

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



**VOLUME 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)



**VOLUME 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 Brancaleone

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 Brancaleone

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](http://editoraomnisscientia.com.br)

[contato@editoraomnisscientia.com.br](mailto: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 privada<sup>1</sup> 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 lembrar 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 tradicional<sup>2</sup>. 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 universalista<sup>3</sup> 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 pública<sup>4</sup>.

---

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 racionalidade<sup>5</sup>. Ao utilizar, porém, a expressão “interpenetração” para designar as relações público/privado, criando um meio-termo com a noção de relações semipúblicas e semiprivadas<sup>6</sup>, 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*” (ARENDE, 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*<sup>7</sup>.

Nas políticas educacionais *propostas*, predominam os discursos políticos<sup>8</sup>. 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 políticos<sup>9</sup>.

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 nacionais<sup>10</sup>.

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*<sup>11</sup>, 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 autonomia<sup>12</sup>. 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 DIREITO À EDUCAÇÃO EM FACE DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DE UM SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – DOS ANOS 1940 AOS ANOS 1960

A criação dos sistemas de ensino alinhados à racionalidade do progresso industrial e à formação dos Estados modernos (TARDIF e LESSARD, 2005) imprimiu um ideal de educação a ser perseguido durante o século XX. Embora a ideia de educação pública já estivesse presente na Grécia (no período helenístico) e em Roma (na Antiguidade), tendo sido posteriormente reivindicada nos países em que ocorreu a Reforma Protestante, foi com a Revolução Francesa que a educação escolar se constituiu, pela primeira vez, como um direito a ser assegurado pelo Estado para determinada faixa etária, cujos princípios de gratuidade, universalidade, laicidade e obrigatoriedade vão compor a ideia de escola que conhecemos (LOPES, 1981).

A partir de então, a educação escolar passou a ser vista como elemento fundamental para a transformação da sociedade, podendo, inclusive, servir a finalidades diversas. Daí por que o direito à educação era reivindicado tanto pelos defensores de uma sociedade baseada nos moldes de produção capitalista quanto por aqueles que tencionavam a transformação dessa sociedade para alcançar o socialismo.

Para além desse embate ideológico, “o ensino no contexto escolar representa, há quase três séculos, o modo dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas” (TARDIF e LESSARD, *idem*, p.23). Nos países em desenvolvimento, todavia, como é o caso do Brasil, a massificação do ensino somente aconteceu a partir de meados do século XX.

Neste contexto, garantir a obrigatoriedade da educação escolar nas constituições brasileiras, especialmente em relação à educação primária ou fundamental, não significou, até a década 1990, o acesso da maioria da população a este nível de ensino, seja na escola pública ou mesmo na particular. Porém, a garantia deste direito no papel implicava a possibilidade de se lutar para formar a “consciência do direito a ter direitos”. (LEFORT, *apud* WANDERLEY, 1996, p.99)

No caso da região Nordeste do Brasil, o acesso à escola para a maioria da população só se concretizou nas últimas décadas do século passado. Porém, foi durante os anos 1940, 1950 e 1960 que, de fato, se instituíram as bases de um sistema nacional de ensino com maior possibilidade de acesso para as classes populares.

A transição de um modelo de ensino regido, basicamente, por leis e decretos estaduais, para outro com regras instituídas pelo Poder central, configurou essa época como a linha divisória entre duas fases distintas da nossa história educacional. As reformas educacionais, nesse sentido, tentaram dar um novo formato à organização e à administração da rede escolar, com políticas específicas para o ensino primário e secundário. A criação

do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), em 1946, e do Fundo Nacional do Ensino Médio (FNEM), em 1954, entre outras medidas, imprimiu maior expressão às ações do Governo Federal nos estados. Tais medidas tinham em mente expandir o sistema escolar em todo o País, garantindo maior acesso da população aos serviços educativos sem que houvesse grandes despesas ao orçamento público. Para tanto, o financiamento do ensino primário, por intermédio do FNEP, limitava-se a construir prédios escolares nas regiões com maior deficiência na oferta do ensino. Porém, dispor simplesmente da estrutura física não significava a garantia da oferta escolar. Sendo de responsabilidade de estados e municípios pôr em funcionamento a rede de ensino primária que, por vezes, os estabelecimentos construídos com recursos da União permaneciam ociosos.

Em função dos custos considerados elevados para a instalação e manutenção de novas escolas, os treze estabelecimentos de ensino edificados, por exemplo, em áreas rurais do Ceará, até o ano de 1949, não foram inaugurados porque “A situação financeira do erário público não permite ao governador uma despesa calculada em aproximadamente dois milhões de cruzeiros anuais com pessoal e material para as aludidas escolas”<sup>13</sup>.

No caso do FNEM, a concessão de auxílios e subsídios às escolas particulares era uma forma de aumentar as matrículas no ensino secundário, sem, contudo, despender recursos públicos para construir e manter novas escolas na rede oficial. Desse modo, os sempre escassos recursos públicos, justificadores das ações limitadas do Estado no campo da educação, eram partilhados com as escolas particulares, o que reduzia muito a capacidade de desenvolvimento e ampliação das escolas públicas secundárias: em 1947, a capital do Ceará contava com “17 colégios particulares e apenas 02 educandários oficiais para o mesmo grau de ensino, o Liceu e a Escola Normal”<sup>14</sup>. Nesse nível de ensino, a transferência de verbas públicas para instituições particulares, como forma de expandir o acesso ao ensino sem ampliar na mesma proporção a estrutura física e humana das escolas públicas, resolvia precariamente o problema da falta de vagas. Tais ações limitadas do Estado brasileiro no campo da educação eram explícitas na própria Constituição Federal de 1946, no seu Artigo 168, II, que determinava o seguinte: “o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos”.

Essa possibilidade de ampliar o ensino secundário, caso se provasse insuficiência de recursos, possibilitava aos proprietários de escolas, que em alguns casos eram também representantes políticos ou pertenciam aos quadros administrativos do Governo, abrir espaço para que, em tese, o ensino público fosse expandido via rede privada de ensino secundário.

---

13 “Ensino ruralista”. Fortaleza, jornal **O Estado**, em 24 de setembro de 1949, p.30.

14 CÉSAR, João Ramos de Vasconcelos. “Por Decreto Federal os estabelecimentos particulares de ensino...” Fortaleza, jornal **O Estado**, 24 de agosto de 1948.

Essa reivindicação ocorria através da lista de demandas de alunos que conseguiam passar no teste de admissão para o ensino secundário, que, na época, era uma exigência para quem desejasse continuar seus estudos após concluir o ensino primário em nosso País.

A esse respeito, o Decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispunha sobre a organização do ensino secundário, determinava, nos seus artigos 18 e 19, que “O candidato à matrícula na 1ª série de estabelecimento de ensino secundário prestará exame de admissão na segunda quinzena de fevereiro” (Art. 18). E no seu Artigo 19, afirmava que “O candidato a exame de admissão provará ter a idade mínima de 11 anos”.

Tal demanda pelo ensino secundário privado ocorria, principalmente, porque existiam poucas escolas públicas, na época, para este nível de ensino. No Estado do Ceará, por exemplo, havia apenas duas dessas escolas: o Liceu e a Escola Normal, que eram instituições de ensino destinadas quase exclusivamente a docentes e discentes oriundos da elite cearense, em face da dificuldade para o ingresso tanto de alunos como de professores nestas “escolas-padrão”. Nestas instituições, alunos e professores recebiam um tratamento diferenciado do Governo Estadual em relação às demais instituições oficiais, o que os tornava socialmente reconhecidos como escolas-padrão. Essa visão foi compartilhada por um ex-professor e diretor do Liceu do Ceará: “Quando eu ensinava no Instituto São Luís, eu tinha uma vontade enorme de entrar no Liceu; era difícil não só para se estudar como também para ensinar [lá]...” (Entrevista 1), pois a própria suntuosidade de seus prédios já as diferenciava das demais escolas públicas estaduais.

A partir da segunda metade da década 1930, com o aumento da demanda por vagas no ensino secundário e a resistência do Poder público em criar escolas, ampliou-se o número de turmas dos estabelecimentos oficiais, o que tornou “imprescindível a contratação de novos profissionais de magistério sem concurso”. (SABÓIA, 1995, p.24).

No estado do Ceará, especialmente durante o governo de Meneses Pimentel (1935 a 1945)<sup>15</sup>, tal ampliação da rede oficial ocasionou, inclusive, a formação de “turmas pagas”<sup>16</sup> na escola Normal. Nesse ínterim, uma leva de professores da rede de ensino particular passou a ensinar também nessas escolas em condições diferenciadas das dos catedráticos, ministrando aulas suplementares, que excediam a carga horária dos professores efetivos. Somente com o Decreto nº 2.402, de 18 de março de 1955, “os docentes em regime de aulas suplementares foram enquadrados com os mesmos direitos dos catedráticos, menos o de estabilidade”. (SABÓIA, 1995, p.29).

---

15 Francisco Meneses Pimentel governou o Ceará, no primeiro momento, de 26 de maio de 1935 a 11 de novembro de 1937. Com o advento do Estado Novo, e recebendo apoio político de Getúlio Vargas, continuou no cargo de 11 de novembro de 1937 a 31 de outubro de 1945, como Interventor Federal.

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

Com o aumento numérico das escolas oficiais, nas duas décadas seguintes, ocorreu o agravamento da crise do sistema de ensino público no Brasil. A inauguração de escolas em prédios construídos, improvisados e/ou adaptados para o ensino, distanciava cada vez mais a escola primária dos conceitos modernos, notadamente das experiências de ensino construídas nos Estados Unidos após a Segunda Guerra Mundial, nas quais reduziram progressivamente o número de pequenas escolas que, muitas vezes, funcionavam com apenas uma classe. Neste caso, a população escolar destes estabelecimentos foi transferida para as instituições escolares de médio e grande porte (TARDIF e LESSARD, 2005).

Diferentemente do que acontecia nos países centrais, após a Segunda Guerra Mundial, as classes multisseriadas e unidocentes cresceram exponencialmente por aqui, já que adotar o modelo do grupo escolar para todo o sistema tornava mais oneroso o custo do ensino.

O tipo de estabelecimento escolar já denunciava, de antemão, as condições díspares de realização do ensino. Cada escola criada na rede pública primária, seja grupo escolar, escola reunida ou isolada, implicava um tipo de relação entre o poder público municipal ou estadual e o professorado. A estrutura física de uma escola, mais do que um simples ambiente de ensino e aprendizagem, revela-nos muitas das características da política educacional em curso numa determinada época, ou seja, o interesse e o cuidado do Poder público com os negócios da educação.

A cultura política entranhada no seio do sistema educacional se sobrepunha, por vezes, às influências estéticas do lugar ou mesmo da estrutura do edifício escolar: mudam-se os agentes escolares, o local de realização do ensino e os critérios de acesso à escola, mas as práticas e as representações do que seria educação pública, mais resistentes ao tempo, tendem a permanecer por uma longa duração, quando se faz uma análise sócio-histórica da cultura brasileira mais detidamente.

Tais representações eram materializadas nos vários tipos de estabelecimentos de ensino, que compunham as escolas primárias, na década de 1940. De acordo com o Artigo 28 do Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946, referente à Lei Orgânica do Ensino Primário, os estabelecimentos de ensino seriam classificados em, pelo menos, quatro modelos distintos: **Escola Isolada**, que possuísse uma única turma de alunos e um docente como responsável; **Escolas Reunidas**, de duas a quatro turmas de alunos e igual número de professores; **Grupo Escolar**, a partir de cinco turmas de alunos, com cinco ou mais docentes; e **Escola Supletiva**, quando oferece o ensino supletivo, independente do número de alunos e professores.

No caso dos grupos escolares identificados na nossa pesquisa<sup>17</sup>, tinham características semelhantes às das Escolas Isoladas e Reunidas, tal como descrito anteriormente. Contudo, os prédios, na sua maioria, foram construídos pelo Poder público para a realização do ensino.

---

17 Pesquisa realizada no curso de doutorado (SOUSA, 2006).

A esse respeito, os relatos de duas professoras primárias, entrevistadas por nós (SOUSA, 2002), sobre as formas de acesso ao magistério público trazem evidências de que os diferentes ambientes de ensino, independentemente de ser o grupo escolar ou a escola isolada, estavam condicionados às práticas de favorecimento político das influências políticas dominantes na época.

Vejamos, a propósito, alguns aspectos dos percursos de trabalho das referidas professoras. Embora ambas tivessem cursado o Normal antes de ingressar no sistema de ensino público cearense, elas trilharam, cada qual ao seu modo, percursos profissionais distintos no magistério: uma formada na Escola Normal de Caxias-MA, em 1938, passou a residir no Ceará após ter se casado com um sobralense. Seu marido, de família influente na política local, conseguiu, no ano de 1945, sua admissão como professora “substituta efetiva” no Grupo Escolar Professor Arruda; a outra, que concluíra o Curso Normal no Colégio Sant’Ana, na década de 1940, em Sobral-CE, foi contemplada com uma Escola Isolada em Forquilha, à época Distrito de Sobral, no ano 1962. Neste caso, a sua entrada no magistério público estadual contou com a colaboração (intervenção política) da sogra do Governador do Estado do Ceará, Parsifal Barroso, de 1959 a 1963, para quem prestava serviços no Cartório de Forquilha e era amiga de sua família. Embora essas professoras primárias tivessem, igualmente, sido beneficiadas pelas influências políticas no momento do ingresso na carreira pública, para se efetivar na função docente foi exigida, posteriormente, apenas da primeira, a aprovação em concurso público.

Assim, as redes de relações aí instituídas, que se estendiam dos agentes escolares ao Poder Executivo, conferiam maior visibilidade à dinâmica de uma política educacional que, muitas vezes de forma contraditória, se adaptava aos ideais modernistas.

Com ideias aparentemente inconciliáveis, o quadro normativo que se desenhou nas políticas educacionais, dos anos 1940 aos anos 1960, não se distanciou muito do modelo historicamente condenado pelos liberais, desde o século XIX, de favorecimento e protecionismo político na contratação de professores.

Nesta perspectiva, desde o século XIX, podemos acompanhar na imprensa exemplos de favorecimento e protecionismo político na educação pública, como, por exemplo, a nomeação de professores sem concurso e sem as devidas habilitações, ocupando interinamente 26 cadeiras, por volta da década de 1860 (MADEIRA, 2002), quando a legislação da instrução pública determinava, a partir de 10 julho de 1853, que “As cadeiras serão providas por concurso, presidido pelo diretor da instrução pública, na presença do presidente da província”. (Art. 51); e somente “As cadeiras vagas, que não tiverem opositores, poderão ser providas interinamente ouvido o diretor da instrução (Art. 6 da Lei n. 501) e êstes professôres interinos são obrigados aos mesmos deveres que os efetivos”. (Art. 55, apud CASTELO, 1970, p.107).

A complexidade da vida moderna, todavia, criou possibilidades de relação público/privado que, por vezes, torna-se difícil discernir claramente o que é público e o que é privado, do ponto de vista etimológico. As relações multiformes aí constituídas assumiram proporções para além da nossa capacidade de percepção, pois a visão que analisa não vê toda a sua extensão, ainda mais quando se trata de uma época distante de nós sobre a qual temos que reunir, dentro dos limites das fontes disponíveis e acessíveis, evidências dispersas para entender o fenómeno social em questão. Assim, longe de querer analisar todas as possíveis conexões entre a vida pública e a vida privada no campo da educação, nos limitaremos às implicações mais pertinentes ao sistema de ensino e ao trabalho docente, no período aqui delimitado para o estudo.

As imbricadas relações entre o público e o privado construídas ao redor do ensino público e particular, no período por nós estudado, apresentam indícios de que o período autoritário do Estado Novo contribuiu para manter, e até mesmo restaurar, antigas práticas administrativas e político-institucionais do Estado absolutista. Com efeito, a configuração do Estado absolutista, sob o domínio do soberano, se aproxima em vários aspectos dos regimes autoritários da República brasileira. Nesse sentido, recorreremos a Norbert Elias para formar a ideia de que o Estado absolutista não era um simples instrumento de uma classe dominante, pois o rei não dependia de único grupo social para se manter no poder (CHARTIER, 1990).

A almejada separação entre as esferas públicas e privadas inexistia, de modo que “o papel das relações interpessoais era determinante em qualquer projeto ascensional”, pois “numa sociedade regulada pela lógica do favorecimento pessoal, a amizade tornava-se elemento essencial”. (OLIVEIRA, 2005, p.217).

Mesmo após 1945, com o processo de redemocratização do País, o quadro político pouco se alterou em face dos antagonismos e das instabilidades que operavam na base da política partidária. Daí por que era tão difícil reconhecer e proteger direitos sociais, como a educação, garantidos pela Constituição Federal, de 1946. Desse modo, romper com valores particularistas e consolidar valores universais implicava a afirmação de algumas garantias sociais e na negação de outras (BOBBIO, 1992), pois a afirmação de uma sociedade escolarizada pressupunha, em tese, a negação de uma sociedade analfabeta ou semianalfabeta.

Assim, nesse conflito de interesses estabelecido em torno das reciprocidades entre a vida pública e a vida privada que atravessavam o campo da educação, convidamos o/a leitor/a para, a seguir, refletir sobre as políticas educacionais que favoreceram o financiamento público do ensino privado, notadamente nos sistemas de ensino secundário do País.



# 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](mailto:editoraomnisscientia@gmail.com) 

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

[@editora\\_omnis\\_scientia](https://www.instagram.com/editora_omnis_scientia) 

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

+55 (87) 9656-3565 



[editoraomnisscientia@gmail.com](mailto:editoraomnisscientia@gmail.com) 

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

@editora\_omnis\_scientia 

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

+55 (87) 9656-3565 