



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	

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

No caso dos grupos escolares identificados na nossa pesquisa¹⁷, tinham características semelhantes às das Escolas Isoladas e Reunidas, tal como descrito anteriormente. Contudo, os prédios, na sua maioria, foram construídos pelo Poder público para a realização do ensino.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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.

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.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Esse equilíbrio estimulava uma postura política com ações estratégicas que

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

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

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

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

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

Com isso,

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

na esfera pública a profissionalização do trabalho docente.

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

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

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

REFERÊNCIAS

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

- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.
- CHAUÍ, Marilena. **São Paulo: violência e autoritarismo**. São Paulo: USP, 1998 (mimeo).
- DAGNINO, Evelina. A cultura acima de tudo? **Novos Estudos – CEBRAP**, nº 72, São Paulo, p.219-224, julho de 2005.
- DAMATTA, Roberto. **A casa & a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil**. 6ª edição – Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2000.
- _____. **Carnavais, malandros e heróis**. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.
- DANTAS, Maria Andrade Barbosa. **Um caminho missionário**. Sousa/PB: Gráfica Real, 2005.
- DOSSE, François. **A história**. Tradução de Maria Elena Ortiz Assumpção. Bauru, SP: EDUSC, 2003.
- FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. 13. edição – São Paulo: Globo, 1998.
- GINZBURG, Carlo. **O Queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. Tradução de Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa**. Tradução de Flávio R. Kothe – Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.
- JASMIN, Marcelo Gantus. História dos conceitos e teoria política e social: referências preliminares. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, V. 20, nº 57, São Paulo, p.27-38, fev./2005.
- LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. **Origens da educação pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII**. São Paulo: Edições Loyola, 1981.
- MADEIRA, Maria das Graças de Loiola. A instrução pública e o ideário liberal cristão: notas de João Brígido no periódico “O Cearense” – Fortaleza (anos 60 do século XIX). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2002, Natal. **Anais**. Natal: Editora Núcleo de Arte e Cultura da UFRN, 2002. 1 CD-ROM.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v.27, nº 94, Campinas/SP, p.47-69, jan./abr. de 2006.
- MARTINS, José de Souza. **O poder do atraso: ensaio de sociologia da história lenta**. São Paulo: Hucitec, 1994.
- _____. A vida privada nas áreas de expansão da sociedade brasileira. In: **História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ago. de 2006.

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

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

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

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

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

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

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

Índice Remissivo

Símbolos

“Escolas-padrão” 18

A

Administrações governamentais 9

Agentes escolares 19, 20

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

Assembleia legislativa 22, 30, 31

Autoridades político-partidárias 9

Auxílios públicos 22, 29

B

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

C

Chefes políticos 9, 47

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

Concurso público 20, 23

Conflito social 9

Congregações religiosas 36

Constituições federal 30

Corrupção 9

Criação da república 22

Curso ginasial 42, 43

D

Direito à educação 7, 14, 16, 50

Direitos sociais 9, 21

Docentes das instituições-padrão 42

E

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

Educação escolar 16, 35, 39, 51

Educação primária 16

Educação pública 13, 16, 19, 20, 53

Eficiência do ensino 43

Ensino católico 35

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

F

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

G

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

I

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

L

Leitura antropológica do Brasil 8
Lucro dos colégios 37

M

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

Magistério público 20, 32, 49, 51, 55

Massificação do ensino 16

Material didático 26

Ministérios da educação 35

Movimento de educação de base (meb) 35, 38

N

Nível de ensino 16, 17, 18

P

Paradigma moderno 10

Paradigma moderno de racionalidade 10

Pesquisadores 8

Plano de educação nacional 30

Poder público 9, 19, 22, 36

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

Poder público federal 26, 51

Política educacional 19, 20, 29

Política nacional 9, 13

Políticas públicas 7, 9, 13

Princípios da moral cristã 35

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

Progresso industrial 14, 16

Projeto missionário 36, 38

Projetos católicos 37

Províncias 22, 54

R

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

Reforma protestante 16

Reformas educacionais 12, 16, 23, 52

Registros orais 8

Relações pessoais e sociais 9

Relações público/privado 7, 10

Relações semipúblicas e semiprivadas 10

Relações socioculturais institucionalizadas 9

Rendimento escolar 44, 45

Revolução francesa 8, 16

S

Salário dos professores 25
Secretário de educação 23, 24, 29, 48
Seminário católico 32, 37
Serviços educacionais 7, 8, 12
Serviços educativos 17, 52
Sindicato 23, 24, 37, 44
Sistemas de ensino 7, 16, 21, 45
Situações de trabalho 8
Socialismo 16
Socialização 16
Sociedade relacional 8
Sociedades modernas 16
Subsídios 17, 22, 25, 26, 29, 36, 39, 41, 50, 54

T

Tribunal regional do trabalho 25, 26

U

Universidade 9

V

Valores e estruturas sociais 9
Vida particular 7
Vida pessoal 7
Vida pública 7, 9, 10, 21
Vida social 9



editoraomnisscientia@gmail.com 

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

[@editora_omnis_scientia](https://www.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 