profissional, opção política**. Brasília: Cortez, INEP, 1988, v. 2.

LEMME, P. **Memórias. Reflexões e estudos sobre problemas da educação e ensino. Perfis: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Heloísa Alberto Torres, Humberto Mauro, Sousa Silveira.** Brasília: Cortez, INEP, 1988, v. 3.

_____. **Memórias. Estudos e reflexões sobre problemas da educação e ensino. Participação em conferências e congressos nacionais e internacionais. Documentos.** Brasília: Cortez, INEP, 1988, v. 4.

_____. **Memórias. Estudos de educação e destaque da correspondência.** Brasília: Cortez, INEP, 2000, v. 5.

_____. **Problemas de educação no Brasil.** Rio de Janeiro: Vitória, 1956a.

_____. **Educação na Rússia. 1953.** Rio de Janeiro: Vitória, 1956b.

_____. **A Reforma do ensino na Albânia.** Rio de Janeiro: Texto Compilado, 1960.

_____. **Educação democrática e progressista.** São Paulo: Pluma, 1961.

LÊNIN, V. I. **O imperialismo: fase superior do capitalismo.** 4. ed. Tradução: Olinto Beckerman. São Paulo: Global, 1987. (Coleção Bases). v. 23.

LUZ, N. V. **A luta pela industrialização do Brasil.** São Paulo: Alfa Omega, 1975.

MACHADO, M. C. G. **Pensamento e ação. Rui Barbosa.** São Paulo: Autores associados, 2002.

MAGALDI, A. M.; GRONDA, J. **A Organização do campo educacional no Brasil.** Rio de Janeiro: FAPERJ, 2003.

MANACORDA, A. M. **História da educação: da Antigüidade aos nossos dias.** São Paulo: Cortez, 2002.

NOGUEIRA, F. M. G. **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel: Edunioeste, 2001.

PETRAS, J.; VELTMEYER, E. H. **O Brasil de Cardoso; a desapropriação do país**. Petrópolis: Vozes, 2001.

PRADO, Jr. C. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

PRADO, Jr. C.; FERNANDES, F. **Clássicos sobre a revolução brasileira**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

RIBEIRO, M. L. dos S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira. Estrutura e sistema**. São Paulo: Autores Associados, 2000.

_____. **Política e educação no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

_____. **Escola e Democracia**. 31 ed. Campinas: Autores Associados, 1997. (Polêmicas do nosso tempo). v. 5.

SANDRONI, P. **Novíssimo dicionário de economia**. São Paulo: Best Seller, 2004.

SODRÉ, N. W. **Formação histórica do Brasil**. São Paulo: Difel, 1984.

TEIXEIRA, A. **Em marcha para a democracia, à margem dos Estados Unidos**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1934.

SCHWATZMAN, S.; BONEMY, H. M. B. et al. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SILVA, C. F. **A abordagem filosófico-antropológica como alternativa para a superação das limitações científicas-filosóficas da recente teoria educacional brasileira sobre o tema disciplina na educação**. 2000. Tese (Doutorado), São Paulo, 2000.

TOCQUEVILLE, A. C. de. **A democracia na América**. São Paulo: EDUSP, 1969.

VIEIRA, E. **Estado e miséria social no Brasil, de Getúlio a Geisel**. São Paulo: Cortez, 1987.

WARDE, M. J. **Educação e estrutura social: a profissionalização em questão**. Rio de Janeiro: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **O Manifesto de 32: Reconstrução educacional no Brasil**. Rio de Janeiro: ANDE, 1982.

WEFORT, F. C. **O populismo na política brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

WEINSTEIN, B. (RE) **Formação da classe trabalhadora no Brasil (1920-1964)**. São Paulo: Cortez, 2000.

WEISS, L. M. **A Formação da biblioteca do Professor Paschoal Lemme**. Acesso ao arquivo Edgard Leuenroth. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2002.

WRUBLEVSKY, A. B. **Histórias de profissões em Santa Catarina: ondas largas “civilizadoras”**. Florianópolis: Ed. Autor, 1999.

XAVIER, M. E. S. P. **Capitalismo e escola no Brasil**. São Paulo: Papyrus, 1990