



A CRIAÇÃO DE UM SISTEMA NACIONAL DE ENSINO NO BRASIL NA INTER-RELAÇÃO PÚBLICO/PRIVADO (1942-1962)



CAPÍTULO 1

Organizador

Francisco das Chagas de Loiola Sousa



A CRIAÇÃO DE UM SISTEMA NACIONAL DE ENSINO NO BRASIL NA INTER-RELAÇÃO PÚBLICO/PRIVADO (1942-1962)



CAPÍTULO 1

Organizador

Francisco das Chagas de Loiola Sousa

Editora Omnis Scientia

**A CRIAÇÃO DE UM SISTEMA NACIONAL DE ENSINO NO BRASIL NA INTER-
RELAÇÃO PÚBLICO/PRIVADO (1942-1962)**

Volume 1

1ª Edição

TRIUNFO - PE

2022

Editor-Chefe

Me. Daniel Luís Viana Cruz

Organizador

Francisco das Chagas de Loiola Sousa

Conselho Editorial

Dr. Cássio Brancalone

Dr. Marcelo Luiz Bezerra da Silva

Dra. Pauliana Valéria Machado Galvão

Dr. Plínio Pereira Gomes Júnior

Dr. Walter Santos Evangelista Júnior

Dr. Wendel José Teles Pontes

Editores de Área - Ciências Humanas

Dr. Antônio Nolberto de Oliveira Xavier

Dr. Cássio Brancalone

Dr. José Edvânio da Silva

Dr. Santiago Andrade Vasconcelos

Assistente Editorial

Thialla Larangeira Amorim

Imagem de Capa

Freepik

Edição de Arte

Vileide Vitória Larangeira Amorim

Revisão

Os autores



**Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons – Atribuição-
NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.**

**O conteúdo abordado nos artigos, seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de
responsabilidade exclusiva dos autores.**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Lumos Assessoria Editorial
Bibliotecária: Priscila Pena Machado CRB-7/6971

C928 A criação de um sistema nacional de ensino no Brasil na inter-relação público/privado (1942-1962) : volume 1 [recurso eletrônico] / organizador Francisco das Chagas de Loiola Sousa. — 1. ed. — Triunfo : Omnis Scientia, 2022. Dados eletrônicos (pdf).

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-5854-857-7
DOI: 10.47094/978-65-5854-857-7

1. Educação – Brasil. 2. Sistemas de ensino – Brasil.
3. Educação e Estado – Brasil. 4. Reforma do ensino – Brasil. I. Sousa Francisco das Chagas de Loiola. II. Título.

CDD23: 379.81

Editora Omnis Scientia

Triunfo – Pernambuco – Brasil

Telefone: +55 (87) 99656-3565

editoraomnisscientia.com.br

contato@editoraomnisscientia.com.br



Dedico este livro a nosso Pai Celestial e a seu filho Jesus Cristo.

Dedico também ao meu eterno amor Lygia e aos filhos que me deste: Gustavo, Rafael e Laís.

APRESENTAÇÃO

A presente obra é parte integrante da nossa tese de doutorado, defendida no ano de 2006, na Universidade Federal do Ceará. Para tal intento, fizemos algumas adaptações para atender ao formato deste livro, embora mantendo a consistência teórica defendida por nós durante o doutoramento.

Nesta abordagem, ressaltamos aqui a importância do processo de ampliação dos serviços educacionais no Brasil, e, em particular, no estado do Ceará, em meados do século XX.

Neste contexto, o nosso enfoque se deteu, mais especificamente, no caráter privado das políticas públicas educacionais, ou seja, nas inter-relações público/privado entre representantes políticos estaduais e federais e proprietários de escolas, especialmente as de nível secundário, nas décadas de 1940 a 1960.

Naquele período, havia grande necessidade de expandir a rede de ensino pública secundária. Porém, a forma como foi parcialmente resolvido este desafio, gerou, pelo menos, dois efeitos colaterais: por um lado, aumentar o número de vagas na escola secundária fez com que tivesse fim as escolas públicas padrão estaduais, a exemplo dos liceus e das escolas normais; por outro lado, foram realizados acordos entre governos, em nível federal e estaduais, e proprietários de escolas, a exemplo do financiamento público de escolas privadas tendo em vista ampliar a oferta de vagas gratuitas na rede de ensino particular para quem não pudesse pagar a anuidade escolar. Destacaram-se, nestes acordos, as instituições de ensino vinculadas à Igreja Católica, no Brasil, as quais iam além das escolas de ensino secundário, como, por exemplo, do financiamento dos Seminários Católicos e da Pontifícia Universidade Católica (PUC).

Outra descoberta da nossa investigação, igualmente relevante, diz respeito ao processo de nacionalização das políticas públicas educacionais, no Brasil, dos anos de 1942 a 1962. Nas duas décadas anteriores, nos anos de 1920 e 1930, prevaleceram as reformas dos sistemas públicos de ensino no âmbito estadual, ou seja, cada estado se responsabilizava pela própria reforma educacional. Desse modo, tínhamos, até àquele período, um modelo de ensino herdado do período imperial, no qual as províncias brasileiras eram as próprias responsáveis para planejar e implementar, de acordo com suas possibilidades financeiras, as políticas educacionais. Esse modelo provinciano, resultou, posteriormente, em uma desigualdade na oferta dos serviços públicos educacionais entre os diferentes estados e regiões Brasileiros. Como consequência disso, podemos constatar, ainda hoje, diferentes níveis de desenvolvimento escolar entre os estados do nosso País.

INTRODUÇÃO

Segundo parece, e não é improvável, existe entre os fatos da vida pública e os da vida particular uma certa ação recíproca, regular, e talvez periódica (MACHADO DE ASSIS, 1991, p.143).

Este trecho da obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, escrito por Machado de Assis ainda no século XIX, nos pareceu sugestivo para abrir a reflexão sobre a expansão da oferta do ensino público no Brasil, em meados do século XX.

À luz de uma perspectiva sócio-histórica de *longa duração*, a presente obra procura analisar mais detidamente as relações público/privado no sistema de ensino público. Para tanto, iniciamos nossas indagações no pressuposto de que pensar no direito à educação, na época por nós estudada, era, sobretudo, refletir a relação entre vida pública e vida privada¹ ou, dizendo de outro modo, na estreita relação entre vida pública e vida pessoal dos sujeitos que participaram do processo de ampliação do ensino primário e secundário.

A partir desta pergunta, procuramos de modo mais específico analisar como os interesses de ordem privada interferiram nas políticas públicas de oferta dos serviços educacionais. Ou seja, como as influências pessoais moldaram e, de certo modo, determinaram a expansão do ensino primário e secundário nos sistemas de ensino público brasileiro, dos anos 1940 aos anos 1960.

Este enfoque investigativo foi atraindo cada vez mais a nossa atenção, na medida em que, ao analisar as influências pessoais (político-partidárias, de amizades, de familiares etc.), estas se configuravam como fatores determinantes nos momentos-chave das reformas ocorridas no sistema de ensino público, naquele momento.

1 Tomando a compreensão de Novais (1997, p.9 e 10), “vida privada contrapõe-se a vida pública, e pressupõe o Estado moderno como critério de delimitação; por conseguinte, a rigor, só seria possível uma história da vida privada a partir do século XIX, quando se vai se encerrando a era das revoluções liberais”. Assim, embora a noção de público e de privado já estivesse presente na sociedade greco-romana, cuja esfera pública era restrita à participação política dos cidadãos, foi na sociedade moderna que a ideia de vida pública e vida privada ganharam a configuração atual, especialmente com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10 de dezembro de 1948. De acordo com o Artigo XII dessa Declaração, “Ninguém será sujeito a interferências na sua vida privada, na sua família, no seu lar ou na sua correspondência, nem a ataques à sua honra e reputação. Toda pessoa tem direito à proteção da lei contra tais interferências ou ataques”. Em se tratando da relação entre vida pública e vida privada na sociedade brasileira, autores como Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda produziram, na década de 1930, as primeiras teses sobre a influência do mundo privado na vida pública. Tais influências, configurando um *ethos* público, eram resultantes das determinações culturais nas quais o Brasil se constituiu socialmente. O *ethos* público, entendido como a transferência de determinados valores da vida privada para a vida pública, era visto por Freyre e Holanda como um tipo de sociabilidade que criava obstáculos para a constituição de um legítimo espaço público no Brasil. De acordo com essas teses, tais obstáculos seriam superados com a modernização da sociedade brasileira, notadamente com a incorporação da classe trabalhadora na vida política do País (LAVALLE, 2004, apud DAGNINO, 2005).

Estas evidências são apenas algumas das inúmeras possibilidades de intermediação público/privado no âmbito do sistema de ensino público. Com esta afirmação, queremos dizer que as interdependências de longa distância entre os serviços educacionais oferecidos pelas instituições públicas e privadas não são facilmente perceptíveis, inclusive por nós pesquisadores que utilizamos aqui, como fonte principal, as evidências das notícias jornalísticas e os registros orais, estes limitados à capacidade de rememorar e de narrar dos sujeitos. Daí por que as análises das situações de trabalho não podem se reduzir ao “conjunto de relações percebidas, conhecidas e utilizadas, conscientemente, pelos atores sociais” (ELIAS, 1966, apud DOSSE, 2003, p.197), o que demanda maior esforço do pesquisador para ampliar o repertório de informações com dados de outra natureza.

Nesta tarefa, DaMatta (2000) nos oferece uma leitura antropológica do Brasil que se aproxima do nosso foco de análise. Aqui, a ideia de que a sociedade brasileira é fundamentalmente uma *sociedade relacional*, cujo modo de vida tem origem nos tempos coloniais, permite-nos lidar com questões sociopolíticas e culturais, embora com certa dificuldade para analisá-las, dada a sua complexidade, o que exige cautela para evitar conclusões precipitadas, a exemplo da história tradicional². A compreensão da sociedade brasileira do ponto de vista *relacional*, como o quer o autor, traz para nós outra perspectiva de análise das instituições escolares, já que todas

[...] estão sujeitas a dois tipos de pressão. Uma delas é a pressão universalista, que vem das normas burocráticas e legais que definem a própria existência da agência como um serviço público. A outra é determinada pelas redes de relações pessoais a que todos estão submetidos e aos recursos sociais que essas redes mobilizam e distribuem. Daí decorre a dificuldade da crítica sistemática e consciente a qualquer instituição no caso do Brasil. De fato, se a crítica é feita pelo lado impessoal, tomando a pessoa ou a instituição pelos serviços que ela deveria prestar, esbarra sempre nos nexos e laços de uma lógica pessoal que a dilui. (DAMATTA, 2000, p.83).

Desse modo, não poderíamos analisar as relações sociais no Brasil tomando unicamente a perspectiva universalista³ das regras formais anunciadas pela Modernidade, ou o “efeito racionalizador”, como o queria Max Weber (Cf. TELLES, 1999, p.87), tampouco abordar tais relações exclusivamente sob o enfoque das éticas do mundo privado. É por isso que, na interpretação de Schwarz (1988), as ideias liberais da Revolução Francesa, fundamentais na constituição dos Estados Nacionais, foram absorvidas com certa facilidade pelos países europeus e os Estados Unidos, e, no Brasil, pareciam estar “fora do lugar”.

2 Para Fernand Braudel (1992, p.44), “a história tradicional, atenta ao tempo breve, ao indivíduo e ao evento, habituou-nos há muito tempo à sua narrativa precipitada, dramática, de fôlego curto”.

3 A perspectiva universalista à qual estamos nos referindo diz respeito aos princípios éticos que regem, ou, pelo menos, deveriam reger, as ações humanas em um regime político-democrático, entre os quais se destacam a solidariedade, a autonomia e a igualdade (PEREIRA, 2002).

Assim, o modo como tais ideias eram absorvidas pelo Estado brasileiro, sobretudo pelos “donos do poder”, fazia pouco sentido para quem desconsiderasse na análise da política nacional as relações socioculturais institucionalizadas nas várias instâncias do poder público. Nas administrações governamentais, a reciprocidade de benefícios entre as autoridades político-partidárias e os chefes políticos locais revelava o quanto a vida pública e a vida privada estavam imbricadas socialmente. Na prática, esse pacto visava a garantir, por um lado, a continuidade daquele grupo político no poder e, por outro, atender as indicações do chefe político para os empregos públicos (FAORO, 1998). Esta interdependência política, todavia, raramente ocorria num plano de relações horizontais, entre pares, pois “as relações pessoais e sociais se estruturam sempre como relação entre o superior e o inferior, um mandante e um obediente. Não há cidadãos. Não há portadores de direitos: há ‘meus’ parentes e ‘meus’ amigos, e o resto”. (CHAUÍ, 1998, p.41).

Encarnada na cultura brasileira, essa tradição política passou a conviver lado a lado com os direitos sociais universais na medida em que estes passaram a ter maior relevância nas políticas públicas, a partir das décadas 1920/1930. Eram inevitáveis, porém, os conflitos dessa convivência, os quais refletiam as contradições e as ambiguidades dos processos de criação e desenvolvimento das instituições sociais brasileiras, desde as instituições simples às mais complexas. Assim, “a política do ‘presentinho’ vai desde a universidade que se rebela contra a corrupção, até a vida paroquial e até os mais inesperados recantos da vida social”. (MARTINS, 1994, p.43).

A permanência, no mundo contemporâneo, de certos valores e estruturas sociais do passado, mais do que a reprodução de uma ética política fundada no universo privado da família e dos amigos, seria também resultado do que se denominou de “temporalidades desencontradas”. De acordo com essa compreensão, as mentalidades sociais não percorrem um caminho uniforme e com a mesma intensidade temporal para as diferentes populações do País. O conflito social daí originado explicaria, pelo menos em parte, o caráter aparentemente contraditório no qual as diversas classes sociais compreendem o que é público e o que é privado, bem como os direitos sociais e sua efetivação. (MARTINS, 1998).

De todo modo, a noção do que é público e do que é privado, redefinida com a racionalização e a burocratização do Estado moderno, não é uma questão resolvida. Não se trata, exatamente, de compreender ou ter consciência da ideia de público e de privado nos moldes instituídos contemporaneamente pelo Estado, na qual as esferas da vida pública e da vida privada tendem a ser percebidas como algo dicotômico, como se tratasse, muitas vezes, de elementos opostos, em que seria impensável a convivência de ambas na vida pública⁴.

4 O conceito de público, de vida pública ou de espaço público utilizado aqui tem contornos específicos (e de certo modo limitado) por se tratar de uma abordagem sintonizada com o debate político do período histórico por nós investigado (1942-1962). Fica posto, porém, o seguinte questionamento: seria possível utilizar conceitos de público construídos no presente para compreender e analisar o passado? A esse respeito, os historiadores vão afirmar que, embora o pesquisador não possa se eximir dos paradigmas contemporâneos na compreensão e análise de documentos históricos, a literatura

A esse respeito, a concepção de esferas pública e privada formuladas em Habermas (1984) procura se distanciar do paradigma moderno de racionalidade⁵. Ao utilizar, porém, a expressão “interpenetração” para designar as relações público/privado, criando um meio-termo com a noção de relações semipúblicas e semiprivadas⁶, ele não rejeita por inteiro o paradigma moderno. Desse modo, romper com a ideia de esfera pública e de esfera privada construída pelo Estado moderno significa antes procurar olhar de outro modo as relações público/privado. Ao se elaborar qualquer conceito nesse sentido, devemos pensar nestas duas dimensões da vida como partes integrantes do ser humano. E, como tal, não podemos concebê-lo de modo fragmentado ou parcialmente. Para tanto, pressupomos que existe uma vida privada dentro da vida pública e vice-versa. Queremos, desse modo, afirmar que na vida pública não podemos nos despir ou mesmo deixar de lado a nossa vida privada; assim como, na vida privada, seria impossível excluir a nossa dimensão pública. Se assim o fosse, a vida poderia ser vivida de modo fragmentada, um pouco de cada vez: em um momento, viveríamos intensamente a nossa vida pública; em outro, a nossa vida privada, alternadamente, de acordo com as conveniências e as convenções socialmente instituídas.

Com esta compreensão da relação público/privado, procuraremos analisar o processo de expansão do ensino público, em meados do século XX. Para tal intento, utilizaremos aqui a ideia de Estado como organismo político e administrativo que regula as profissões, isto é, um Estado que, mediante leis, decretos etc., impõe-se como instrumento regulador dos serviços e/ou bens coletivos.

recomenda que ele procure, na medida do possível, preservar os significados originais dos contextos políticos e das idéias, que são peculiares a cada época (JASMIN, 2005). A nossa referência de espaço público no qual vai se constituir a profissionalização do trabalho docente, independentemente de ser meados do século passado ou o momento presente, toma-o como “o espaço do aparecimento e da visibilidade - *tudo o que vem a público pode ser visto e ouvido por todos*” (ARENDT, apud TELLES, 1999, p.40), ou ainda, como “uma esfera de negociação do interesse coletivo entre diversos grupos e com os governantes” (BONAMUSA, apud STRECK, 2006, p.277).

5 A esfera pública de Habermas é criticada, em particular, no que diz respeito às possibilidades de constituição de uma esfera pública fundada na sua Teoria da Ação Comunicativa. Nesse sentido, “diversos autores apontaram que as regras procedimentais são por demais racionalistas e excluem da esfera pública aqueles que não têm capital cultural necessário para fazer valer suas vozes”. Desse modo, “Habermas negligencia a importância de elementos não-rationais como entretenimento, ideologia e emoção na formação simbólica dos públicos”. Além disso, a ação comunicativa no âmbito da esfera pública apresenta procedimento “potencialmente opressivo, na medida em que é incapaz de lidar com a pluralidade de políticas de identidade num contexto multicultural”. (OTTMANN, 2004, p.65).

6 Para Habermas (1984), “a concorrência dos interesses privados organizados penetra na esfera pública” de modo que as relações público/privado ganham novas formas e, desse modo, podem ser vistas como relações “semi-públicas” e “semi-privadas”. (p. 211 e 267).

Para efeito de compreensão e análise das políticas educacionais oficiais, apropriar-nos-emos, na medida do possível, do conceito de *ciclo contínuo de políticas*, formulado por Ball & Bowe (apud MAINARDES, 2006). Para referidos autores há, pelo menos, três momentos distintos, porém inter-relacionados, em que se realiza o processo de objetivação das políticas, que ocorre em contextos variados das arenas políticas: a política *proposta*, a política *de fato* e aquela *em uso*⁷.

Nas políticas educacionais *propostas*, predominam os discursos políticos⁸. Há, neste contexto, disputas de grupos políticos, visando definir as finalidades da educação. Participam diretamente de tais disputas os partidos políticos, o executivo e o legislativo.

Aqui, os conceitos e os discursos, que formam a base da política, adquirem legitimidade, e os meios de comunicação social, em particular, desempenham papel importante, sejam como defensores dos discursos políticos, como desafiadores ou questionadores destes. No último caso, os argumentos que influenciam as “arenas públicas de ação” ganham maior visibilidade e relevância nos debates políticos⁹.

A política *de fato* ou o contexto da produção de texto, constitui-se no segundo momento da objetivação política. E é essa produção dos textos políticos que dá forma (limites e possibilidades) à política proposta, ao mesmo tempo em que a traduz para a linguagem de interesse público.

Como resultado das disputas e dos acordos entre os diferentes grupos e facções, os textos políticos não podem ser reduzidos aos textos oficiais produzidos no *momento legislativo*, pois também fazem parte deles os comentários formais e informais sobre os textos oficiais e outras formas de divulgação da política, como, por exemplo, os pronunciamentos públicos.

E, finalmente, é no contexto da prática que a política original passa por transformações em face das interpretações diversas e da recriação e/ou ressignificação da política. Nesta fase, os discursos e as práticas institucionais podem produzir efeitos e consequências diversas. Estes fatores, de ordem interpretativa, produzem efeitos e consequências significativas para as políticas *em uso*, que jamais serão controlados pelos autores dos textos políticos, especialmente quando se trata de um direito, e a oferta de um serviço, em que as influências do mundo privado sobrepõem, por vezes, os interesses públicos.

7 Esta compreensão, todavia, não exclui a *dimensão conflitiva da política*: os dissensos, as rupturas, as transgressões, as reivindicações, as críticas e as negociações, como defende Rancière (Apud PEREIRA, 2002).

8 Os autores Ball e Bowe (apud MAINARDES, 2006) compreendem o discurso a partir da leitura de Foucault. Para eles, a política como discurso não é estranha ao contexto histórico, às relações de poder e aos interesses em jogo.

9 Em meados do século passado, período por nós estudado, os jornais locais sobressaíam-se como meio de comunicação em que os debates políticos na esfera pública ganhavam forma textual. Neles, os partidos políticos da situação e da oposição buscavam legitimidades e consensos sociais nas suas propostas políticas.

Nesse sentido, a democratização do acesso à escola contribuiu diretamente para afirmar o caráter público da educação e romper com a tradição doméstica (clientelista, personalista etc.) dos serviços educacionais. Essa intervenção dos poderes públicos no setor do ensino é um dos elementos de *publicização do privado* (WANDERLEY, 1996, p.98).

A abordagem de questões do mundo privado (como, por exemplo, as relações clientelistas) na análise do processo expansão dos serviços educacionais ganhou maior importância quando começamos a perceber que as influências pessoais, por vezes, determinavam os rumos das políticas educacionais. A esse respeito, é importante considerar a ideia de que os sujeitos interpretam os textos políticos (leis, decretos etc.) de acordo com as suas necessidades, tendendo a adequá-los às suas histórias de vida, às suas experiências, aos seus valores, aos seus propósitos e interesses particulares (cf. MAINARDES, 2006). A educação, nesse sentido, é o lugar por excelência onde a relação público/privado ampliou suas dimensões, por agregar interesses diversos.

Na impossibilidade de operacionalizar uma pesquisa mais ampla, a nossa abordagem delimitou um recorte espacial (o Estado do Ceará) e temporal (1942 a 1962). Esses recortes espaço-tempo tornam-se importantes porque, de uma parte, ampliam as possibilidades de conhecer o modo como se concretizou o desenvolvimento do sistema escolar em um período de “modernização” do País. Por outro lado, permite averiguar os efeitos das políticas educacionais nacionais¹⁰.

O período aqui delimitado se justifica porque abarca uma época em que, pela primeira vez na história da educação brasileira, ocorreram reformas nacionais do ensino primário e secundário, que definiram novas regras para o trabalho docente no Brasil. Tais reformas, originadas no período autoritário do governo Vargas, restringiam a possibilidade de se desenvolver projetos de ensino independentes nos estados e nos municípios e que desconsiderassem a orientação nacional. A ideia era traçar um plano de orientação e execução de serviços educacionais de alcance nacional (PAIVA, 1987; SCHWARTZMAN, 1985).

A centralização do poder político durante o governo de Vargas (1937 a 1945) daria início a esse processo de nacionalização das ações escolares no País. Essas iniciativas do Governo Federal iriam se distinguir substancialmente das reformas educacionais implementadas em décadas anteriores, a exemplo do “ciclo de reformas” do ensino da década 1920, entre as quais se destacaram a Reforma Paulista, de 1920; a Cearense, de 1922/1923; a Baiana, de 1925; a Mineira, de 1927/1928; a do Distrito Federal (Rio de Janeiro), também de 1928; e a Pernambucana, de 1928/1929 (NAGLE, 1974; PAIVA, 1987).

10 Dentre as reformas educacionais instituídas pelo Governo Federal, nesse período, destacam-se a Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942, as Leis Orgânicas do Ensino Primário e do Ensino Normal, de 1946, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, e o Plano Nacional de Educação, de 1962. Além disso, tivemos a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), regulamentado em 1946, e do Fundo Nacional do Ensino Médio (FNEM), em 1954.

Assim, a organização do ensino brasileiro em âmbito nacional, com políticas educacionais específicas para cada nível de escolarização, redefiniria, pelo menos aparentemente, os rumos e as expectativas da educação pública e particular no País. A reforma do ensino secundário, de 1942, como marco cronológico inicial dessa nova organização do sistema escolar, ampliaria as expectativas de acesso escolar para além do ensino primário.

O ano de 1962, como marco cronológico da presente obra, justifica-se porque tivemos, a partir de 1964, com o golpe militar, a interrupção de grandes projetos educacionais no País, a exemplo do Plano Nacional de Educação, que pretendia melhorar quantitativa e qualitativamente a educação pública fundamental, especialmente a primária (TEIXEIRA, 1971). Outro fator que impossibilitou a efetivação das políticas públicas educacionais, previstas na LDB de 1961, foi “o fim da vinculação de recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino”, com a promulgação da Constituição Federal de 1967. (SANTOS, 1999, 212).

Para reconstruir um pouco da história da nossa educação pública, procuramos imprimir uma perspectiva teórico-metodológica que privilegiasse, sobretudo, traços da cultura política mais resistentes às mudanças socioeconômicas do País, que se produziram e se perpetuaram socialmente “por meio de instituições, modelos, normas, convenções” (SPINK e MEDRADO, 1999, p.51).

Neste aspecto, a história cultural dos *Annales*¹¹, notadamente com Braudel e Chartier, emergiu como possibilidade de nos auxiliar na construção de uma história social da cultura. A estreita relação entre a história política e a história cultural, em Chartier, por exemplo, recupera a importância da política nas pesquisas historiográficas, uma vez que ela não poderia mais ser a “espinha dorsal” da história, por não aspirar à sua autonomia¹². Dar pouca importância à política, ou melhor, desconsiderar sua importância para as sociedades contemporâneas seria, de certa forma, desprezar algo substancial para a existência humana construído pela Modernidade, ou seja, a democracia.

11 A história social discutida aqui toma como referência, basicamente, o movimento da Escola dos *Annales*, na França. Não queremos, assim, desprezar ou diminuir a importância das contribuições da história social inglesa, particularmente da vertente marxista de Thompson (1987) com grande receptividade, no Brasil, a exemplo da pesquisa de Chalhoub (1990), e da história social italiana, com a micro-história de Ginzburg (1987), que influencia, sobremaneira, historiadores brasileiros como Vainfas (2002).

12 Aliás, a Escola dos *Annales*, desde a sua primeira geração, não deu à política o grau de importância que ela merece. As pesquisas aí desenvolvidas tratavam de temáticas como economias, sociedades, civilizações “sem mencionar estados”, e pouco se preocupavam com a política nacional; contudo, não podemos classificar essas pesquisas como “não políticas”. (LE GOFF, apud BURKE, 1997, p.100-101).

Para efeito de organização e exposição, o presente trabalho está dividido em quatro capítulos. O primeiro capítulo aborda o direito à educação em face da institucionalização de um sistema nacional de educação, em meados do século passado. Para tal intento, o texto analisa o período de transição política no qual o ensino e as organizações escolares, até então regidos basicamente por leis e decretos estaduais, passaram a ser regulamentados quase que exclusivamente pelo poder Central. Isto teria ocorrido em função do centralismo político do Estado Novo associado à racionalidade do progresso industrial e econômico emergentes. Nesse contexto, a educação fundamental tende a se afirmar como um direito social estendido a todos os brasileiros, tomada como uma preocupação nacional pela sua importância na formação dos Estados modernos. Foi nesse período que começou a se estruturar no País o modelo escolar atual. Na prática, esse discurso implicou a institucionalização de um sistema escolar em que o Estado, de um lado, expandia precariamente a rede de ensino pública primária e, de outro, colaborava financeiramente para estimular o crescimento do ensino secundário privado. Com tais medidas, a expansão do sistema escolar evidenciaria práticas antigas de exercício do poder, como, por exemplo, o clientelismo e/ou favoritismo político. Dando sequência a essa abordagem, construímos algumas explicações sobre a relação entre a política de expansão do ensino médio e a crise estrutural nas instituições-padrão da rede oficial que, de forma progressiva, levaria à “extinção” destas nos anos seguintes.

O capítulo dois dá continuidade à análise da expansão do ensino público, tendo como foco principal o financiamento público do ensino privado como forma de expandir a oferta escolar no ensino secundário, no período de redemocratização política do País, após o Estado Novo.

O terceiro capítulo amplia a leitura sobre o processo de financiamento público do ensino privado através de uma análise dos acordos político-partidários entre Estado e Igreja Católica no campo da educação.

E, por último, no quarto capítulo, abordaremos sobre o fim das instituições de ensino padrão da rede pública estadual de ensino, a exemplo dos Liceus e das escolas Normais. Para tal intento, tomamos as experiências construídas no estado do Ceará.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1.....	16
-----------------	----

O DIREITO À EDUCAÇÃO EM FACE DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DE UM SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – DOS ANOS 1940 AOS ANOS 1960

DOI: 10.47094/978-65-5854-857-7/16-21

CAPÍTULO 2.....	22
-----------------	----

O FINANCIAMENTO PÚBLICO DO ENSINO PRIVADO COMO FORMA DE EXPANDIR A OFERTA ESCOLAR NO ENSINO PÚBLICO SECUNDÁRIO

DOI: 10.47094/978-65-5854-857-7/22-34

CAPÍTULO 3.....	35
-----------------	----

AS RELAÇÕES PÚBLICO/PRIVADO ENTRE ESTADO E IGREJA CATÓLICA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

DOI: 10.47094/978-65-5854-857-7/35-41

CAPÍTULO 4.....	42
-----------------	----

O FIM DAS INSTITUIÇÕES-PADRÃO DA REDE DE ENSINO OFICIAL SECUNDÁRIO: A EXPERIÊNCIA DO ESTADO DO CEARÁ

DOI: 10.47094/978-65-5854-857-7/42-56

O FIM DAS INSTITUIÇÕES-PADRÃO DA REDE DE ENSINO OFICIAL SECUNDÁRIO: A EXPERIÊNCIA DO ESTADO DO CEARÁ

Até meados dos anos 1950, as instituições oficiais, consideradas padrão de ensino no Estado, serviam como uma espécie de parâmetro e/ou modelo para a iniciativa privada, e se destinavam quase que exclusivamente às elites locais. Os seus professores eram credenciados oficialmente para avaliar o desempenho escolar de alunos da rede particular, mediante os exames de licença⁵⁹, e, constantemente, solicitados para ministrar aulas e “cursos de admissão” em outras instituições de ensino secundário, a exemplo do Instituto São Luiz, dos colégios Farias Brito, 7 de Setembro e Castello Branco, em Fortaleza.

Contar com docentes das instituições-padrão não significava apenas garantir o credenciamento da instituição escolar no Ministério da Educação, mas também possibilitar o ingresso de seus alunos nas escolas secundárias da rede oficial e/ou aprovação nos exames de admissão ao curso ginasial. Tais exames, constituindo-se como “linha divisória” entre o ensino primário e o ensino secundário, “mobilizavam os estudantes, seus pais e irmãos. Obter a aprovação nas provas tinha uma importância equivalente à aprovação nos exames vestibulares ao ensino superior. Era uma espécie de senha para a ascensão social”. (NUNES, 2000, p.45).

Para quem pretendia realizar seus estudos nas escolas oficiais consideradas padrão, seja para o ingresso no curso ginasial ou colegial, a rigorosidade dos exames, de antemão, já excluía boa parte dos pretendentes:

O colégio Estadual do Ceará realizou, a 9 do corrente, exame de seleção para as candidatas de outros estabelecimentos que desejassem ingressar no 1º ano Clássico ou Científico. Acontece que, dentre as 222 alunas que participaram do exame, apenas 74 lograram aprovação. Em vista disso, a direção do Liceu resolveu fazer novo exame, vez que o número de vagas era de 150, para aqueles cursos. (Jornal O Povo, 21/01/1956, p.06).

Desse modo, o ingresso nas escolas públicas secundárias, reconhecidas por oferecer um ensino de qualidade, tornava-se tão difícil para a maioria da população que concluía o ensino primário quanto o ingresso hoje nos cursos mais concorridos das instituições estaduais e federais de ensino superior no Brasil.

59 Os exames de licença ginasial, previstos no Art. 62, da Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 09 de abril de 1942, poderiam ser realizados em qualquer estabelecimento de ensino secundário federal, equiparado (mantidos pelos estados ou Distrito Federal) ou reconhecido (mantidos pelos municípios ou por pessoa natural ou pessoa jurídica), cujas bancas examinadoras deveriam ser instituídas pela própria direção do estabelecimento no qual ocorreria o referido exame. Já o Art. 63 desta mesma Lei designava apenas os estabelecimentos oficiais para processar os exames de licença clássica e os de licença científica. Neste caso, as bancas examinadoras deveriam ser compostas, sempre que possível, “de elementos do magistério oficial e designado pelo ministro da Educação”.

Aprovar os alunos nos exames de admissão ou de seleção do Liceu e da Escola Normal, por exemplo, era uma forma de as escolas particulares comprovarem a eficiência do ensino oferecido nos seus estabelecimentos. Isso, porém, não era tudo. A publicação nos jornais locais da lista de alunos aprovados “com distinção” nos testes de admissão das escolas oficiais credenciava a instituição junto à comunidade como uma escola de qualidade:

O ginásio Rui Barbosa encaminhou para o exame de admissão do Liceu e da Escola Normal, em primeira época, 11 alunos, tendo sido aprovados, com distinção, os seguintes: Antonio Paiva, Marcos José Teófilo, Cláudio Augusto

Teófilo e Paula Maria de Sousa Ramos, no Liceu do Ceará; Ilza de Azevedo Matos, Mirian Soares, Almeida Pinto e Dalva Marinho, na Escola Normal. É esta mais uma vitória conquistada pelo ginásio Rui Barbosa, um novo e modelar estabelecimento de ensino, que já se firmou no conceito do povo do Ceará com um padrão de honestidade e de eficiência no setor educacional. Parabéns desta redação ao seu diretor professor Francisco Jorge de Abreu, por tão brilhante triunfo (Jornal O Povo, 04/01/1952, p.03).

Nos rigores e honestos exames de admissão realizados há pouco para o curso ginásial da Escola Normal, compareceram 382 candidatas, tendo sido reprovadas nada menos de 310. É interessante, no entanto, ressaltar que das 72 aprovadas, 22 foram preparadas no Curso Particular de Admissão do Colégio 7 de Setembro, tendo a senhorita Lucili de Almeida Granjeiro obtido o segundo lugar, com média de 8,6. No Colégio Estadual, onde entre 112 candidatos também só lograram aprovação 44, nada menos de 12 foram do Ginásio 7 de Setembro, tendo o aluno Francisco de Assis Maia obtido igualmente o segundo lugar, com média de 8,4 (Jornal O Povo, 02/01/1952, p.02).

O padrão de ensino secundário a ser seguido era, portanto, o da escola pública. Esta, além de contar com um corpo docente conceituado, ganhava maior importância social por ser a principal instituição responsável em aplicar os exames de licença para a conclusão dos estudos do primeiro e do segundo ciclo do curso secundário⁶⁰.

Essa hegemonia das escolas oficiais passou a ser questionada pelos diretores dos estabelecimentos de ensino particular do País. Na reunião preparatória para o 3º Congresso dos Diretores de Colégios Particulares, realizada no Rio de Janeiro, em julho de 1947⁶¹, os proprietários de escolas reivindicavam junto à Comissão de Reforma do Ensino Secundário menor interferência do Governo Federal no ensino privado. Consideravam os “exames de Estado”, realizados perante “bancas oficiais” ao final de cada ciclo do ensino secundário,

60 Com o Decreto-Lei nº 9.303 de 27 de maio de 1946, o Presidente da República substituiu os exames de licença pelos exames de suficiência: “Art. 1º - Ficam suprimidos os exames de licença ginásial e de licença colegial previstos no Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Secundário). Art. 2º - A habilitação dos alunos matriculados na quarta série do curso ginásial ou na terceira série do curso colegial far-se-á com observância do regime de exames de suficiência, relativo às demais séries do curso secundário”.

61 O 3º Congresso Brasileiro dos Estabelecimentos Particulares de Ensino foi realizado em São Paulo, de 17 a 25 de janeiro de 1948.

“um atentado a liberdade de ensino”⁶². A esse respeito, formularam as seguintes indagações à Comissão:

Serão os exames rigorosos o melhor meio de aumentar o rendimento do ensino? E as inibições no momento do exame? Os professores particulares têm idoneidade moral para ensinar? (Sim). E por que não a têm para examinar? O exame de Estado não desmoraliza, de certo modo, o professor particular? Pelos menos, não o coloca em posição de inferioridade perante o seu colega do estabelecimento oficial? Os alunos dos colégios oficiais serão melhores alunos que os dos educandários particulares? O exame sob bitola oficial não é a negação do princípio constitucional da liberdade de ensino⁶³?

Para os reformadores, os exames eram necessários para “melhorar o nível intelectual dos nossos discentes”, portanto não poderiam ser abolidos. Além disso, “as bancas dos referidos exames poderiam ser compostas de um professor de estabelecimento de ensino oficial, de um professor de colégio particular e um terceiro do próprio educandário examinado”. (Jornal O Estado, *idem*). Essa medida retirava a exclusividade das escolas públicas para avaliar o rendimento escolar dos alunos secundaristas, porém não deixava a iniciativa privada totalmente satisfeita.

O descontentamento dos diretores de colégios particulares não estava exatamente nos exames em si, mas, sobretudo, nos resultados, muitas vezes negativos, que eles poderiam produzir para as suas instituições de ensino. Essa ideia ficou patente quando a Comissão cogitou na possibilidade de instituir uma classificação dos estabelecimentos de ensino, “a título de recomendação”, de acordo com as “exigências mínimas do Ministério da Educação”⁶⁴. Segundo os relatos do presidente do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Particular do Ceará, João César, os diretores de colégios reagiram imediatamente contra tal classificação, argumentando que O Estado não pode classificar os estabelecimentos de ensino; mas sim a opinião pública, os pais de alunos com a sua preferência. [...] Um colégio não vale apenas pelas suas instalações sanitárias e pelo tamanho de seu campo de “football”. Muito mais que isto deveria ser tomado em consideração o rendimento escolar. E é isto que o Estado não pode medir. (O Estado, *idem*).

62 ⁹⁰ O debate sobre o conceito de *liberdade de ensino*, que caracterizou o conflito escola pública/escola particular durante os anos que antecederam a aprovação da LDB/61, tinha por base interesses doutrinários e econômicos dos donos de escolas, “com a intervenção direta da Igreja no processo em curso”. (SAVIANI, 1981, p.24).

63 “Fala Dr. João César sobre a nova Reforma do Ensino”. Jornal O Estado, 30 de julho de 1947, p.01, 03 e 07.

64 ⁹² De acordo com a Comissão, “seriam assim recomendados especialmente os estabelecimentos que satisfizessem as exigências mínimas do Ministério da Educação”. (Jornal O Estado, *idem*).

Mais do que questionar a capacidade ou incapacidade de o Estado averiguar e classificar as escolas segundo os padrões definidos pelo Ministério da Educação, estava em questão o poder intervencionista do Governo Federal sobre as escolas particulares⁶⁵, que ia de encontro aos ideais liberais. Neste caso, a ideia era deixar por conta do “mercado” o papel de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelas escolas privadas.

O impasse em torno desta questão permaneceu até 1961, ano em que foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Nesta, foram aprovadas medidas descentralizadoras em que o Ministério da Educação passaria a dividir com os estados e o Distrito Federal a responsabilidade de reconhecer e fiscalizar as escolas particulares de níveis primário e médio (SAVIANI, 1981). Tais medidas, se não livrariam totalmente o ensino particular da intervenção governamental, pelo menos davam a oportunidade às escolas privadas de optarem pelo sistema de fiscalização federal ou estadual, conforme determinava o seu Artigo 110:

Pelo prazo de 5 (cinco) anos, a partir da data de vigência desta lei, os estabelecimentos particulares de ensino médio terão direito de opção entre os sistemas de ensino federal e estadual, para fins de reconhecimento e fiscalização.

No que diz respeito ao rendimento escolar, os professores dos estabelecimentos de ensino médio ganharam maior liberdade para avaliar a aprendizagem dos seus alunos. As escolas particulares, contudo, continuavam dependendo de uma avaliação “externa” instituída pelo Estado, conforme fica implícito no Artigo 39, §2º, da LDBEN/1961:

Art. 39. A apuração do rendimento escolar ficará a cargo dos estabelecimentos de ensino, aos quais caberá expedir certificados de conclusão de séries e ciclos e diplomas de conclusão de cursos.

§1º Na avaliação do aproveitamento do aluno preponderarão os resultados alcançados, durante o ano letivo, nas atividades escolares, asseguradas ao professor, nos exames e provas, liberdade de formulação de questões e autoridade de julgamento.

§2º Os exames serão prestados perante comissão examinadora, formada de professores do próprio estabelecimento, e, se este for particular, sob fiscalização da autoridade competente.

Se a Reforma de 1961 não agradou por completo a iniciativa privada, como aspiravam os proprietários de escolas, outras ações do poder Central, implementadas na década 1950, atenderam plenamente as suas solicitações, como, por exemplo, a criação de um fundo público para financiar exclusivamente o ensino médio do setor privado.

No plano federal, além desses, outros fatores contribuíram para que as instituições-

65 O papel preponderante das escolas oficiais de ensino secundário como responsáveis pelos “exames de Estado” passou a ser dividido, na década 1950, com as instituições de ensino superior. Com a Lei Federal nº 2.430, de 19 de fevereiro de 1955, os professores das faculdades de Filosofia teriam prioridade para constituir “as bancas examinadoras destinadas à realização de exames de suficiência ao exercício do magistério nos cursos secundários” (Art. 1º); e, somente na falta destes, se convocaria “professores de outro estabelecimento de grau superior ou de estabelecimentos oficiais ou equiparados do curso médio”. (Art. 2º).

padrão de ensino secundário da rede oficial fossem, aos poucos, perdendo notoriedade e deixando de ser referência no setor educacional. Aqui, destaca-se a criação de várias universidades federais no País, nas décadas 1950 e 1960, originando novas despesas da União com o ensino superior⁶⁶. A partir de então, as universidades públicas assumiram, com exclusividade, o lugar de destaque antes atribuído às escolas públicas de nível médio.

Isto, porém, não ocorreu sem grandes sacrifícios para o ensino primário e secundário da rede oficial:

A assistência financeira da União recai fundamentalmente no ensino de nível superior que vem absorvendo, em escala ascendente, sempre mais de 50% de seus gastos com o ensino, ou, para sermos mais explícitos – 62%, em contraste com o flagrante desamparo para com o ensino primário, que recebe apenas 10%, e o ensino médio 28%⁶⁷.

Nesse contexto, as políticas educacionais de interiorização do ensino médio e de expansão das escolas primárias (escolas isoladas, escolas reunidas e grupos escolares) na rede pública estadual estavam entre as principais causas da crise do modelo de instituição-padrão da rede secundária oficial (SOUSA, 2003).

Assim, a crise da qualidade do ensino público secundário, no período de redemocratização da política, após a Segunda Guerra Mundial, estava relacionada com o equilíbrio político acirrado entre as duas facções partidárias majoritárias, na época, o Partido Social-Democrata (PSD) e a União Democrática Nacional (UDN), a exemplo do estado do Ceará, que “a cada eleição o governador não elege seu sucessor”. (PARENTE, 2000, p.99).

Esse equilíbrio estimulava uma postura política com ações estratégicas que

⁶⁶ A criação da Universidade Federal do Ceará (UFC), em 1954, é um exemplo do aumento das despesas públicas federais com o ensino superior do País. De acordo com Antônio Martins Filho (1996, p.51-52), primeiro reitor da UFC, a Universidade contou com aproximadamente 93 milhões de cruzeiros em seu orçamento para o ano de 1956: 73 milhões referentes ao Orçamento Geral da União para aquele ano e 20 milhões originados de “créditos especiais” para a instalação de novos cursos e “outros encargos decorrentes da reestruturação da Universidade”.

⁶⁷ Devemos considerar que boa parte desses 28% das despesas da União com o ensino médio seria destinada às escolas particulares, via FNEM (“Despesas com o ensino primário”. Fortaleza, jornal O Povo, 31 de agosto de 1958).

visavam a atender algumas demandas de suas bases políticas e recrutar novos adeptos ao partido político situacionista. Nesse caso, a criação de escolas rendia mais votos do que a manutenção das instituições de ensino-padrão para a elite cearense, pois cada nova escola instalada atendia a reivindicações da comunidade e dos chefes políticos locais, além de ensinar a criação de mais cargos públicos passíveis de barganhas política. À época, como as evidências nos mostram, a indicação de membros do partido oposicionista para os cargos públicos mais cobiçados, entre os quais o diretor de grupo escolar⁶⁸, fazia parte do jogo das forças políticas para superar o equilíbrio eleitoral. Nessa “fragilidade estrutural das elites políticas”, a utilização da máquina pública como instrumento para atrair adeptos partidários podia fazer a diferença num Estado em que

(...) não existiam recursos suficientes para manter uma fidelidade [partidária] de forma mais consistente pela própria debilidade da economia, predominantemente rural, agravada pela problemática da seca. (PARENTE, *idem*, p.111).

Nesse contexto, dois fatores de ordem estrutural anunciavam o período de transição das escolas públicas secundárias, a exemplo do estado do Ceará, de uma escola das elites para uma escola das massas. O primeiro deles estava relacionado com a criação de quatro colégios estaduais, no primeiro ano da administração do governador José Parsifal Barroso (1959-1963), nos Municípios de Fortaleza, Sobral, Crato e Iguatu⁶⁹; o segundo fator, inerente ao primeiro, diz respeito ao crescimento mais intenso da matrícula nos estabelecimentos existentes. Nesse sentido, a ampliação da matrícula no Liceu e no Instituto de Educação, durante o governo de Meneses Pimentel (1935-1945), teve como consequência a contratação de professores sem concurso para lecionar as aulas que excediam as dos catedráticos. Daí em diante, o número de alunos nesses estabelecimentos e na Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte cresceu bastante, chegando à segunda metade da década 1950 com números bastante expressivos⁷⁰.

Com isso,

[...] criou-se uma série de novas dificuldades que a escola antiga não tinha. [...] Ele [professor], em outros tempos, enchia sua aula com farto material tirado de sua disciplina e os alunos, geralmente de boas famílias, com nível cultural em caso, assimilavam todos os conhecimentos com facilidade. Hoje, seus alunos vêm da casa de operários, que muitas vezes não sabem mesmo ler⁷¹.

No final da década de 1950, o Liceu do Ceará vivia uma situação emergencial

68 O juiz Faustino de Albuquerque, da UDN, durante o seu governo (1947-1950), procurou atrair para o seu partido os deputados estaduais Walder Uchoa, José Aristóteles Gondim e Raimundo Queiroz Ferreira, todos do PSD, com a concessão de cargos públicos nos municípios onde esses deputados eram mais votados. Dentre os cargos mais procurados, no interior do Estado, estavam os de coletor, delegado especial e de diretor de grupo escolar (PARENTE, 2000).

69 “Lei criando o colégio estadual de Fortaleza: cursos ginásial e colegial”. Fortaleza, jornal O Estado, em 16 de janeiro de 1960, p.08.

70 Sousa, s/d, p.170 e 228; Jornal O Estado, 22/11/1959, p.08.

71 LINHARES, Evaristo. “Para maior rendimento do ensino: nova mentalidade do corpo docente”. Fortaleza, jornal O Povo, 26 de julho de 1958, p.03.

com a falta de água e luz elétrica. No início do ano letivo de 1959, por exemplo, em face do “estado lamentável” do Colégio, “numeroso grupo de estudantes do Liceu do Ceará” se dirigiu à redação de O Estado para denunciar a precariedade do Estabelecimento. Em seguida, os estudantes do Liceu se reuniram com o Secretário de Educação do Estado, que “prometeu tomar as medidas cabíveis”:

O Secretário de Educação afirmou que vai desenvolver todos os esforços no sentido de assegurar uma máquina para perfurar um poço profundo no Liceu que sem dúvida servirá para solucionar esse problema.

Como, no entanto, nesses últimos dias de administração não será mais possível realizar essa obra, pretende o Secretário entender-se com o prefeito Acrísio Moreira da Rocha para que seja feita uma ligação direta no Liceu até que seja solucionado esse grave problema da falta de luz⁷².

Outro indício da crise estrutural nas escolas públicas secundárias de Fortaleza diz respeito ao fato do diretor de o Liceu, no ano letivo de 1959, cobrar taxas escolares dos seus alunos. Após denúncia da imprensa local, porém, essa prática foi proibida nas duas escolas públicas secundárias pelo Secretário de Educação do Estado, que,

Em ofício enviado às direções daqueles estabelecimentos oficiais de ensino, o dr. Cláudio Martins fez severas recomendações no sentido de que nada fosse cobrado dos alunos dos dois estabelecimentos, já que como oficiais é inteiramente gratuito ao aluno. [...] A imprensa, há poucos dias, andou noticiando cobranças de taxas no Colégio Estadual e essa providência o dr. Cláudio Martins virá conter possíveis abusos que venham a ser praticados⁷³.

Mesmo tendo sido proibida a cobrança de taxas nas escolas oficiais, constatamos que, na década anterior, havia turmas pagas na Escola Normal funcionando, concomitantemente, com as turmas gratuitas:

Aproveitamos, novamente, o ensejo às nossas autoridades que acabem com as chamadas turmas pagas da escola Normal, adotando-se o mesmo critério de aproveitar os professores-assistentes. Com essa medida cerca de 200 pais serão beneficiados, pois a escola Normal é um estabelecimento de ensino público e, portanto, deve atender às necessidades do nosso povo pobre. Em cada série desse educandário existem 100 vagas gratuitas e 50 pagas⁷⁴.

A ideia de manter turmas pagas na Escola Normal indicava, pelo menos, três

72 “Água e luz para o Liceu”. Fortaleza, jornal O Estado, em 11 de março de 1959, p. 07 e 08.

73 “Recomendações da Secretaria de Educação contra a cobrança de taxas ou proventos”. Fortaleza, jornal O Estado, em 28 de janeiro de 1959, p.08.

74 “As turmas pagas da Escola Normal devem ser extintas”. Fortaleza, jornal O Estado, em 05 de abril de 1946, p. 01.

suposições: ampliar a matrícula da Escola, sem, contudo, aumentar na mesma proporção as despesas do Estado com o ensino secundário; angariar recursos extras para custear parte do ônus escolar; e, acima de tudo, atender alunas não classificadas no exame de admissão, conforme divulgou O Estado⁷⁵:

Das 226 candidatas à 1ª série da Escola Normal, 113 foram aprovadas no exame de admissão [...]. Funcionando somente com duas turmas gratuitas de 40 alunas, aquele modelar estabelecimento de ensino secundário de nossa capital. As candidatas não classificadas podem requerer matrícula para as turmas pagas da referida Escola.

Toda essa complexidade das relações entre público e privado no sistema de ensino cearense revela uma lógica, nem sempre compreensiva do ponto de vista formal, do modo como se estruturou a regulamentação do sistema escolar brasileiro em face da nacionalização das políticas educacionais.

As contradições inerentes a esse processo podem ser melhor compreendidas quando levamos em consideração o fato de que, no Brasil, em meados do século XX, as escolas particulares que dependiam do financiamento estatal formavam um setor “semi-governamental”, dando origem a um “setor paralelo” ao oficial, para utilizarmos aqui as expressões de Helena Sampaio (2005). Ao não se enquadrar no grupo de escolas estritamente privadas, tais instituições desenvolveram relações políticas específicas com o Estado que, no caso cearense, redefiniram as perspectivas de trabalho no magistério público e particular.

Paralelamente ao financiamento de escolas secundárias da rede de ensino particular, o Estado brasileiro também desenvolveu, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, políticas de ampliação do ensino primário, com a criação de escolas públicas semi-privadas⁷⁶. Estas, de baixo custo financeiro para a sua criação e manutenção, contavam muitas vezes com prédios e equipamentos do próprio professor, daí por que funcionavam precariamente.

Em relação ao magistério cearense, este tipo de escola favoreceu o crescimento das políticas clientelistas no setor da educação, mesmo depois de a Constituição de 1947 (Art. 153) vetar a possibilidade de contratação de professores efetivos sem concurso para ensinar em escolas isoladas e reunidas: “o provimento efetivo no Ensino Primário Oficial far-se-á mediante concurso para as escolas isoladas e reunidas”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

75 “Relação das candidatas aprovadas no exame de admissão da Escola Normal”. Fortaleza, jornal O Estado, em 27 de fevereiro de 1946, p. 05.

76 Nesta abordagem, denominamos de escolas privadas aquelas de propriedade particular composta de funcionários contratados sob o regime de trabalho semelhante aos das empresas privadas, embora tais escolas recebessem dinheiro público. *Grosso modo*, podemos dividi-las aqui em confessionais (geralmente católicas) e não-confessionais. E as escolas nomeadas aqui de semi - privadas serão chamadas assim por funcionar em espaços privados (residências, estúbulos, galpões, capelas etc.), montadas, muitas vezes, com equipamentos também privados, em geral de propriedades dos professores. Estes, ao serem contratados pelo Estado, se submetiam a condição de trabalho precário em função da sua baixa escolarização e do seu ingresso no sistema de ensino, na maioria das vezes, por conveniências políticas.

O propósito desta abordagem era compreender e analisar a expansão do direito à educação na inter-relação público/privado, dos anos 1940 a 1960. Para tanto, tomamos o conceito de *ciclo contínuo de políticas* como referência teórico-metodológica para analisar as políticas educacionais em curso, na época.

Para estas considerações finais, procuraremos sintetizar as principais ideias (e/ou achados) do nosso trabalho investigativo, as quais consideramos relevantes contribuições para a (re) construção da história social da oferta do ensino público no Brasil, especialmente no que diz respeito à nacionalização das políticas educacionais de ampliação do acesso à escolarização, no ensino primário e secundário.

Assim, as regras (leis, decretos etc.) que deveriam reger o ensino público eram, por vezes, capturadas por interesses particularistas, interesses nos quais as influências pessoais oriundas da nossa cultura política personalista determinavam os rumos das políticas educacionais em nosso País.

Desse modo, os interesses privados, notadamente econômicos e político eleitorais, com grande participação da Igreja Católica, penetravam a esfera pública. A esse respeito, o financiamento público das escolas particulares é um exemplo. Estas, financiadas com dinheiro público, caracterizavam-se como um setor “semigovernamental” sob o controle da iniciativa privada, que visavam, sobretudo, a obter maiores lucros com a atividade do ensino.

Os repasses de recursos públicos às escolas particulares eram considerados justos, na óptica dos representantes de sindicatos das instituições de ensino privadas, uma vez que a rede de ensino particular supria a “ausência” do Estado no campo educacional, sobretudo no ensino secundário. Além disso, as instituições de ensino particulares beneficiadas com recursos públicos teriam que destinar, pelo menos, cinco por cento (5%) da matrícula a alunos *economicamente deficitários*.

Para os representantes políticos, era um “bom negócio” conceder auxílios e subsídios públicos à iniciativa privada porque, em épocas de eleições, as regiões do Estado beneficiadas com repasses de recursos públicos retribuíam generosamente os “favores” concedidos, votando em candidatos partidários dos referidos políticos ou reelegendo o próprio político que os favoreceu com tais recursos. A destinação de verbas públicas para determinadas regiões do Ceará favoreceu, prioritariamente, os redutos eleitorais de deputados estaduais e federais, como demonstramos no primeiro capítulo desse trabalho.

No caso específico dos repasses através do FNEM, os investimentos públicos nos colégios particulares não eram considerados, pelos representantes de escolas da rede privada, empréstimo a fundo perdido, pois tais recursos tinham de ser reembolsados, em prazo de dez anos, com a concessão de bolsas de estudos oferecidas “gratuitamente” a alunos considerados pobres.

Nesse contexto, o *status* socioeconômico do professorado começou a se constituir

negativamente. Um exemplo disso é que a remuneração docente no ensino primário e secundário, tanto na rede pública como na particular, teve redução para cerca de um terço no período de uma década, entre os anos de 1947 e 1958.

Dentre os fatores que contribuíram diretamente para tornar precária as condições de trabalho no magistério público e particular, podemos destacar como exemplo o fato de que os investimentos no setor educacional, nesse período, não acompanharam, na mesma proporção, o aumento das matrículas no ensino primário e secundário. No caso das escolas particulares, os “industriais do ensino” ampliaram significativamente o lucro com a educação escolar contando, inclusive, com a colaboração direta do Poder público federal que, em algumas ocasiões, chegou a reduzir o valor do salário aula em todo o Território Nacional. Na rede pública de ensino, por sua vez, a progressiva perda do poder aquisitivo no magistério estava relacionada diretamente à expansão desordenada e pouco planejada do aparato escolar, especialmente no ensino primário, o que levou o professorado a buscar, principalmente os do ensino secundário, complementação de sua renda, ministrando aulas, ao mesmo tempo, em escolas públicas e particulares para manter certo padrão de vida. Assim, a falácia de que o professorado da rede oficial recebia, nessa época, remuneração equivalente à dos desembargadores expressava, não exatamente o valor do salário pago pelo Estado aos docentes, mas a soma de seus rendimentos com aulas ministradas, concomitantemente, nas escolas públicas e particulares. Além disso, havia outros fatores que justificavam o fato de boa parte dos docentes apresentarem *status* socioeconômico diferenciado, como, por exemplo, a sua origem social, a escolarização e/ou formação profissional, dedicação ao ensino em tempo parcial ou integral, ter ou não outra ocupação remunerada e a situação de trabalho estável ou temporária na docência.

As difíceis condições de trabalho no magistério estavam, igualmente, vinculadas à superutilização do professorado e do aparato escolar já existente, com a criação de turmas noturnas, com a contratação de professores temporariamente para suprir a crescente demanda pelo ensino e com a criação de novas escolas com padrão inferior àquelas em funcionamento, a exemplo dos novos colégios construídos na segunda metade da década 1950 e a ampliação do número de escolas primárias (isoladas, reunidas e auxiliares) no Estado. Estas, particularmente, contavam, muitas vezes, com a colaboração dos próprios docentes para garantir o seu funcionamento, os quais forneciam, desde o espaço de suas residências até mesas, bancos, cadeiras etc., para garantir condições mínimas de ensino.

Desse modo, as condições precárias de trabalho no magistério favoreceram o crescimento de políticas clientelistas no setor da educacional que, quase sempre, iam de encontro às determinações constitucionais. A debilidade dos critérios de ingresso no magistério, por exemplo, puseram à mostra as difíceis condições de trabalho nas quais o professorado se submetia. As relações pessoais com o patronato político local passaram a determinar, desse modo, a carreira no magistério público, o que nos leva a concluir que a atividade docente apresentava, nessa época, uma cara mais privada do que pública, não obstante os debates que motivavam as reformas educacionais e produziam e/ou projetavam

na esfera pública a profissionalização do trabalho docente.

Assim, dependendo da instituição escolar onde os docentes trabalhavam (escola pública ou particular, escola primária ou secundária etc.), as influências pessoais dos professores podiam ou não ter grande peso na carreira docente. Para quem atuava em instituição de ensino-padrão, como era o caso do Liceu do Ceará, por exemplo, aliada à escassez de professores com nível de formação mais elaborado, as oportunidades de lecionar em outro estabelecimento de ensino dependiam menos das amizades pessoais ou mesmo das grandes influências políticas locais.

Neste contexto, as várias dimensões e/ou formas de constituição do trabalho docente, em meados do século passado, indicam a existência de grupos diversos de pessoas vinculadas a uma ocupação que, embora associadas pelo sentimento de pertença a um corpo profissional, distinguíam-se socioeconomicamente no sistema de ensino em face da desigualdade na oferta dos serviços educativos de uma região para outra.

Grosso modo, não podemos tratar aqui das questões vinculadas ao processo de profissionalização do trabalho docente sem considerar as múltiplas faces nas quais a profissão professor se apresentava nos debates públicos. A heterogeneidade do corpo docente, assim como os seus percursos pessoais de trabalho, porão interrogações sobre o processo de profissionalização do trabalho docente que ultrapassam à nossa capacidade de compreensão e análise na presente investigação.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, Machado de. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: FTD, 1991.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1992.
- BRASIL - O Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931.
- BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre a História**. Trad. de J. Guinsburg e Tereza Cristina S. da Mota - São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.
- BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989)**: a revolução Francesa da historiografia; tradução de Nilo Odalia. São Paulo: Fundação editora da UNESP, 1997.
- CASTELO, Plácido Aderaldo. **História do ensino no Ceará**. Fortaleza: Imprensa Oficial, 1970.
- CAVALCANTE, Lídia Eugênia. Educação nas ondas do rádio: as escolas radiofônicas como um projeto de educação popular. In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia (Org.). **Biografias, instituições, ideias, experiências e políticas educacionais**. Fortaleza: Editora UFC, 2003, p.342-356.
- CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade**: uma história das últimas décadas da escravidão na corte. São Paulo – SP : Companhia das Letras, 1990.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Trad. Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.

CHAUÍ, Marilena. **São Paulo**: violência e autoritarismo. São Paulo: USP, 1998 (mimeo).

DAGNINO, Evelina. A cultura acima de tudo? **Novos Estudos – CEBRAP**, nº 72, São Paulo, p.219-224, julho de 2005.

DAMATTA, Roberto. **A casa & a rua**: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. 6ª edição – Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2000.

_____. **Carnavais, malandros e heróis**. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

DANTAS, Maria Andrade Barbosa. **Um caminho missionário**. Sousa/PB: Gráfica Real, 2005.

DOSSE, François. **A história**. Tradução de Maria Elena Ortiz Assumpção. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder**: formação do patronato político brasileiro. 13. edição – São Paulo: Globo, 1998.

GINZBURG, Carlo. **O Queijo e os vermes**: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição. Tradução de Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública**: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Tradução de Flávio R. Kothe – Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

JASMIN, Marcelo Gantus. História dos conceitos e teoria política e social: referências preliminares. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, V. 20, nº 57, São Paulo, p.27-38, fev./2005.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. **Origens da educação pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII**. São Paulo: Edições Loyola, 1981.

MADEIRA, Maria das Graças de Loiola. A instrução pública e o ideário liberal cristão: notas de João Brígido no periódico “O Cearense” – Fortaleza (anos 60 do século XIX). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal. **Anais**. Natal: Editora Núcleo de Arte e Cultura da UFRN, 2002. 1 CD-ROM.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v.27, nº 94, Campinas/SP, p.47-69, jan./abr. de 2006.

MARTINS, José de Souza. **O poder do atraso**: ensaio de sociologia da história lenta. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. A vida privada nas áreas de expansão da sociedade brasileira. In: **História da vida privada no Brasil**: contrastes da intimidade contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MARTINS FILHO, Antônio. **Memória histórica**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 1991.

MOACYR, Primitivo. A instrução e as províncias: subsídios para a História da Educação no Brasil (1835-1889). 2º volume – São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939.

MOURA, Maria Lenúcia de. O público e o privado, envolvimento de uma velha parceria: fundação do ensino de 2º grau em Tabuleiro do Norte. In: VASCONCELOS, José Gerardo (Org.). **Polifonias: vozes, olhares e registros na filosofia da educação**. Fortaleza: Editora UFC, 2005, p.265-274.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU/MEC, 1974.

NOVAIS, Fernando A. In: **História da vida privada no Brasil: cotidiano e vida privada na América portuguesa**. Volume I – São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação** – p.35-60, nº 14, Mai./Jun./Jul./Ago. De 2000.

OLIVEIRA, Ricardo de. Valimento, privança e favoritismo: aspectos da teoria e cultura política do Antigo Regime. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.25, nº 50, p.217-238, jul./dez., 2005.

OTTMANN, Goetz. Habermas e a esfera pública no Brasil: considerações conceituais. Tradução do inglês: Heloisa Almeida. **Novos Estudos – CEBRAP**, nº 68, p.61-72, março de 2004.

OLIVEIRA, M. P.; RODRIGUES, A. G. F. A Igreja de Natal em tempos de modernidade: uma revelação através de práticas educativas (anos 50). XIV ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: Avaliação Institucional, Salvador: FAGED/UFBA, **Anais**. 1999. 1 CD-ROM.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos: contribuições à história da educação brasileira**. São Paulo: Loyola, 1987.

PARENTE, Francisco Josênio Camelo. **A fé e a razão na política: conservadorismo e modernidade das elites cearenses**. Fortaleza: Edições UFC / Editora UVA, 2000.

PEREIRA, Sônia. **A contribuição do homem simples na construção da esfera pública: os trabalhadores rurais de Baturité-CE**. 2002. 260f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2002.

PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. Educação nacional e “paraibanidade”: a História Pátria e o ensino de História da Paraíba. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – História, acontecimento e narrativa, 22., 2003, João Pessoa: ANPUH. **Anais**. João Pessoa: UFPB, 2003. 1 CD-ROM.

RODEGHERO, Carla Simone. Religião e patriotismo: o anticomunismo católico nos Estados Unidos e no Brasil nos anos da Guerra Fria. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.22, nº 44, p.463-488, 2002.

SABÓIA, Boanerges Cisne de Farias. **O Liceu que conheci**. Fortaleza: Tipografia Minerva, 1995.

SANTOS, Maria Rosimary Soares dos. A política de financiamento da educação básica no Brasil: apontamentos para o debate. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Marisa R. T. (Orgs.) **Política e trabalho na escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.211-220.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Brasileira**: estrutura e sistema. 4ª edição – São Paulo: Saraiva, 1981.

SCHWARZ, Roberto. As ideias fora do lugar. In: Ao vencedor as batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro. 3ª edição – São Paulo: Duas Cidades, 1998.

SCHWARTZMAN, Simon. Ensino público e ensino privado: convergências e divergências. In MENDES, Cândido; CASTRO, Cláudio M. Qualidade, expansão e financiamento do ensino superior privado. Rio de Janeiro: ABM/Educam, 1984.

SOUSA, Francisco das Chagas de Loiola. **A trajetória de uma profissão: da “casa da professora” à “escola urbanizada”**. 2002. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

SOUSA, Francisco das Chagas de Loiola. As políticas educacionais e a profissionalização do magistério público no Estado do Ceará, em meados do século XX. In: **Biografias, instituições, ideias, experiências e políticas educacionais**. Fortaleza: Editora UFC, 2003, p.392-401.

SOUSA, Francisco das Chagas de Loiola. **A regulamentação do trabalho docente no Estado do Ceará na interface público/privado (1942-1962)**. 2006, Volume I, 192 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

SOUSA, Joaquim Moreira de. **Sistema Educacional Cearense**. Recife: MEC-INEP – Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife, s/d.

SPINK, Mary Jane P.; MEDRADO, Benedito. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: **Práticas discursivas e produção de sentido no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez, 1999.

STRECK, Danilo R. A educação popular e a (re)construção do público. Há fogo sob as brasas? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, nº 32, pp.272-284, maio/

ago. de 2006.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

TELLES, Vera da Silva. Direitos Sociais: afinal do que se trata? Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

THOMPSON, Edward P. **A formação da classe operária inglesa**. Vol. I – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TRE-CE. Eleições no Ceará. «www.tre-ce.gov.br/eleicoes», acesso em outubro de 2005.

VAINFAS, Ronaldo. **Os protagonistas anônimos da História**: micro-história. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. Rumos da Ordem Pública no Brasil: a construção do público. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v.10, nº 04, p.96-106, out./dez. de 1996.

Índice Remissivo

Símbolos

“Escolas-padrão” 18

A

Administrações governamentais 9

Agentes escolares 19, 20

Alunos 18, 19, 25, 26, 27, 29, 31, 32, 35, 36, 37, 38, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 50

Assembleia legislativa 22, 30, 31

Autoridades político-partidárias 9

Auxílios públicos 22, 29

B

Bolsas de estudo 26, 27, 28, 29, 30

C

Chefes políticos 9, 47

Colégio 20, 23, 24, 25, 27, 29, 32, 36, 37, 40, 43, 48

Concurso público 20, 23

Conflito social 9

Congregações religiosas 36

Constituições federal 30

Corrupção 9

Criação da república 22

Curso ginasial 42, 43

D

Direito à educação 7, 14, 16, 50

Direitos sociais 9, 21

Docentes das instituições-padrão 42

E

Educação 11, 12, 13, 14, 16, 17, 19, 20, 21, 23, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 38, 39, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56

Educação escolar 16, 35, 39, 51

Educação primária 16

Educação pública 13, 16, 19, 20, 53

Eficiência do ensino 43

Ensino católico 35

Ensino primário e secundário 7, 12, 16, 46, 50, 51
 Ensino público 7, 8, 10, 14, 17, 19, 20, 21, 22, 39, 41, 46, 48, 50
 Ensino secundário 13, 14, 17, 18, 21, 23, 24, 26, 28, 29, 30, 39, 40, 42, 43, 45, 46, 49, 50, 51, 54
 Ensino superior 34, 42, 45, 46, 55
 Equilíbrio orçamentário 26
 Escola pública 16, 43, 44, 52
 Escolas católicas 22, 32, 34, 37, 38
 Escolas particulares 17, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 34, 41, 43, 45, 49, 50, 51
 Estado 7, 9, 10, 12, 14, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 55
 Ética política 9
 Evidências das notícias 8
 Exames de admissão ou de seleção 43
 Exames vestibulares 42
 Exclusão social 36

 F

 Financiamento 14, 17, 21, 22, 23, 30, 39, 49, 50, 55
 Formação dos estados modernos 14, 16
 Fundo nacional do ensino primário (fnep) 12, 17

 G

 Governo federal 12, 17, 23, 26, 27, 33, 35, 38, 43, 45
 Grupo político 9

 I

 Igreja 14, 22, 30, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 50, 54
 Igreja católica no setor da educação de jovens e adultos 35
 Índice de alfabetização 24
 Influências pessoais 7, 12, 50, 52
 Instituição escolar 42, 52
 Instituições escolares 8, 19
 Instituições particulares 17, 22, 23, 34
 Instituições públicas e privadas 8
 Instituições sociais brasileiras 9

 L

 Leitura antropológica do Brasil 8
 Lucro dos colégios 37

M

Magistério 18, 20, 25, 26, 32, 40, 42, 45, 49, 51, 55

Magistério público 20, 32, 49, 51, 55

Massificação do ensino 16

Material didático 26

Ministérios da educação 35

Movimento de educação de base (meb) 35, 38

N

Nível de ensino 16, 17, 18

P

Paradigma moderno 10

Paradigma moderno de racionalidade 10

Pesquisadores 8

Plano de educação nacional 30

Poder público 9, 19, 22, 36

Poder público 18, 19, 22, 23, 26, 28, 30, 31, 32, 35, 51

Poder público federal 26, 51

Política educacional 19, 20, 29

Política nacional 9, 13

Políticas públicas 7, 9, 13

Princípios da moral cristã 35

Professores 18, 19, 20, 23, 24, 25, 26, 27, 37, 42, 44, 45, 47, 48, 49, 51, 52

Progresso industrial 14, 16

Projeto missionário 36, 38

Projetos católicos 37

Províncias 22, 54

R

Recursos públicos 17, 22, 27, 29, 30, 33, 34, 40, 50

Reforma protestante 16

Reformas educacionais 12, 16, 23, 52

Registros orais 8

Relações pessoais e sociais 9

Relações público/privado 7, 10

Relações semipúblicas e semiprivadas 10

Relações socioculturais institucionalizadas 9

Rendimento escolar 44, 45

Revolução francesa 8, 16

S

Salário dos professores 25

Secretário de educação 23, 24, 29, 48

Seminário católico 32, 37

Serviços educacionais 7, 8, 12

Serviços educativos 17, 52

Sindicato 23, 24, 37, 44

Sistemas de ensino 7, 16, 21, 45

Situações de trabalho 8

Socialismo 16

Socialização 16

Sociedade relacional 8

Sociedades modernas 16

Subsídios 17, 22, 25, 26, 29, 36, 39, 41, 50, 54

T

Tribunal regional do trabalho 25, 26

U

Universidade 9

V

Valores e estruturas sociais 9

Vida particular 7

Vida pessoal 7

Vida pública 7, 9, 10, 21

Vida social 9



editoraomnisscientia@gmail.com 

<https://editoraomnisscientia.com.br/> 

@editora_omnis_scientia 

<https://www.facebook.com/omnis.scientia.9> 

+55 (87) 9656-3565 



editoraomnisscientia@gmail.com 

<https://editoraomnisscientia.com.br/> 

@editora_omnis_scientia 

<https://www.facebook.com/omnis.scientia.9> 

+55 (87) 9656-3565 