

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

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 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 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*” (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*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

CAPÍTULO 2

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

Nas primeiras tentativas de criar um sistema de ensino no País, organizado sob a responsabilidade das províncias, já estava presente, mesmo de forma implícita, a ideia moderna de ofertar ensino público e gratuito para quem não pudesse financiar seus estudos nas instituições particulares. O ensino gratuito, no entanto, nem sempre era oferecido nos estabelecimentos públicos. Para tanto, a concessão de subsídios e auxílios do Governo à iniciativa privada garantia certo número de vagas gratuitas nas escolas particulares. Os relatórios da instrução pública, neste sentido, oferecem farto material empírico sobre as múltiplas concessões desses subsídios.

A título de exemplo, ilustraremos aqui o caso da Província do Rio de Janeiro, cujo Decreto do seu Presidente, datado do ano de 1855, autorizava

(...) auxiliar os collegios de que são directores dr. Joaquim Pinto Brasil, na cidade de Rezende; o dr. Henrique Kopke e João Baptista Calogeras, em Petropolis; João Henrique Freese e Francisco Marques de Souza, em Nova Friburgo; e o padre José Tintori, em Niterói: concedendo a cada um 4:000\$ por ano, pagos pelo cofre provincial em prestações trimestrais. Com o rendimento desse auxilio ficam os directores obrigados: a) a manter em efetivo exercicio nos seus collegios as aulas de instrução primaria e secundaria de que se compõe o curso completo de preparatorios exigidos para matricula nas faculdades de direito e medicina do Império; b) *a dar instrução gratuita, nas mesmas aulas, até 20 meninos pobres, externos, que apresentarem atestado dos párocos.* (MOACYR, 1939, p. 222).

Na Paraíba, de modo semelhante, o Presidente do Estado, João Pessoa Cavalcanti de Albuquerque, em Mensagem encaminhada à Assembleia Legislativa, na década de 1920, também sugeria a possibilidade de o poder público “subvencionar, com critério, o ensino particular”, como forma de se “multiplicar as escolas rudimentares por todos os recantos”. (PINHEIRO, 2003, p.03).

Nas décadas seguintes, particularmente nos anos 1940 e 1950, a ideia de financiar escolas particulares com dinheiro público ressurgiu nos debates educacionais, agora como reivindicação dos proprietários de escolas nos diferentes Estados brasileiros, endossada por vezes pelo próprio poder público.

As escolas particulares, principalmente as católicas, sempre contaram com o financiamento pelo Poder público. A partir da separação entre Estado e Igreja, com a criação da República, as escolas católicas, em particular, tiveram dificuldades de angariar recursos públicos para o ensino. Nas primeiras décadas, após a Proclamação República, desenhou-se um período de lutas dos defensores das escolas particulares para recuperar o acesso aos subsídios e auxílios públicos às suas instituições de ensino. Esses e outros debates

ganharam repercussão nacional com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932.

Dez anos depois, com as reformas educacionais implementadas pelo Governo Federal no ensino secundário, a partir de 1942, esses debates se intensificaram. A ideia dos diretores de escolas particulares era pressionar o Poder público no sentido de incorporar essas e outras reivindicações às reformas do ensino secundário. Neste caso, os representantes dos sindicatos das instituições particulares de ensino, reunidos em congressos nacionais, encarregavam-se de formular e defender novas regras que estimulassem o crescimento do ensino particular no País.

No que diz respeito ao financiamento público do ensino privado, o Sindicato dos Diretores de Escolas Particulares do Ceará, representado por Arí de Sá Cavalcante¹⁸, e o Secretário de Educação e Saúde do Estado do Ceará, Filgueiras Lima¹⁹, propunha no 2º Congresso de Educadores Brasileiros²⁰, entre outras medidas, baratear o ensino, diminuir o valor das anuidades escolares e aumentar os vencimentos dos professores por meio de “subvenções dos governos federal, estadual ou municipal” às escolas particulares. Conforme declarou Arí de Sá Cavalcante ao O Estado:

18 Ari de Sá Cavalcante nasceu na cidade de Jucás, Ceará, a 26 de agosto de 1918. Graduiu-se pela Faculdade de Direito do Ceará, em dezembro de 1939. Quando ainda cursava Direito, começou a ensinar Matemática e Português em diversos colégios de Fortaleza, como, por exemplo, o ginásio Farias Brito, do qual foi diretor. Em 1943, mantinha um escritório de advocacia criminalística com Walter de Sá Cavalcante, de acordo com anúncios de O Estado, em 13.01.1943. Em 1944 ingressou, através de concurso público, como professor de Matemática da Escola Preparatória de Cadetes de Fortaleza (atual Colégio Militar). Foi secretário, no Ceará, do Partido Social Democrático (PSD) e, no governo de Raul Barbosa, foi Diretor do Ensino Supletivo, por volta de 1952, e Secretário da Fazenda, em 1954 e 1955. Em julho de 1948, ministrou a disciplina Metodologia de Ensino e Aritmética do Curso de Férias para as professoras, promovido pela Secretaria de Educação e Negócios Internos do Município de Fortaleza. De 1959 a 1962, foi professor dos cursos da Campanha de Aperfeiçoamento e Desenvolvimento do Ensino Secundário (CADES), em Fortaleza, Maceió, Curitiba e Belo Horizonte. Ingressou, por concurso público, na Faculdade de Ciências Econômicas, chegando, em 1961, a assumir o cargo de Diretor da Faculdade de Economia, da UFC. Implantou, em Fortaleza, o Centro de Aperfeiçoamento de Economistas do Nordeste (CAEN) e o Curso de Pós-Graduação (<http://www.sefaz.ce.gov.br/institucional/galeria> acesso em 12.08.2005; jornal O Estado, 23/08/1942, p.11; 21/02/1946; 11/07/1948, p.02; 03/02/1952, p.08; 06/02/1952, p.01).

19 Antônio Filgueiras Lima “foi advogado, homem de letras e esteve envolvido, desde 1927, com os assuntos da educação, como inspetor do ensino, diretor da revista pedagógica *Educação Nova*, professor, técnico, dirigente e conselheiro educacional”. (CAVALCANTE, 2001, p.284). Em parceria com Paulo Sarasate Ferreira Lopes, Filgueiras Lima criou, em 1938, o Instituto Lourenço Filho, escola primária particular posteriormente transformada em colégio. (Fortaleza, jornal O Povo, em 02/08/2005). Após deixar o cargo de Secretário de Educação do Estado, que exerceu durante o curto espaço de tempo no Governo de Pedro Firmeza (Interventor Federal no Ceará), Filgueiras Lima assumiu, durante o governo de Raul Barbosa (1951-1954), a direção do Instituto de Educação do Ceará, antiga Escola Normal. Designado pelo Governador, representou o Estado do Ceará na 1ª Conferência Nacional de Articulação do Ensino Médio e Superior, que ocorreu no período de 13 a 21 de julho de 1951, em São José dos Campos/SP (Fortaleza, jornal O Estado, em 09.06.1946, p.09; 08.07.1951, p.06 e em 14.07. 1951, p.06).

20 O 2º Congresso de Educadores Brasileiros, reunindo representantes dos Sindicatos de Diretores das Escolas Particulares de vários Estados brasileiros, em Belo Horizonte/MG, realizou-se entre 20 e 27 de junho de 1946 (Fortaleza, jornal O Estado, em 15 de junho de 1946, p.01).

O ensino poderá tornar-se mais barato, oferecendo, assim, uma oportunidade para os jovens sem recursos, o que virá influir diretamente na melhoria do índice de alfabetização de nossa gente, se aos colégios houver subvenções dos governos federal, estadual ou municipal. Destarte seriam diminuídas as anuidades e aumentados os vencimentos dos professores²¹.

Contar com o apoio político do Secretário de Educação e Saúde do Ceará, no referido Congresso, se fazia imprescindível para dar maior relevância à proposta de reforma do ensino secundário defendida pelo Sindicato cearense. E isso não era uma tarefa difícil, já que Filgueiras Lima era um dos proprietários de escolas em Fortaleza e, neste caso, tinha interesse pessoal para endossar tal proposta.

Além desta, outras evidências, igualmente importantes, demonstravam o estreito vínculo entre o secretário de Educação e Saúde e o Sindicato dos Diretores de Colégios: o fato de ter sido diretor do Sindicato das Escolas Particulares do Ceará e as homenagens com “jantar íntimo” oferecido pelos diretores de colégios particulares de Fortaleza na véspera do 2º Congresso: “Os diretores de colégios homenagearão, hoje, o dr. Filgueiras Lima, ilustre de Secretário de Educação, com um jantar no Palace Hotel. Falarão o dr. João César²² e o homenageado”²³.

Foi com a maior satisfação que recebemos a incumbência honrosa de saudar o nosso ilustre colega, o dr. Filgueiras Lima, neste jantar íntimo, em que o Sindicato dos Diretores de Colégios homenageia um de seus diretores, em boa hora guindado às elevadas funções de Secretário de Educação e Saúde de nosso Estado. [...] Entre as felizes escolhas do Exmo. Sr. Interventor Federal, Dr. Pedro Firmeza, destaca-se a figura inconfundível do nosso homenageado²⁴.

Após deixar o cargo de Secretário de Educação e Saúde do Ceará, Filgueiras Lima participaria ainda do 3º e 4º Congressos Brasileiros dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, ocorridos, respectivamente, em São Paulo, de 17 a 25 de janeiro de 1948, e Salvador, de 09 a 17 de julho de 1949, nos quais representou as escolas particulares do Ceará, com Arí de Sá Cavalcante e João César²⁵.

21 “O Ceará no 2º Congresso de Educadores Brasileiros”. Fortaleza, O Estado, 15 de junho de 1946, p. 01.

22 João Ramos de Vasconcelos César lecionou durante cinco anos no Liceu do Ceará. Foi professor dos ginásios São Luiz, São José e 7 de Setembro e diretor da Escola Técnica de Comércio do Ceará e do Ginásio Farias Brito. Candidatou-se a vereador pelo Município de Fortaleza, no pleito eleitoral de 1947, tendo assumido, em 10 de maio de 1950, a cadeira no Legislativo Municipal cedida por seu correligionário, João Alves de Albuquerque. Em 14 de novembro, de 1951, em edital publicado no jornal O Estado, em 20 de novembro de 1951, João César se apresentava como presidente do Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino Primário, Secundário e Técnico Profissional do Estado do Ceará (“Os estudantes apóiam João César”. Fortaleza, O Estado, em 23/11/1947, p.05; “Assumi a cadeira de vereador o professor João Cesar na Câmara Municipal de Fortaleza”. Fortaleza, O Estado, em 12/05/1950, p.01).

23 “Os diretores de colégios”. Fortaleza, jornal O Estado, 01 de junho de 1946, p.03.

24 “Homenagem ao dr. Filgueiras Lima, atual secretário de Educação e Saude”. Fortaleza, jornal O Estado, 09 de junho de 1946, p.09.

25 João Ramos de Vasconcelos César, na época, era o presidente do Sindicato dos Diretores de Colégio Particulares do Ceará (Jornal O Estado, 17/08/1947, p.01; 02/07/1949, p.01 e 07).

Em 1951, o movimento a favor da concessão de auxílios e subsídios públicos às instituições de ensino particulares ganhou novamente destaque na imprensa, quando o Tribunal Regional do Trabalho concedeu aos docentes da rede privada do Estado do Ceará um aumento de 30% sobre o salário aula, após avaliar dissídio coletivo da categoria docente²⁶.

Para os diretores das escolas particulares do Ceará, só seria possível atender as reivindicações dos professores elevando o valor das anuidades escolares dos alunos ou recebendo ajuda financeira do governo para suplementar o salário do magistério particular. A segunda opção foi defendida, com ênfase, dias antes do julgamento do dissídio coletivo, pelo padre Vicente de Araújo Matos, diretor do Colégio Castelo Branco, e Filgueiras Lima, ex-secretário de Educação do Estado do Ceará e diretor do Colégio Lourenço Filho. Em entrevista ao *O Povo*²⁷, Padre Vicente alegava a dificuldade dos colégios particulares aumentarem a remuneração dos professores sem que o Estado subsidiasse o ensino privado, pois, segundo ele,

(...) devem ser levadas em consideração várias circunstâncias, entre as quais a de que vários alunos não pagam integralmente as suas anuidades. O colégio, muitas vezes, é obrigado a conceder um abatimento de 20% a 30%. O ideal seria uma ajuda financeira do Governo aos estabelecimentos de ensino. Somente assim os professores poderiam ser remunerados à altura de suas necessidades. É preciso que se saiba que cerca de 90% dos estudantes brasileiros frequentam colégios particulares. Quero dizer, portanto, que a União e os Estados pouco têm feito nesse setor.

De modo semelhante, Filgueiras Lima endossava essa ideia ao reconhecer que muitos colégios particulares não tinham meios de garantir um aumento aos seus professores naquele momento, embora admitisse que o docente cearense “não recebe uma remuneração adequada”:

Há que verificar, antes de tudo, a situação dos colégios. O aumento pode ser concedido, mas há estabelecimentos que não podem arcar com uma majoração nos salários dos professores. Desta forma, sou favorável a que o aumento de salário dos professores parta dos poderes públicos. Isto não pode partir dos colégios, em vista de não podermos aumentar as mensalidades dos alunos.

26 De acordo com o Artigo 123, da Constituição Federal de 1946, competia à Justiça do Trabalho “conciliar e julgar os dissídios individuais e coletivos entre empregados e empregadores”. Os 30% de reposição salarial, na óptica da Justiça, eram referentes às perdas do poder aquisitivo originadas com a inflação de 26%, entre 1948 e 1950. (“Contra os industriais do ensino ganharam os professores”. Fortaleza, jornal *O Povo*, 25/ 09/1951, p. 01 e 02).

27 “Falam os diretores sobre a situação do magistério particular”. Fortaleza, jornal *O Povo*, 28 de fevereiro de 1951, p. 01 e 02.

Essa conquista do magistério particular do Ceará junto ao Tribunal Regional do Trabalho foi apenas transitória. No ano seguinte, a Portaria Ministerial nº 523, de 23 de maio de 1952, reduziu o valor do salário aula nas escolas particulares de todo o País. Isso provocou mal-estar entre professores e proprietários de algumas escolas de Fortaleza, quando estes decidiram reduzir os vencimentos do professorado, por um lado, e reajustar as mensalidades dos alunos, por outro:

A atitude antipática de alguns diretores de colégios, reduzindo os vencimentos de seu professorado, após o aumento das mensalidades dos alunos, está causando, nos meios educacionais, um mal-estar de conseqüências imprevistas que afetarão, sem dúvida, a própria estrutura do ensino secundário do Ceará. Após vários entendimentos entre os Sindicatos de Professores e Diretores, os proprietários dos estabelecimentos de ensino de Fortaleza persistiram na odiosa resolução de diminuir sensivelmente os vencimentos do magistério particular, provocando assim uma justa e enérgica repulsa por parte dos professores cearenses, que após uma assembléia geral, resolveram entrar em dissídio coletivo²⁸.

Essa instabilidade da situação profissional dos professores e a pressão dos Sindicatos dos Diretores das Escolas Particulares para que o Poder público concedesse maiores subsídios aos seus estabelecimentos de ensino levaram o Governo Federal a criar, dois anos mais tarde, em 1954, o Fundo Nacional do Ensino Médio (FNEM), o que revelou, em certa medida, a sintonia entre os interesses da iniciativa privada e do Poder público federal, ou seja, o atendimento, pelo Estado, da reivindicação de verbas para o ensino particular.

Com a implantação desse Fundo, a partir de 1954, foram instituídas regras para o repasse sistemático de verbas públicas às instituições de ensino particular do País. Daí em diante, qualquer estabelecimento de ensino secundário da rede particular poderia requerer subsídios e auxílios ao Poder público. Para tanto, fazia-se necessário que os estabelecimentos de ensino observassem as seguintes orientações instituídas pelo Governo Federal:

- a) - bolsas de estudo para os alunos bem dotados e economicamente deficitários; b) – suplementação para o salário dos professores, sem sobrecarregar as famílias com aumento de anuidades; c) – auxílio aos estabelecimentos de ensino para: a') – refazer o equilíbrio orçamentário, mantendo uma quota fixa para as despesas com professores, administração, pessoal técnico e material didático; b') – empréstimos para construção e equipamento, reembolsável em dez anos, através de bolsas de estudo. (SOUSA, s/d, p.234)²⁹.

28 “Os professores de Fortaleza irão ao dissídio coletivo”. Fortaleza, jornal O Povo, 8 de agosto de 1952, p. 8.

29 A pesquisa de Joaquim Moreira de Sousa, realidade na segunda metade da década 1950, intitulada *O sistema educacional cearense*, foi publicada pelo INEP/Recife/PE por volta do ano de 1961.

De acordo com a imprensa, “O Ceará é o 3º Estado do Brasil para o qual foram distribuídos os recursos do F.N.E.M. para pagamento de professores”³⁰. Tais recursos, contudo, beneficiaram inicialmente apenas os colégios Lourenço Filho e Castelo Branco e os ginásios Santa Isabel, Nossa Senhora de Lourdes, Santa Cecília e Juvenal de Carvalho: A direção do Ensino Secundário acaba de assinar todo expediente relativo ao pagamento da suplementação do salário-aula dos professores cearenses, que integram o corpo docente do Colégio Lourenço Filho (segundo ciclo), Colégio Castelo Branco³¹ (primeiro ciclo) e dos Ginásios Santa Isabel, Nossa Senhora de Lourdes, Santa Cecília e Juvenal de Carvalho, todos desta Capital.

A disposição dos citados estabelecimentos foi distribuída, à Agência do Banco do Brasil de Fortaleza, a importância de Cr\$ 285.511,80, destinada ao pagamento, no semestre de 1º de setembro de 1955 a 29 de fevereiro de 1956, da suplementação de 69 professores. [...]

Todo o material e instruções foram remetidos à Seccional de Fortaleza, por via aérea, devendo o pagamento ser efetuado pelos ginásios beneficiados³².

A reivindicação de recursos públicos por parte das escolas particulares se fundamentava na ideia de que a rede de ensino privada atendia a maioria dos alunos secundaristas. Em 1958, por exemplo, a rede privada matriculava quase 70% dos alunos nos cursos secundários em todo o País³³. Com a implantação do FNEM, porém, quase dois terços ($\frac{2}{3}$) dos estudantes secundaristas não pagavam diretamente o ensino no Ceará: seja porque estavam matriculados em estabelecimentos públicos ou porque ganharam bolsas de estudo³⁴ financiadas com verbas do Governo Federal, do Governo Estadual e de outras procedências (SOUSA, s/d).

30 O primeiro reitor da Universidade Federal do Ceará, Antônio Martins Filho, lembra que contou com a colaboração de deputados e senadores cearenses, além do governador do Estado, Paulo Sarasate, na “batalha orçamentária” para garantir recursos da União necessários ao funcionamento e de cursos na UFC, na segunda metade da década 1950 (MARTINS FILHO, 1991). Esse fato explica, de certo modo, o poder de pressão e/ou influência dos políticos cearenses junto ao Governo Federal, o que pode também explicar o porquê de o Ceará ter sido o terceiro Estado da Federação a receber recursos do FNEM.

31 O Colégio Castelo Branco (ou Colégio Castelo) foi fundado em 1º de junho de 1900 pelo piauiense Odorico Castelo Branco. De 1920 a 1949, Sylla Ribeiro se tornou proprietário desse estabelecimento que, em seguida, foi transferido para a Diocese de Fortaleza (“Jubileu Áureo do Colégio Castelo Branco”. Fortaleza, jornal O Estado, 26 de maio de 1950, p.05).

32 “Vida Escolar nos Estados – suplementação do salário-aula dos professores”. Fortaleza, jornal O Povo, 19 de janeiro de 1956, p.06.

33 Fortaleza, jornal O Povo, 31 de agosto de 1958.

34 No Estado do Ceará, as bolsas de estudo vigoraram até, pelo menos, o ano de 1995. De acordo com o Ofício nº 051/95-B, de 31 de maio de 1995, a Prefeitura Municipal de Forquilha concedeu 39 bolsas de estudo ao Colégio Balão Mágico, distribuídas entre o Jardim I (cinco alunos), Jardim II (dez alunos), Alfabetização (cinco alunos), 1ª Série (quatro alunos), 2ª Série (nove alunos), 3ª Série (três alunos) e 4ª Série (três alunos). Conferir em anexo cópia do referido Ofício.

No período de 1955 a 1958, as escolas do Ceará receberam do FNEM cerca de Cr\$ 18.548.900,00 com bolsas de estudo e Cr\$ 6.783.392,60 com suplementação de salário do seu professorado (SOUSA, *idem*). Somente no ano de 1958, dos 93 estabelecimentos de ensino secundário do Estado, 63 foram beneficiados com recursos desse Fundo, perfazendo um total de 12.000.000,00 de cruzeiros.

Dentre os estabelecimentos agraciados com recursos do FNEM no Estado do Ceará, em 1958, 14 instituições receberam valores iguais ou superiores a 300 mil cruzeiros. (SOUSA, *s/d*, p. 240-243).

Aqui o público e o privado obtêm significados próprios³⁵. Por um lado, a ideia de público vai se aproximar do “mundo comum”³⁶, quando remete a uma esfera pública constituída a partir das garantias de oportunidades educacionais e, ao mesmo tempo, de mobilidade social para aqueles que, aprovados no exame de admissão para o ensino secundário, teriam o apoio do Estado para continuar seus estudos.

Assim, como determinava o Art. 168, II, da Constituição Federal de 1946, mencionado anteriormente, o ensino secundário seria gratuito “para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos”. Desse modo, o FNEM garantia, por um lado, o acesso das classes populares ao ensino secundário com a concessão de bolsas de estudo nas escolas particulares e, por outro, anuidades módicas na rede particular, com a suplementação de salário do professorado, o que assegurava, de certo modo, a ampliação do acesso para determinados setores sociais (pais com dificuldades em financiar a educação dos filhos, por exemplo) ao ensino médio.

Nesse sentido, a legislação que regulamentava o FNEM se apresentava como política pública que garantia os direitos (daí o seu caráter impessoal), os quais, de antemão, podiam ser reivindicados junto ao Poder público. Por outro lado, o privado relacionava-se não somente com a esfera restrita ao doméstico, ao particular, numa leitura antropológica, mas também com o processo mercadológico no qual o ensino particular estava inserido em nosso País.

35 Aparentemente, o público e o privado não se distinguem. Se, por exemplo, analisarmos apenas os indícios empíricos apresentados pelas personagens da nossa história, numa leitura apressada das relações sociais, os interesses públicos e privados aparecem como algo inseparável.

36 De acordo Arendt (*apud* TELLES, 1999, p.42), o mundo comum é uma forma de sociabilidade constituída e/ou instituída especificamente no espaço público, espaço esse mediado pela pluralidade humana: “nada do que existe, na medida em que esta coisa aparece, pode existir no singular”.

Para os quadros políticos locais e nacionais, o repasse de recursos públicos da educação para a iniciativa privada se mostrava duplamente positivo: por um lado, conceder bolsas de estudo a alunos pobres significava favores que deveriam ser retribuídos por suas famílias em épocas de eleições; por outro, os repasses de subsídios e auxílios públicos às escolas particulares poderiam render “boas relações” entre os proprietários das escolas beneficiadas e aquele deputado ou senador responsável pela inclusão da instituição na lista dos estabelecimentos de ensino contemplados com os repasses. Além disso, os repasses poderiam favorecer direta e indiretamente o próprio político ou seus parentes, quando estes mantinham sociedade de capital em alguma instituição de ensino particular durante aquele período da nossa história.

A esse respeito, identificamos alguns casos em que os proprietários de escolas no Ceará eram também representantes políticos e servidores públicos estadual e federal, a exemplo de Filgueiras Lima, que foi Secretário de Educação do Estado do Ceará, em 1946, e era sócio-proprietário do Colégio Lourenço Filho com Paulo Sarasate, o qual foi deputado federal no período de 1951 a 1954 e governador do Estado do Ceará de 1955 a 1958; Francisco Meneses Pimentel, governador e interventor Federal no Ceará de 1935 a 1945, posteriormente deputado federal entre 1951 e 1954, era proprietário do Instituto São Luís; Sylla Ribeiro, Ministro do Tribunal de Contas do Estado do Ceará, se tornou proprietário do Colégio Castelo Branco, de 1920 a 1949, passando este, daí em diante, a pertencer à Arquidiocese de Fortaleza.

Essas relações, *grosso modo*, apresentavam evidências significativas das íntimas relações entre o privado e o público, e vice-versa, cujos tráficos de interesses se davam, principalmente, entre os ricos e não entre ricos e pobres, como lembra Martins (1994, p.29): De fato, as indicações sugerem que o *clientelismo político* sempre foi e é, antes de tudo, preferencialmente *uma relação de troca de favores políticos* por benefícios econômicos, não importa em que escala. Portanto, é essencialmente *uma relação entre os poderosos e os ricos e não principalmente uma relação entre os ricos e os pobres*. (grifos do autor).

Tais relações, em seu conjunto, mostravam as debilidades/tibiezas das nossas organizações políticas (HOLANDA, 1995), que tinham como contrapartida, favorável às relações capitalistas, a cultura política do “jeitinho” (DAMATTA, 1981).

Então, diante desse quadro político, como pensar em direitos (em esfera pública, em mundo comum) quando, de antemão, a política educacional já se apresentava privatizada?

A criação de um fundo público para financiar exclusivamente o ensino médio, a partir de 1954, indicava, dentre outras coisas, o interesse do Estado em atender as reivindicações da iniciativa privada, já que havia a preferência dos proprietários de escolas pelo ensino secundário. Sendo este considerado mais lucrativo do que o ensino primário, o setor privado matriculava, em 1958, quase 70% dos alunos secundaristas do País, conforme noticiou O Povo³⁷:

37 “Despesas com o ensino primário”. Fortaleza, jornal O Povo, 31 de agosto de 1958.

... a modesta presença dos Municípios e dos particulares na manutenção do ensino primário, está francamente evidenciada. Enquanto os Estados contam com matrícula de 3.096.412 em suas escolas e as municipalidades, 1.639.029, apenas 670.810 (12%) representam o esforço da iniciativa privada. A reduzida participação do particular nêsse grau de ensino deve ser explicada pelo fato de ser muito mais rendosa a exploração do ensino secundário, que está nas suas mãos numa proporção de quase 70% das matrículas desse ramo de ensino.

Desse modo, a criação do FNEM foi importante para os proprietários de escolas porque, a partir de então, definiu novas regras para o financiamento público do ensino particular e destinava uma verba específica ao ensino secundário: seja para custear as bolsas de estudo, seja para suplementar os salários do professorado ou ainda para auxiliar financeiramente os estabelecimentos de ensino da rede privada. Todavia, o investimento no ensino particular, como forma de o Estado suprir as deficiências e as limitações da rede oficial, já vigorava desde a promulgação das Constituições Federal, de 1946, e Estadual do Ceará, de 1947, as quais asseguravam recursos públicos às instituições de ensino da rede privada.

No caso do Ceará, a Constituição garantia textualmente recursos públicos para as instituições privadas que atuavam na área da educação e da saúde. De acordo com o Artigo 136 (nº VIII), o Governo Estadual ficava obrigado a “auxiliar as instituições que promovam o bem-estar social”. Sem explicitar quais instituições teriam ou não direito aos recursos públicos, esta norma dava margem para que diversas instituições da área da educação e da saúde fossem auxiliadas e subsidiadas pelo Poder público. Já o seu Artigo 147 e o seu parágrafo único, mais específico ao campo da educação, determinavam que o Estado instituirá pelos órgãos competentes e pelo Conselho Técnico de Educação, o seu sistema educativo, mantendo estabelecimentos oficiais e subvencionando os particulares de ensino primário, secundário, normal, normal rural, profissional e superior, dentro das diretrizes gerais do plano de educação nacional (Artigo 147).

Os estabelecimentos particulares de ensino que forem subvencionados pelo Estado deverão proporcionar ensino gratuito a estudantes provavelmente pobres, em número e pela forma que serão determinados em lei (Parágrafo único).

Os auxílios e as subvenções públicas concedidas às escolas particulares eram solicitados por deputados estaduais na forma de projetos de lei. A ausência de critérios definindo quais instituições de ensino particular poderiam ou não se beneficiar com o dinheiro público dava margem para que os deputados legislassem muitas vezes em causa própria, favorecendo politicamente instituições que lhes rendessem maiores prestígios eleitorais. Os próprios projetos encaminhados à Assembleia Legislativa do Ceará confirmavam, de certo modo, esta conduta política dos deputados.

Em se tratando de um Estado com forte tradição católica, na época, era bastante conveniente apoiar as iniciativas educacionais da Igreja para obter sucesso na carreira

política. A importância das obras dos religiosos para o Legislativo cearense poderia ser medida na quantidade de projetos de lei requisitando verbas públicas para auxiliar instituições de ensino sob a responsabilidade da Igreja Católica em todo o Estado do Ceará. A este respeito, o deputado estadual Aristides Ribeiro solicitava, junto ao Poder público estadual, um auxílio de 50 mil cruzeiros ao Patronato Pe. Pedro Leão, localizado no Município de Mombaça, embora reconhecesse que a referida instituição de ensino “vem recebendo de particulares ajuda vultosa”:

Art. 1º - o governo do Estado concede auxílio de 50 mil cruzeiros ao Patronato Pe. Pedro Leão da cidade de Mombaça.

Art. 2º - o Poder executivo está autorizado a abrir um crédito especial de 50 mil cruzeiros para correr o pagamento do auxílio a que se refere.

Art. 3º - o crédito vigorará no ano seguinte se não for aplicado no presente exercício financeiro.

Justificação: A não ser um grupo escolar para a instrução primária, em Mombaça não funciona qualquer outra casa de educação. Acontece que dispondo a Paróquia de Nossa Senhora da Glória de magnífico prédio doado aquela freguesia pelo falecido Pe. Pedro Leão Paes de Andrade, um dos benfeitores do Município, prédio este destinado à fundação de um patronato, para a educação doméstica sob a orientação religiosa. Orienta-se para este fim a sociedade local no sentido de levar avante este objetivo de grande interesse social. Se bem que este empreendimento vem recebendo de particulares ajuda vultosa. Dispendioso como é, não concretiza-se sem um auxílio por parte do Estado, oportuna nesse exato momento. Esse empreendimento encontra o espírito dinâmico do revmo. Pe. José Pereira Oliveira, que muito tem contribuído para o progresso daquela coletividade.

Na medida que o pleiteado tem por fundamento o Art. 136, nº VIII, da Constituição do Estado, razão porque espero da elevada compreensão de meus ilustres pares o apoio para este meu Projeto.

Sala das Sessões, 19 de agosto de 1948³⁸.

À maneira do deputado Raimundo Aristides Ribeiro, outros parlamentares da Assembleia Legislativa Estadual justificavam os respectivos auxílios, sempre enfocando o aspecto altruístico e/ou abnegado dos eclesiásticos, bem como de cooperação com os poderes públicos para a inclusão de alunos pobres no sistema de ensino.

Neste sentido, o deputado Manoel Carlos Gouveia, em setembro de 1947, solicitava à Assembleia Legislativa do Estado um auxílio de 50 mil cruzeiros para a Escola Normal Rural Santana, em Iguatu, sob os cuidados das Irmãs de Santa Tereza. O Deputado, ao justificar a concessão do auxílio, afirmava que

38 “Projeto de Lei concedendo 50 mil cruzeiros ao Patronato Pe. Pedro Leão...”. Fortaleza, jornal O Estado, em 21 de agosto de 1948, p.07.

A Escola, desde a sua fundação, vem mantendo numerosos alunos pobres, alguns dos quais já prestaram relevantes serviços no magistério público, em escolas da cidade. A atuação das Irmãs de Santa Tereza, ordem religiosa especializada na arte de educar e de instruir pobre como é, para ser mais eficiente precisa de cooperação dos poderes públicos [...] ³⁹.

Ainda no ano de 1947, outros dois projetos de lei também solicitavam auxílio pecuniário do Estado para duas instituições com finalidades distintas: uma Escola Normal Rural e um Seminário Católico. Para a Escola Normal, localizada no Município de Acaraú, o Projeto de Lei nº 92 requeria um auxílio de 18 mil cruzeiros; já o Projeto de Lei nº 94, em seu Art. 1º, decretava a concessão de um auxílio de 20 mil cruzeiros para a conclusão da construção do Seminário Salvatoriano de Parangaba, localizado na região de Fortaleza, sob a responsabilidade dos padres salvatorianos ⁴⁰.

O interesse do Legislativo cearense pelos projetos educacionais e missionários da Igreja Católica também se estendia à Câmara Federal, a exemplo do deputado cearense Raul Barbosa. Este, em 1948, havia solicitado junto à Câmara Federal uma verba de 200 mil cruzeiros para o Patronato Maria Imaculada e aumentado as subvenções do Ginásio Sant'Ana de 6 para 20 mil cruzeiros. Além destas, outras instituições criadas por Dom José Tupinambá da Frota ⁴¹, na cidade de Sobral, também recebiam ajuda financeira do Poder público. Naquele ano, outros projetos de lei do referido deputado beneficiaram ainda diversas escolas católicas da Capital e de outros municípios do Estado, conforme noticiou O Estado ⁴²:

O deputado Raul Barbosa assinou vários acórdos, no Ministério da Educação, de auxílios às seguintes instituições cearenses: Orfanato Colégio Imaculada Conceição, 150 mil cruzeiros; Escola Salesiana Dom Bosco, 300 mil cruzeiros; Instituto Beneficente São José, 300 mil cruzeiros – todos dessa Capital; Escola profissional São José, de Sobral, 250 mil cruzeiros; e Ginásio Jaguaribano de Russas, 500 mil cruzeiros. A metade dos referidos auxílios seguiu para as mencionadas instituições, por intermédio do Branco do Brasil.

39 “Auxílio de Cr\$ 50.000,00 à Escola Normal Rural Santana, em Iguatu”. Fortaleza, jornal O Estado, em 27 de setembro de 1947, p.05.

40 “Importantes Projetos de leis foram apresentados na sessão de ontem da Assembléia Legislativa”. Fortaleza, jornal O Estado, 2 de outubro de 1947, p.01 e 03.

41 Dom José era filho de Manuel Artur da Frota, comerciante e líder político em Sobral. Iniciou, aos 15 anos, seus estudos no Seminário da Bahia. Pouco tempo depois, seguiu para Roma, onde deu continuidade aos estudos, chegando, inclusive, a receber a láurea de Doutor em Filosofia, aos 21 anos. Foi ordenado sacerdote, em 29 de outubro de 1905. Quando retornou à terra natal “quis fazer de Sobral uma nova Roma e tratou de dotar a cidade de vários equipamentos religiosos e sociais” (SOARES, 2005). Neste sentido, a experiência de vida na Europa foi decisiva para que Dom José criasse em Sobral, durante os 43 anos de bispado (de 1916 a 1959), diversas instituições, inclusive no setor da educação: o Banco Popular de Sobral, conhecido posteriormente por BANCESA, sob o controle de Manoel Machado; a Santa Casa de Misericórdia de Sobral; o Seminário São José; o Cine-Teatro Glória; o Ginásio e a Escola Normal Sant'Ana; o Colégio Diocesano Sobralense; a Escola Profissional; o Abrigo Masculino; o Orfanato Sagrado Coração de Jesus; o Patronato Maria Imaculada; o Jardim Zoológico; o Jornal Correio da Semana; e o Museu Diocesano (PARENTE, 2.000). Este, criado em 1951, tem um acervo de arte sacra com quase cinco mil peças coletadas entre 1916 e 1959.

42 “Deputado Raul Barbosa assinou vários acórdos no Ministério da Educação – auxílios a diversas instituições cearenses”. Fortaleza, jornal O Estado, em 23 de novembro de 1948, p.01.

Essas e outras iniciativas do Deputado davam os primeiros sinais de sua campanha eleitoral para o Executivo Estadual, as quais iam se intensificando e se ampliando à medida que se aproximava o pleito eleitoral de 1950. No ano anterior à eleição para governador do Ceará, Raul Barbosa incorporou emendas ao Orçamento da União, com o Projeto de Lei nº 303, de 1949, que concediam subvenções a 43 instituições cearenses vinculadas ao setor da Educação e da Saúde. Dentre estas, tivemos seis escolas: uma em Fortaleza, outra em Sobral e quatro em Baturité, o que nos leva a considerar essa região como seu reduto eleitoral.

As ações em prol de sua candidatura ao governo do Ceará, contudo, não pararam por aí. Em abril de 1950, ano em que foi eleito Governador, o Patronato Nossa Senhora de Fátima, em Quixeramobim, “graças à largueza de visão do ilustre deputado pessedista”, já havia recebido 200 mil cruzeiros do Governo Federal e garantido mais 100 mil cruzeiros no Orçamento da União para aquele ano:

Será uma vitória do vigário Pe. Jairo Felício. Graças a feliz iniciativa e ao comprovado devotamento das altruísticas realizações do Reverendo, virtuoso pároco de Quixeramobim, e a abnegação de um punhado de idealistas vontadosas constroem-se presentemente, naquela progressiva cidade da zona centro do Estado, o patronato Nossa Senhora de Fátima. [...] A construção do patronato Nossa Senhora de Fátima, que já recebeu do governo Federal, graças à largueza de visão do ilustre deputado pessedista Raul Barbosa, a quantia de 200 mil cruzeiros e tendo ainda conseguido no vigente orçamento da República o crédito de 100 mil cruzeiros, será, sem dúvidas, um dos maiores do Estado, dada a extensão do terreno em que se alicerça o prédio e sua topografia⁴³.

Estas e outras evidências demonstram que era um “bom negócio” para o representante político conceder recursos públicos às instituições católicas, no período de restauração da democracia brasileira, após o Estado Novo. No próprio orçamento anual da União, na segunda metade dos anos 1940 e início dos anos 1950, as subvenções do Ministério da Educação e da Saúde Pública para o Estado do Ceará demonstravam isso. Em 1952, por exemplo, cada deputado federal cearense conseguiu auxílio de 400 mil cruzeiros, exceto Walter de Sá Cavalcante, que foi agraciado com uma cota de 450 mil cruzeiros⁴⁴, para distribuir entre escolas, patronatos e instituições de assistência a menores. As regiões do Estado beneficiadas, ao que tudo indica, eram aquelas com maior presença de seus eleitores.

43 “Obra de alto alcance social: o patronato Nossa Senhora de Fátima em Quixeramobim”. Fortaleza, jornal O Estado, em 04 de abril de 1950, p.01.

44 Além do deputado Walter de Sá Cavalcante, distribuíram auxílios, em 1952, no Ceará, Adahil Barreto, Alencar Araripe, Alfredo Barreira, Gentil Barreira, Humberto Moura, Paulo Sarasate, Virgílio Távora, Adolfo Gentil, Antonio Horácio, Francisco Meneses Pimentel, Otávio Lobo, Moreira da Rocha, Francisco Monte, Parsifal Barroso e Walter Bezerra de Sá (“Auxílios e subvenções para quase todos os municípios cearenses”. Fortaleza, jornal O Estado, em 26 de agosto de 1951, p. 08 e 09).

Assim, alguns exemplos de instituições subvencionadas no Ceará mediadas pelos deputados federais cearenses Adahil Barreto, Alencar Araripe e Alfredo Barreira, cujas regiões beneficiadas no Ceará (Centro-Sul, Cariri e Sertão Central, respectivamente) pareciam corresponder a redutos eleitorais dos referidos parlamentares.

A transferência de recursos públicos para a iniciativa privada, via regulamentação constitucional, nos dá a dimensão da enorme contribuição do Estado, na esfera estadual e federal, para a criação e o desenvolvimento de instituições privadas, não somente no campo da educação. No setor da saúde, por exemplo, a Constituição cearense, de 1947, garantia a transferência de recursos públicos para as instituições particulares, como podemos verificar no seu Art. 138: “O Estado colaborará, técnica ou financeiramente, nos empreendimentos privados de assistência sanitário e médico social à população”.

Do conjunto das escolas particulares do Ceará contempladas com as subvenções estadual e federal, em meados do século XX, aquelas vinculadas à Igreja Católica foram as maiores beneficiadas. Além disso, não foram apenas as escolas católicas primárias e secundárias que dependeram das finanças públicas para o seu desenvolvimento no País. Além dos seminários e das faculdades católicas de Filosofia, a partir de 1944, com a criação da PUC, no Rio de Janeiro, as universidades católicas também pleitearam recursos públicos, assim como ocorria nos países europeus (Bélgica e Holanda) e na América Latina (no Chile e na Colômbia)⁴⁵.

45 Cf. SAMPAIO, Helena. Trajetória e tendências recentes do setor privado de ensino superior no Brasil. <http://www.ilea.ufrgs.br/cipedes>. Acesso em 26.08.2005.

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.instagram.com/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 