



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

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

A antiga relação entre Estado e Igreja, no Brasil, mesmo depois das investidas para separá-los, como a do Marquês de Pombal⁴⁶, se mostrou bastante fortalecida quando da expansão do sistema de ensino, em meados do século XX. Tal relação, agora também em forma de parceria na empreitada da escolarização, instituiu novos acordos entre o Estado e as instituições de ensino sob a direção ou orientadas pela Igreja Católica em todo o País.

Na década de 1950, por exemplo, a Igreja Católica do Rio Grande do Norte desenvolveu, em parceria com os Ministérios da Educação e da Agricultura, atividades relacionadas ao trabalho comunitário e à prestação de serviços no meio rural (OLIVEIRA e RODRIGUES, 1999). Além dessa parceria, tivemos outras, como a criação do Movimento de Educação de Base (MEB), cujo Decreto nº 50.370, de 21 de março de 1961, firmou acordos entre as iniciativas do Governo Federal e da Igreja Católica no setor da educação de jovens e adultos.

No entanto, a principal finalidade do ensino católico era, sobretudo, oferecer às elites locais uma instrução diferenciada, de acordo com os princípios da moral cristã referendados pela Igreja Romana. Para não excluir totalmente as classes populares desse sistema de ensino, alunos pobres eram admitidos, em número limitado, de caráter simbólico, demonstrativo da “ação caridosa” dos religiosos. Desse modo, boa parte dos colégios confessionais, ao longo da nossa história, apresentava-se socialmente como instituições de assistência social e/ou de caridade aos “desvalidos da sorte” e sem fins lucrativos. Na “ausência” do Estado, ou subvencionado por este, assumiam para si a tarefa de incluir nas suas instituições de ensino alguns daqueles que não podiam financiar sua educação escolar.

Ao desempenhar um papel social de tamanha importância, as escolas confessionais se achavam no direito de reivindicar verbas públicas para os seus projetos, não só educativos, também religiosos. A Igreja em si não requeria diretamente recursos do Poder público para as suas instituições, mas fazia isso indiretamente por intermédio de membros do Legislativo estadual e federal.

46 Na sua versão pombalina, o liberalismo no Brasil produziu poucos efeitos na tentativa de separar Estado e Igreja, até o final do século XIX. Qualquer esforço empreendido nessa causa parecia mesmo em vão, pois o que à primeira vista se mostrava incompatível, pelo menos na concepção iluminista, os indícios da história nos dão testemunho de que essas duas instituições sociais continuaram compartilhando ideais muito mais comuns do que se pensava. As evidências empíricas, especialmente no campo da educação, nos dão a dimensão dos vínculos entre Estado e Igreja na história da escolarização brasileira.

Em 1951, o senador cearense Onofre Muniz Gomes, ao justificar o aumento de 150 mil cruzeiros nos subsídios públicos federais ao Seminário Arquiepiscopal de Fortaleza, alegava o fato de o referido Seminário destinar cerca de 5% das vagas do curso secundário a alunos pobres, que estudavam “gratuitamente”:

O senador Onofre Muniz Gomes de Lima, ao apresentar a Emenda nº 89 concede o aumento de 150 mil cruzeiros ao Seminário Arquiepiscopal de Fortaleza, casa de instrução secular que tem contribuído enormemente para a melhoria do nível de cultura cearense, nos graus secundário e pré-acadêmico.

Justificativa: no orçamento de 1951, o Seminário Arquiepiscopal de Fortaleza foi beneficiado com a dotação, a título de auxílio, de 150 mil cruzeiros. Mantém muitos alunos pobres no curso Secundário, freqüentado por menores. Cerca de 5% dos mesmos estudam gratuitamente. Recebem eles, além do ensino, alimentação e assistência social, inclusive livros e material escolar sem nada despende. Há um fato que merece se ressaltar no referido Seminário. Do total de alunos, 90% se educam e se habilitam com estudo sério e diuturno para viverem honradamente na sociedade. Grande é, pois, o número de moços pobres que ocupam postos de responsabilidade e cargos elevados no meio social, tendo feito seus estudos naquele Seminário sem despesa alguma. Justo é, destarte, que o poder público auxilie a uma instituição desta natureza que tanto benefício presta à educação da juventude, por isso se impõe à aprovação da presente Emenda.

Da sala das Sessões, 18 de outubro de 1951 – Onofre Gomes⁴⁷.

Vista como instituição que se preocupava com os pobres e contribuía para reverter o quadro de exclusão social, portanto merecedora de auxílios dos poderes públicos, a Igreja Católica desenvolveu, assim, uma estrutura educacional que se destacou entre as escolas da rede privada do Ceará. Manter uma estrutura de ensino como essa era fundamental para a Igreja garantir emprego nos colégios, nas faculdades de Filosofia, nos seminários etc. para padres, freiras, seminaristas, noviças⁴⁸ e demais membros das congregações religiosas, além de propagar o seu projeto missionário junto à comunidade escolar.

47 “150 mil cruzeiros para o Seminário Arquiepiscopal de Fortaleza: oportuna Emenda ao orçamento do senador Onofre Muniz Gomes de Lima”. Fortaleza, jornal O Estado, em 27 de novembro de 1951, p.02.

48 A esse respeito, a trajetória religiosa e educacional de Madre Aurélia pode ser um exemplo. Quando do seu noviçado, Aurélia colaborou como professora e ecônoma no Colégio Nossa Senhora da Assunção, em Fortaleza, no período de 1956 a 1958. Após concluir o curso de Graduação em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), em 1960, a Madre assumiu a função de professora de Ensino Religioso e Ciências Pedagógicas no Colégio Santa Teresa de Jesus, na cidade do Crato. Nos dois anos seguintes, assumiu a função de professora das disciplinas pedagógicas e religiosas e, ao mesmo tempo, o cargo de diretora no Colégio São José, em Iguatu. Nos anos 1963 e 1964, regressou ao Colégio Santa Teresa de Jesus, então na condição de diretora e professora. Daí em diante, permaneceu como diretora do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, em Sousa-PB (DANTAS, 2005).

Em todo caso, o lucro com o ensino era o que prevalecia muitas vezes nas escolas católicas, como as evidências demonstram. Em Fortaleza, por exemplo, o colégio Santo Inácio chegou a dispensar, em 1951, 600 alunos em sua seleção, embora tivesse se beneficiado naquele mesmo ano com a subvenção de um milhão de cruzeiros do Ministério da Educação e Saúde Pública. Para o advogado do Sindicato dos Professores de Ensino Secundário do Estado do Ceará, Osmundo Bessa, “O lucro dos colégios, hoje em dia, é tão grande que os mesmos já chegam a selecionar os alunos”⁴⁹.

Em outro caso, o ex-diretor do Colégio Diocesano Sobralense⁵⁰ relatou, em entrevista à nossa pesquisa, que seu desentendimento com a Diocese de Sobral ocorreu por não concordar em utilizar os lucros da instituição de ensino para financiar atividades de um Seminário Católico. Para ele, como havia prometido para aos pais dos alunos, “o que entrar no Colégio será investido no Colégio”, e não admitia, em hipótese alguma, a retirada de verbas da Escola para financiar outros projetos católicos, como desejava a Igreja. Com esse desentendimento, o ex-diretor deixou a direção do Colégio mesmo depois de recuperá-lo das dívidas e do abandono, tendo utilizado para isto a herança que recebera de seus pais:

Eu queria ser vigário na roça aqui no interior. E foi assim que no dia 30 de novembro de 66, eu cheguei me colocando à disposição da Diocese de Sobral. Só que, naquele tempo, monsenhor Aluísio⁵¹, que Deus o tenha, o fundador do Colégio Sobralense, tinha corrido com a sela, como se diz popularmente. Completamente desanimado, desesperado pelas dívidas, falta total de nervos, não tinha mais nervos. Ele abandonou tudo e fugiu para o Rio de Janeiro. O Colégio ficou acéfalo e foi exatamente aí que eu cheguei, quis assumir a direção, que inclusive estava com um débito no banco de nove mil contos de réis e professores atrasados três meses. O Colégio estava pior do que você pode imaginar. [...] Eu disse, “eu assumo por três anos, depois de três anos eu vou devolver o Colégio um brinco pra todo mundo querer ser diretor, aí você [o Bispo] vai fazer os meus gostos para eu ser vigário da roça”. Aí, uma das primeiras coisas que eu fiz, já que eu tive que indenizar... Aí, eu como padre, começou o desentendimento com a Diocese. O professor de Português já estava velho, broco, setenta e poucos anos, tinha que ser indenizado, trabalhando desde a fundação, trinta e dois anos. Aí, então, quando eu falei na indenização, o tesoureiro da Diocese, um cônego, disse: “não, não precisa indenizar ele porque não consta nada”. E aí é que a pessoa tem que mostrar que tem vergonha na cara. “O homem vai viver de quê? Mas não se preocupe não, que não será do seu dinheiro nem do Colégio, que o Colégio não tem nada”. Então, eu pedi ao meu pai a minha herança adiantada. [...] E eu gastei até o último tostão, inclusive indenizei esse professor. [...] Resultado, com oito meses o Colégio

49 “Contra os industriais do ensino ganharam os professores”. Fortaleza, jornal O Povo, 25 de setembro de 1951, p. 01 e 02.

50 Antes de assumir a direção do Colégio Sobralense, de propriedade da Diocese de Sobral, o ex-padre holandês lecionou esporadicamente no Colégio Sacramentino, em Caucaia, de 1957 a 1966.

51 O padre José Aloísio Pinto, primeiro diretor do Colégio Diocesano Sobralense, permaneceu neste cargo por 32 anos, de 1934 a 1966.

já estava completamente recuperado, inclusive com o 2º grau. E foi aí que entrou água na história, porque da receita do Colégio eu queria gastar dentro do Colégio, o que era justo. Quando eu cheguei lá tinham 32 alunos pagantes numa população de 400 alunos. Agora, quando eu estive lá, eu deixei com 800 alunos, e todo mundo pagando. Os pais entenderam viram a minha disposição. Eu disse: “O que entrar no Colégio será investido no Colégio”. [...] E aí foi que entrou água na história porque a Diocese queria que o *superavit* fosse canalizado lá para a Betânia, que era o Seminário que estava falido também. Eu disse: “Não, eu não vou tirar o dinheiro do Colégio, o que é que eu vou dizer para os pais?” “Não, não precisa dizer nada, não”. “Aí, eu vou ficar com o nome de ladrão, é? Não, senhor”. Aí, então, começou o desentendimento e, pra encurtar a história, o desentendimento foi a tal ponto que eu mesmo me antecipei e entreguei a chave do Colégio ao novo diretor. [...] E eu achei tão materializado.

Nos dois casos, embora distintos, ficou patente a ideia de que a atividade do ensino nas escolas católicas, além de assegurar uma ocupação remunerada para a congregação religiosa, deveria ser lucrativa. Contudo, devemos considerar aqui os novos objetivos incorporados à ação missionária de parte da Igreja Católica no Brasil e na América Latina, a partir da década 1950, cujo lema era “a opção preferencial pelos pobres”. No Brasil, esse projeto missionário iniciou com a criação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em 1952, que deu nova orientação religiosa à Igreja, ao defender em seus discursos ações mais voltadas para a justiça social. Tais orientações em favor das populações mais pobres e dos trabalhadores foram endossadas com a publicação das encíclicas papais, de 1961 e 1963⁵².

Nesse ínterim, a Igreja Católica criou o Movimento de Educação de Base (MEB), em 1961, considerado um dos mais expressivos e atuantes no campo da educação popular e da evangelização. Neste mesmo ano o MEB, pelo Decreto nº 50.370, de 21 de março, firmou parceria com o Governo Federal para realizar trabalhos em regiões subdesenvolvidas, como eram os casos do Norte, do Nordeste e do Centro-Oeste, o que permitiu a criação de escolas radiofônicas vinculadas às emissoras católicas⁵³. A escolha de áreas subdesenvolvidas para intensificar as ações sociais da Igreja visava a evitar a propagação de ideias comunistas⁵⁴, por um lado, e combater o latifúndio, por outro.

52 O Papa João XXIII lançou as encíclicas *Mater et Magistra*, em 15 de maio de 1961, e *Pacem in Terris*, em 11 de abril de 1963. Com a encíclica *Mater et Magistra*, João XXIII procurou atualizar a Doutrina Social da Igreja (DSI). Nela, o Pontífice buscou afirmar uma visão centrada no direito natural e, ao mesmo tempo, olhar com maior pragmatismo a realidade social. Neste aspecto, admitia maior intervenção do Estado na promoção de políticas sociais, ao tempo em que lançava apelo à comunidade internacional para colaborar no desenvolvimento dos países subdesenvolvidos. Em *Pacem in Terris*, buscava construir a paz mundial a partir de quatro pilares: a verdade, a justiça, a solidariedade e a liberdade (cf. D. Manuel Franco Falcão. Enciclopédia Católica Popular. Consulta em <http://www.agencia.ecclesia.pt/catolicopedia/artigo>. Conferir texto na íntegra sobre as referidas Encíclicas em http://www.vatican.va/holy_father/john_xxiii/encyclicals/index_po.html).

53 O Ceará e o Rio Grande do Norte foram os Estados que criaram o maior número de escolas radiofônicas, no primeiro ano de funcionamento do MEB. “Já no ano de 1962, o Ceará contava com 1.666 escolas funcionando, um número superior aos demais estados”. (CAVALCANTE, L. E., 2003, p.348-9).

54 A permanência do MEB, após o golpe militar de 1964, reafirmou a coincidência de objetivos entre os governos militares e parte da Igreja Católica: afastar o “fantasma” do comunismo no País.

O que, à primeira vista, parecia contraditório nas ações da Igreja Católica expressava de fato as diferentes posições políticas dessa Instituição, no Brasil, nas décadas 1950 e 1960:

Do início dos anos 50 até o golpe de 1964, alguns setores da Igreja Católica no Brasil – ligados à direção da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a grupos de Ação Católica – passaram a assumir posições de apoio a lutas populares, o que fez com que as críticas ao comunismo ou a determinados aspectos do capitalismo (como o laicismo e a secularização) dessem lugar ao questionamento das injustiças sociais. Estava surgindo, nesse momento, uma espécie de esquerda católica que, todavia, ocupava posições não-majoritárias dentro da instituição, a qual se mantinha como atuante batalhadora contra o comunismo. No início da década de 1960, o propósito de uns de combater o comunismo e de outros de romper com as estruturas injustas se manifestou na atuação da Igreja no processo de sindicalização dos trabalhadores rurais. Já na década anterior, uma série de iniciativas visava contribuir para a melhoria da situação dos trabalhadores do campo, retirando assim os motivos para a difusão de idéias subversivas. Movidos pelas possibilidades abertas pelo Estatuto do Trabalhador Rural e pelo temor do comunismo, localizado especialmente nas Ligas Camponesas, católicos de diversos Estados do Brasil criaram Frentes Agrárias (RODEGHERO, 2002, p.480).

Do ponto de vista ideológico e da amplitude, porém, o projeto mais ambicioso da Igreja estava vinculado, em meados do século XX, ao ensino secundário e superior. A educação escolar, como um instrumento importante de formação das elites no País, deveria, se possível, ser controlada e dirigida segundo os princípios éticos definidos pela Igreja Católica. Para tanto, ser proprietária de suas escolas era crucial para instituir um programa curricular adequado aos seus propósitos. Quanto ao financiamento do ensino, a Igreja se unia à iniciativa privada na tentativa de reivindicar maiores subsídios do Estado para o ensino particular, sobretudo para as instituições de orientação confessional (SCHWARTZMAN, 1984).

Desse modo, persistia o pacto Estado/Igreja no setor do ensino (agora não tanto explícito como ocorrera nos períodos colonial e imperial), porque o sistema de ensino público, particularmente o secundário, continuava insuficiente para atender a crescente demanda no Estado. Esta condição fazia com que o Governo subsidiasse o ensino privado como forma de ampliar o atendimento escolar, privilegiando, de certo modo, as instituições católicas. Embora a legislação federal não restringisse os repasses de verbas públicas às instituições privadas de orientação religiosa católica, estas representavam a maioria das escolas beneficiadas no Ceará pelo Orçamento da União, no ano de 1949⁵⁵.

55 “Orçamento da União para 1949 – valiosas dotações para o Ceará”. Fortaleza, jornal O Estado, em 25 de dezembro de 1948, p.05, 06 e 12.

Dos 79 municípios cearenses, apenas 22 estavam presentes nessa lista, ou seja, aproximadamente 28% das municipalidades do Estado. Quando se leva em conta, todavia, o fato de que o percentual de eleitores destes 22 municípios correspondia, em 1950, a cerca de 60% do total de votantes no Ceará (TRE-CE, 2005), logo se compreende por que as cidades com maior número de eleitores eram as que asseguravam igualmente maiores auxílios e subvenções federais, conforme indicam os repasses de 1949 e o número de eleitores relacionados para as eleições de 1950 nos municípios de Fortaleza (87.205 eleitores e 24 auxílios e subvenções); Juazeiro do Norte (19.181 eleitores e 07 auxílios e subvenções); Sobral (39.969 eleitores e 06 auxílios e subvenções); Baturité (18.139 eleitores e 05 auxílios e subvenções); Aracati (13.347 eleitores e 05 auxílios e subvenções); Crato (17.272 eleitores e 04 auxílios e subvenções); e Canindé (8.116 eleitores e 04 auxílios e subvenções).

Há que se atentar, porém, para o fato de que nas cidades cearenses de médio e grande porte se concentrava a maioria das instituições de ensino secundário e superior, inclusive católicas. Isto, de certo modo, justificava a grande quantidade de instituições subvencionadas em Fortaleza, por exemplo.

De todo modo, as dotações públicas concedidas aos estabelecimentos de ensino católicos nos municípios com uma população numericamente expressiva de eleitores era uma forma de aumentar o prestígio do político na região, sobretudo junto às autoridades eclesiásticas ligadas à política partidária local, a exemplo do bispo de Sobral Dom José Tupinambá da Frota⁵⁶.

O repasse de recursos públicos aos estabelecimentos de ensino particular, seja na óptica da Igreja Católica ou dos proprietários de escolas não confessionais, era considerado mais do que natural porque, segundo o padre Vicente de Araújo Matos, diretor do Colégio Castelo Branco, “cerca de 90% dos estudantes [secundaristas] brasileiros frequentam colégios particulares. Quero dizer, portanto, que a União e os Estados pouco têm feito nesse setor”⁵⁷. Assim, já que o Estado não investia na criação de suas escolas, ele deveria isentar a rede de ensino privada de taxas e impostos, além de criar fundos para financiar e/ou subsidiar o ensino particular (SCHWARTZMAN, op.cit.). No caso cearense, esse discurso da iniciativa privada ancorava-se no reduzido número de escolas públicas secundárias funcionando no Estado⁵⁸.

56 Na condição de bispo, de 1916 a 1959, Dom José atuou à frente da Diocese sobralense como líder religioso vinculado à política partidária local. Filiado à Liga Eleitoral Católica, disputou com o juiz Dr. José Sabóia de Albuquerque as eleições de 1932 (PARENTE, 2000).

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

58 Até o início dos anos 1950, o ensino secundário oficial do Ceará contava com apenas três escolas: o Liceu e a Escola Normal, em Fortaleza, e a Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte.

Durante a década 1950, com a ampliação da rede pública de ensino nos níveis primário, secundário e superior e a continuidade dos repasses de subsídios públicos às escolas particulares, especialmente com a criação do FNEM, em 1954, agravou-se enormemente a crise quantitativa e qualitativa do ensino público secundário cearense, iniciada nas décadas anteriores. Era, portanto, o “fim” das instituições de ensino-padrão da rede oficial do Ceará.

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 