

Endereço para correspondência:

Giani Rabelo
Avenida Universitária, 1.105
Bairro Universitário
Criciúma-SC
CEP: 88.806-000
Caixa Postal: 3167
E-mail: gra@unesc.net

Maria Stephanou
Av. Paulo Gama, s/nº Prédio 12.201,
Redenção
Porto Alegre-RS
CEP: 90.046-900
E-mail: mariast@edu.ufrgs.br

Recebido em: 28 jul. 2009
Aprovado em: 13 out. 2009

A “liberdade de ensino” e os fundamentos da ação política do segmento privado no Brasil entre 1945 e 1964

Alvaro de Oliveira Senra*

Resumo:

Este artigo aborda a utilização do conceito de “liberdade de ensino” pelo setor privado da educação escolar para defender seus interesses na educação escolar brasileira no período democrático compreendido entre os anos de 1945 e 1964. Fundamentado na hegemonia dos católicos, que atuavam no interior dos sindicatos patronais e que dispunham de uma entidade própria, a Associação de Educação Católica do Brasil (AEC), o privatismo educacional baseou-se em uma argumentação de natureza não capitalista, fundada no direito das famílias.

Palavras-chave:

educação pública e privada; Igreja católica; política educacional.

* Doutor em ciências sociais e professor do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ). Tem larga experiência docente nos ensinos médio e superior e vários artigos e capítulos de livros publicados.

The “freedom of teaching” and the foundation of political action of private sector in Brazil between 1945 and 1964

Alvaro de Oliveira Senra

Abstract:

This article discusses the use of the concept of “teaching freedom” by the private school education to defend their interests in education in Brazil during the democratic period between the years 1945 and 1964. Based on the hegemony of the Catholic Church, who worked within the unions and which had its own entity, the Association of Catholic Education in Brazil (AEC), private education was based on an argument of a non-capitalist, founded on law families.

Keywords:

public and private education; Catholic church; education policy.

Introdução

Nas décadas intermediárias do século XX, durante o interregno democrático que vivenciou entre os anos de 1945 e 1964, a sociedade brasileira presenciou um intenso debate sobre a educação nacional. Esse debate não foi restrito aos círculos intelectuais e sujeitos políticos mais diretamente vinculados à questão educacional, ou aos espaços decisórios no interior do Estado. Ele estendeu-se a vários setores da sociedade civil, mobilizou a imprensa, produziu enfrentamentos e sínteses, momentos de conflito em que os opostos se entrincheiraram em suas posições e distensões que permitiram o diálogo e a visualização da rica pluralidade que é ocultada pelos momentos mais agudos de conflito.

No núcleo deste debate, esteve a disputa acerca dos espaços a serem ocupados pelas redes escolares pública e privada. No entanto, o enredo político daquela disputa não se apresentou tão simples a ponto de poder ser contido na fórmula binária “público” *versus* “privado”.

Entre as décadas de 1940 e 1960, o setor privado da educação escolar, valendo-se da estrutura dos Sindicatos de Estabelecimentos Particulares de Ensino e da Federação Nacional de Estabelecimentos de Ensino (FENEN), local da aliança entre um hegemônico segmento católico e um minoritário segmento empresarial, difundiu um discurso fundado na liberdade de escolha das famílias contra a possibilidade de exacerbação das funções estatais; essa aliança conduziu a resistência contra setores, majoritariamente liberais, que percebiam na educação pública a possibilidade de difundir valores e oportunidades calcados na superação da tradição, na materialização da igualdade civil, na liberdade individual e na mobilidade social.

O que se procura discutir neste texto é a argumentação utilizada pelo setor privado da educação escolar, então hegemonicamente constituído pela rede escolar católica, no intuito de reivindicar ao Estado garantias legais para o seu funcionamento em condições de igualdade com a rede pública. Que conceitos de “privado” e “público” estiveram em evidência, no discurso dos protagonistas do setor privado da educação,

permitindo-lhes, por meio de uma eficiente ação política, a construção de alianças e a coroação de seus pressupostos?

Antes de mais nada, no entanto, sobre que terreno atuaram aqueles protagonistas? Qual era a condição do Estado e da sociedade brasileiros no momento em que se constituiu o discurso privatista?

Ampliação do papel do Estado nas políticas educacionais e condição do setor privado

Durante o período compreendido entre 1930 e 1945, foi constituindo-se no interior do Estado brasileiro um entendimento de sistema educacional que apresentava traços inéditos de intervenção estatal e percepção da educação como política social. Segundo Carlos R. J. Cury, o início do fortalecimento do papel do Estado na educação escolar pode ser situado ainda no início da década de 1930, pouco após a tomada do poder pela coalizão de forças político-sociais que apoiava Getúlio Vargas. Já em 1931, a título de exemplo, a Reforma Campos instituiu um currículo unificado para as escolas públicas e privadas, encerrando a possibilidade da oficialização de graus e diplomas por meio de exames (Cury, 1992, p. 34.)

Em 1937, o Ministério da Educação, ocupado por Gustavo Capanema, elaborou um Plano Nacional de Educação, estabelecendo objetivos sistêmicos e de longo prazo – o plano somente poderia sofrer alterações após dez anos de vigência. Foi prevista, ainda, a regulamentação do Conselho Nacional de Educação (que havia sido criado em 1931, pelo ministro Francisco Campos, como órgão consultivo), passando este a dispor das atribuições de órgão colaborador, elaborador de anteprojetos de lei, encaminhador de propostas, de coordenação e de supervisão dos Conselhos Estaduais, de promotor de pesquisas e organização de estatísticas, de divulgação de estudos e publicações e de autorização para funcionamento de ensino superior.

Antes de 1945, o regime varguista implantou políticas de nacionalização da educação em áreas de grande população imigrante, organizou

uma detalhada reforma do ensino secundário, estabeleceu pisos orçamentários de gastos com educação escolar e organizou o sistema de formação profissional para atender às necessidades da industrialização.

Essa ampliação do papel desempenhado pelo Estado incidiu sobre a existência das instituições particulares. O decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942, instituiu o controle governamental sobre o lucro líquido das escolas privadas, determinando que os valores das anuidades seriam fixados por comissão estatal, solicitando, ainda, porcentagem de vagas gratuitas para alunos carentes e a prestação de serviços assistenciais a eles (Schwartzman; Bomeny & Costa, 2000, p. 216-217; Oliveira, 2002, p. 53).

No ano de 1945, com o fim do Estado Novo e a instalação de um regime de democracia política no Brasil, criaram-se condições para a retomada das discussões acerca da educação nacional. Na verdade, os atores políticos envolvidos com a educação começaram a mobilizar-se antes mesmo do retorno à democracia. Ainda em 1944, seiscentos dirigentes de escolas privadas estiveram presentes no I Congresso Nacional de Diretores do Ensino Secundário e Comercial, promovido no Rio de Janeiro, então Distrito Federal. A representatividade daquele encontro atesta-se no fato de que existia em todo o país, naquele ano, um número total de 706 instituições privadas de ensino (Schwartzman; Bomeny & Costa, 2000, p. 218).

O fortalecimento dos interesses corporativos do setor privado do ensino tornara-se uma questão urgente, diante da iminência do fim do regime ditatorial. Os problemas da vida cotidiana das escolas, a negociação de salários e condições de trabalho dos docentes, o valor das mensalidades e a concessão de bolsas e, num sentido amplo, a crescente interferência do Estado na organização e no funcionamento do sistema escolar seriam, a partir daquele momento, debatidos em um contexto de pluralidade e de atuação de vários sujeitos políticos, exigindo, do setor privado, capacidade de mobilização, enfrentamento e negociação.

O principal instrumento de defesa desses interesses corporativos era formado pelos sindicatos patronais do ensino. O setor privado da educação possuía representação sindical desde 1933, quando foi funda-

do o Sindicato dos Proprietários dos Estabelecimentos de Instrução do Distrito Federal. (Oliveira, 2002, p. 47-48) Em virtude das exigências da Lei Sindical de 1939, o sindicato das escolas particulares do Distrito Federal possuía abrangência nacional, e as associações estaduais eram consideradas delegacias sindicais. A partir de 1948, várias associações estaduais adquiriram condição de sindicatos, cuja reunião nacional formou a FENEN, que passou a ser a entidade representativa nacional do ensino privado (idem, p. 43 e 54).

No entanto, além dos sindicatos, a ação da Igreja católica se fez presente na defesa do interesse das escolas privadas. Pelo seu peso, pela sua tradição educadora e por ser portadora de uma profunda reserva em relação à possibilidade do exercício de um possível “monopólio educacional” por parte do Estado, os católicos articularam a resistência aos mecanismos governamentais de controle das instituições privadas de ensino.

A fundação da Associação de Educação Católica do Brasil (AEC), em 1945, cumpriu a função de dar aos católicos uma entidade nacional capaz de articular as escolas e os educadores comprometidos com o seu ideário. Constituída a partir das iniciativas do cardeal do Rio de Janeiro, D. Jaime de Barros Câmara, que enviou circular para as escolas católicas em todo o país, a AEC rapidamente se espalhou, aproveitando-se da estrutura da Igreja, e assumiu o discurso privatista, que se encaixava nas proposições defendidas pelos católicos: “liberdade de ensino”, direitos das famílias católicas e, diante da ampliação do papel do Estado, a defesa do pluralismo educacional.

Os interesses das escolas particulares passaram, a partir de então, a se fazer representar por sujeitos políticos que, aliados e colaboradores quanto aos objetivos relacionados à defesa da escola privada, possuíam características distintas: o sindicalismo patronal, articulando o conjunto das escolas privadas em seus interesses corporativos, e a AEC, unificando a educação católica, cujas escolas hegemonizavam o ensino particular, sobretudo no nível secundário.

A colaboração entre a AEC e o sindicato patronal do ensino privado foi intensa nas duas décadas do período democrático iniciado em 1945. Diretores e representantes de escolas católicas participantes da AEC

tiveram cargos na diretoria do sindicato, a entidade apresentou teses aos congressos promovidos pelo sindicato das escolas particulares e aliados, católicos e o segmento empresarial não religioso participaram das mobilizações societárias e dos debates políticos em torno da educação escolar ocorridos entre a segunda metade da década de 1940 e os primeiros anos da década de 1960.

Para os católicos, os riscos eram visíveis, sobretudo se as políticas educacionais indicassem o caminho do monopólio do ensino oficial. A ênfase inicial do enlace entre os segmentos confessional e empresarial foi centrada nas exigências de sobrevivência da rede privada diante das crescentes interferências do Estado na vida de suas escolas. Segundo as palavras do jesuíta Artur Alonso Frias (conhecido pelo pseudônimo de Mariano da Cruz), primeiro presidente nacional da AEC:

Não obstante incontestáveis progressos realizados com a criação do Ministério da Educação, a Lei Francisco Campos e a Lei Capanema, o ensino vinha padecendo de gravíssimas deficiências estruturais. Raiz e causa principal? Sem sombra de dúvida: o excesso de centralização; a rígida “mecanização” dos processos educacionais, comandada por técnicos sem a devida competência e sem experiência alguma do processo educativo e da administração escolar; o excesso de disciplinas obrigatórias, com absoluta rigidez e uniformização dos currículos; numa palavra: a falta de uma justa liberdade pedagógica, o que eximia de responsabilidade os educadores, pois ninguém pode ser responsabilizado pelos resultados, quando carece de autoridade para escolher os meios [Cruz, 1966, p. 20].

Apesar de tensões consequentes das dissonâncias entre os projetos educativos do Estado e da Igreja, e apesar da tendência à crescente pressão do Estado sobre a vida das escolas privadas, os anos do período varguista tinham oferecido relativa segurança à educação escolar católica, por vincular o catolicismo ao seu próprio projeto de nação. Após 1945, nas condições da vida democrática e do pluralismo político, os católicos precisaram garantir-se por meio de uma ação política societária e autônoma, capaz de salvaguardar suas posições na educação escolar.

Essa preocupação em defender seus espaços educacionais resultava de outros problemas, além daqueles próprios da luta política em condições democráticas. Os esforços modernizadores e industrializantes promovidos pelo regime varguista foram acompanhados pela reorganização e ampliação do papel estatal no que tange ao conjunto das políticas sociais, incluindo a educação escolar. As necessidades decorrentes do processo de industrialização e urbanização, assim como o fortalecimento dos setores sociais médios e o aumento do interesse social pela educação exigiram do Estado uma intervenção mais decisiva na educação escolar, expandindo o ensino regular em todos os seus níveis e ramos, além de fomentar a formação profissional e técnica, o ensino supletivo e a alfabetização de adultos.

Tendo como limites os anos de 1933 e 1945, verifica-se a ampliação do número de estudantes cursando o nível primário de 2.221.904 para 3.496.644; no secundário, de 66.420 para 256.664; em outros cursos de nível médio, de 101.221 para 209.145; e, no nível superior, de 24.166 para 26.757 (Schwartzman; Bomeny & Costa, 2000, p. 277).

Esse processo teve continuidade durante o período dos governos democráticos posteriores ao Estado Novo. A frequência à escola primária cresceu, ao longo da década de 1940, de 47,51% para 63,29% da população entre 7 e 12 anos. Entre os anos de 1950 e 1960, o número de alunos matriculados no ensino primário passou de 99, por mil habitantes, em 1950, para 113, em 1959; ao longo da década de 1950, o número de estudantes matriculados no ensino secundário aproximadamente triplicou, e, no ensino superior, mais do que duplicou (Romanelli, 1989, p. 64-65 e 74).

Estudo conjunto da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e do Centro de Estatística Religiosa e Investigações Sociais (CERIS), concluído em 1971, registrou o declínio relativo da participação do segmento católico na educação escolar, em meados do século XX. Entre 1957 e 1962, a participação relativa das escolas católicas no conjunto do ensino primário caiu de 2,4 para 2,1% do total de unidades escolares existentes.

No interior do setor privado, no entanto, o peso do segmento católico continuou muito forte. Entre 1957 e 1962, o ensino católico primário aumentou sua participação relativa no conjunto do setor privado, com o número de unidades escolares passando de 24,1% para 33,7%, e o de matrículas, de 31,6% para 47,1% do total de estudantes das escolas privadas (CNBB/CERIS, 1971, p. 149).

O ensino primário católico era então formado basicamente por escolas vinculadas a instituições, congregações e ordens religiosas femininas (83,5% das unidades escolares exclusivamente para meninas), com participação muito grande de religiosas em seu corpo docente (49,7%, contra 50,3% de professores leigos) (idem, ibidem).

No ensino médio, em que a participação católica se fazia mais visível, o peso do setor privado era mais expressivo do que no nível primário, embora a participação das escolas católicas sobre o total (público e privado) tenha declinado de 38,2% em 1957 para 25,2% em 1964. Tomando em consideração o segmento católico no interior do setor privado, essa participação também apresentou tendência de queda, passando de 55,4% para 38,3% entre os mesmos anos (idem, p. 153).

O caráter da rede católica de ensino médio, voltada tradicionalmente para a educação de setores sociais médios e de elite, tornava-se patente na sua forte ênfase em cursos propedêuticos e de formação de professores (“escolas normais”), que ocupavam, respectivamente, 68,5% e 24,2% dos cursos oferecidos pelas escolas médias religiosas no ano de 1962, enquanto setores voltados para a economia urbana (indústria e comércio) tinham peso relativo muito pequeno (respectivamente 11,2% e 8,6% dos cursos oferecidos) (idem, ibidem).

Os mesmos dados quantitativos que expressam a expansão efetiva da presença do Estado na educação escolar revelam, no entanto, a presença do setor privado, sobretudo nos setores mais tradicionais do ensino médio, canais de acesso aos níveis superiores de ensino.

A tendência à ampliação da interferência estatal na educação escolar não resultou, no Brasil, em implementação de políticas públicas de generalização do ensino, sob gestão direta do Estado. Estabeleceu-se uma espécie de divisão de tarefas e responsabilidades educacionais entre as

escolas oficiais, onde estudavam os indivíduos que seriam tornados aptos, principalmente, para o exercício das formas mais simples de trabalho, e os segmentos que controlaram as escolas reservadas à preparação, nos níveis fundamental e médio, dos indivíduos destinados às formas mais complexas de trabalho e aos papéis de direção na economia e na vida pública.

O grande espaço ocupado pelo setor privado da educação escolar pode ser considerado um dos resultados do conservadorismo da modernização brasileira, empreendida durante e após o período Vargas. A “divisão de tarefas” educacional garantiu que o setor privado e, principalmente, as escolas confessionais continuassem a ser muito importantes na educação das elites e dos setores médios brasileiros, nas décadas seguintes ao período varguista. “No período entre 1940 e 1960 era difícil encontrar uma cidade com número significativo de habitantes que não possuísse, pelo menos, uma escola católica” (Azzi, 1992, p. 41).

A “liberdade de ensino” e as bases de ação política do setor privado

A partir do Congresso dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, em 1944, a aliança entre os dois segmentos do setor privado fundamentou-se na “causa comum”, centrada no combate ao que se considerava excesso de interferência do Estado na vida interna das escolas e na luta pelo direito à “liberdade de ensino”.

Além das iniciativas de ampliação do papel estatal na educação, a educação escolar católica teve de enfrentar o quadro de pluralidade decorrente da instauração da democracia política e o ordenamento resultante da Constituição de 1946.

Ao determinar que caberia à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, a Constituição de 1946 reanimava as expectativas daqueles que travaram lutas anteriores em defesa da escola pública, trazendo, junto com elas, o espírito de seu contraditório: o combate em defesa da escola privada, liderado pelos católicos (Brasil, 1946).

O quadro de ampliação da interferência do Estado na educação escolar e de disputa política que a Constituição previa ao criar dispositivos e ao estabelecer a convocação de uma LDB obrigou os católicos a forjar alianças e atuar em várias frentes no campo societário, liderando o conjunto do setor privado da educação.

Iniciada em 1944, no congresso do Rio de Janeiro, aprofundada em 1946, em Belo Horizonte, quando a FENEN promoveu o II Congresso dos Estabelecimentos Particulares de Ensino (o primeiro em condições democráticas), a aliança entre os dois segmentos do setor privado da educação foi consolidada em janeiro de 1948, no III Congresso de Estabelecimentos do Ensino Particular. A importância do III Congresso está relacionada diretamente ao momento político de reinício das discussões sobre a educação nacional. Em outubro do mesmo ano, foi enviado ao Congresso Nacional, pelo ministro da Educação Clemente Mariani, o primeiro projeto de discussão da Lei de Diretrizes e Bases, cumprindo os dispositivos previstos na Constituição de 1946.

O III Congresso dos Estabelecimentos de Ensino Particular reuniu, em São Paulo, em janeiro de 1948, 573 representantes de instituições privadas de 21 estados do país, adotando como tema central o projeto da LDB elaborado pela comissão nomeada pelo ministro Clemente Mariani. Segundo o presidente nacional da AEC, durante os debates realizados foi “flagrante o desacordo da quase totalidade dos educadores presentes com o projeto da comissão ministerial” (Cruz, 1966, p. 445).

Alguns títulos da tese aprovada no III Congresso constituíram um programa de ação propositiva do setor privado da educação escolar, no momento em que este buscava formas de influenciar a comissão governamental encarregada de elaborar o anteprojeto da LDB. Como exemplos,

Título II, “Sobre o direito de educar”:

[...] 4 – a educação da prole é direito inalienável e dever da família; 5 – Para que a família, por si ou seus mandatários, possa bem desobrigar-se desse encargo, compete ao Estado oferecer-lhe os suprimentos de recursos indispensáveis, seja proporcionando ensino oficial, seja amparando a iniciativa particular.

Título III, “Sobre a liberdade de ensino”:

[...] 6 – Antinatural, anticientífico e contraproducente é o monopólio do ensino. Com ele são violados os seguintes lídimos direitos naturais: a) o paterno, de prover, primordial e precipuamente, à educação dos filhos; b) o dos particulares, de comunicarem a outrem seus conhecimentos. 7 – Para que haja efetiva liberdade de ensino, preciso é que outorgue o Estado igualdade de condições às escolas oficiais e às particulares. 8 – Proporcionará esta igualdade: a) a representação adequada das instituições particulares nos órgãos diretores do ensino; b) a distribuição proporcional das verbas consignadas para a educação entre as escolas oficiais e as particulares; c) o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos realizados nos estabelecimentos particulares. [...] 11 – Deverá o Estado fundar e manter estabelecimentos de ensino, quando a atividade particular não puder solucionar plenamente o problema escolar.

Título IV, “Sobre a posição do Estado em face do ensino livre”:

[...] 12 – Concernem ao Estado, em face do ensino particular, as seguintes funções: a) função de colaboração, quando solicitada e consistente na assistência técnica e no amparo moral e material às escolas, a fim de lhes assegurar, em benefício da comunidade, o mais extenso e intenso rendimento de trabalho; b) função de verificação, consistente em averiguar se preenche a escola as finalidades a que se propõe; 13 – No exercício da função de colaboração deve o Estado: a) distribuir, indistintamente, às escolas oficiais e às particulares, aos mestres e aos alunos de umas e outras, todas as vantagens decorrentes que lhe cumpre manter em proveito da educação e do ensino [FENEN, 1948, p. 189-191].

Os títulos citados, aprovados no Congresso de 1948, reafirmaram os fundamentos e as preocupações principais do setor privado naquele momento da história educacional brasileira: o exercício da liberdade de escolha das famílias como centro do processo educativo, a negação do monopólio do direito de educar ao Estado, a equiparação entre as instituições públicas e privadas no que se refere às decisões educacionais

e à distribuição de verbas. Uma das entidades participantes do III Congresso, o Sindicato Patronal de Minas Gerais, apresentou uma tese, nomeada *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Incorporada pelo III Congresso, ela assumiu grande importância política, pois serviu de base para o substitutivo apresentado pelo deputado Carlos Lacerda, da União Democrática Nacional (UDN), como contraponto ao anteprojeto da Comissão Mariani (idem, p. 285-298).

O anteprojeto Mariani resultou do trabalho da Comissão Ministerial, formada em 1947. Essa comissão elaborou um projeto de lei, que recebeu algumas modificações feitas pelo ministro da Educação, sendo encaminhado ao Congresso Nacional pelo presidente da República Eurico Gaspar Dutra em outubro de 1948 (Saviani, 1983, p. 10-11).

O anteprojeto buscou apresentar um ponto de equilíbrio entre as tendências centralizadoras oriundas das reformas educacionais do Estado Novo e as propostas descentralizantes, que propugnavam pela “flexibilização da educação”. A busca por um ponto de equilíbrio foi ressaltada no discurso que o ministro da Educação proferiu quando do encerramento dos trabalhos da Comissão Ministerial. Segundo Clemente Mariani,

Essa flexibilidade, necessária como princípio vital a qualquer sistema de aplicação social, não pode nem deve significar, por outro lado, a dispersão de esforços, a fantasia e o arbítrio. Os grupos humanos necessitam de liberdade, a fim de exprimir-se e evoluir, mas esse requisito deve enquadrar-se na concepção de interesses mais amplos e de aspirações mais vastas que os de estreito localismo. Nenhum problema cultural pode ser subordinado, portanto, às premissas de uma política centralizada, ou àquelas que, ao contrário, pretendam resolvê-lo, por diluição e fragmentação das responsabilidades de direção social [Mariani, 1948, s/p.].

A preocupação demonstrada pela Comissão e pelo ministro da Educação não encontrou eco na educação católica. A rígida defesa da “liberdade de ensino” não permitia aceitar, sem resistência, a possibilidade de uma lei educacional que, mesmo buscando um meio-termo,

enquadrasse as escolas privadas em um sistema dirigido pelo poder público (Cruz, 1966, p. 41).

A liderança da educação católica atribuía tanta importância à defesa de suas posições diante da iminência do início das discussões, que classificou como “campanha histórica” sua atuação no longo período que se estendeu da criação da Comissão Mariani, em 1947, até a aprovação da LDB pelo Congresso Nacional, em 1961, conferindo-lhe um sentido épico de luta pela “liberdade de ensino”.

Várias edições do boletim da AEC, *Servir*, deram grande ênfase ao tema da LDB. Em setembro de 1953, anunciou-se com destaque a decisão do deputado Eurico Sales, do Partido Social Democrático (PSD), presidente da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, de aceitar sua recondução a esse cargo com a condição de levar a termo o projeto da LDB. Páginas sucessivas do boletim da AEC anunciaram “os pontos indispensáveis a serem garantidos pelo Secretariado de Educação da CNBB, no concernente a esse projeto de lei” e a entrega, “a alguns deputados”, do substitutivo preparado pelo setor privado no III Congresso, servindo de “pauta e orientação para trazer ao texto (da lei) a formulação que se inspire na filosofia e na doutrina pedagógica cristãs” (Cruz, 1966, p. 123).

A AEC enumerou os *slogans* que deveriam ser utilizados na campanha pela aprovação do substitutivo Carlos Lacerda: “escola pública não é aquela que o Estado impõe, mas aquela que o público escolhe”; “recursos do povo para a escola preferida pelo povo”; “com o voto ao candidato, o cidadão não lhe entrega a alma de seu filho”; “sem bolsas gratuitas, rouba-se ao pobre a liberdade de opção”; “os recursos públicos têm origem particular: vêm do povo e devem voltar ao povo, sem frustrações de consciência”; “na distribuição dos recursos, o Estado não é proprietário, mas mero administrador dos dinheiros públicos, assim como ele não é senhor, mas apenas servo da consciência dos cidadãos” (idem, p. 144).

O contraditório à ação da aliança privatista nas discussões da LDB veio da Campanha em Defesa da Escola Pública. Formada a partir da I Convenção Estadual de Defesa da Escola Pública, realizada em 4 de

maio de 1960 na cidade de São Paulo, ela construiu-se como uma aliança de diferentes setores, reunindo educadores oriundos do movimento escolanovista, intelectuais vinculados à Universidade, setores da grande imprensa, organizações estudantis, sindicatos de trabalhadores e o movimento estudantil¹. É notável que, destoando das posições privatistas defendidas pela AEC, setores renovados dos movimentos de Ação Católica, ativistas católicos de educação popular, principalmente o Movimento de Educação de Base (MEB) e grande número de católicos leigos, contando inclusive com o apoio de membros da hierarquia, se alinharam à Campanha em Defesa da Escola Pública (Rossa, 2005, p. 77-78).

O quadro de polarização não opôs somente dois blocos de forças, mas dois conceitos de “liberdade de ensino”. No caso dos defensores da escola pública, essa liberdade deslocou-se da instituição para aqueles que atuam no interior do espaço escolar. A escola pública e laica, sustentada pelo Estado, não vinculada a nenhuma ideologia específica, garantiria as condições necessárias ao exercício da liberdade de conhecimento.

A formação de campos nitidamente opostos resultou em uma dicotomia, típica dos momentos de radicalização, que dificultou a visualização do amplo espectro dos sujeitos políticos interessados na questão educacional e as nuances das soluções por eles propostas. A existência de pontos em comum com as igualmente polarizadas discussões das décadas de 1920 e 1930 faz aparentar uma continuidade, pelas forças alinhadas e pelos pressupostos utilizados. No entanto, houve um diferencial inegável, relacionado ao contexto histórico-social da feitura da primeira Lei de Diretrizes e Bases: o Brasil das décadas intermediárias do século XX era dirigido por um Estado consideravelmente mais ampliado na sua função de promotor de políticas sociais, e constituía um espaço ocupado por

1. A polarização inflamou a imprensa brasileira. Assumiram posição em defesa da escola pública a revista *Anhembi* e o jornal *O Estado de S. Paulo*. A favor da corrente privatista estiveram a revista católica *Vozes* e os jornais *O Correio Paulistano* e *Tribuna da Imprensa*. Outros órgãos também escolheram seus lados, com argumentação e veemência variadas (Saviani, 1988, p. 57-58.)

uma sociedade mais complexa e plural, tanto na sua constituição como nas expressões políticas dela representantes.

Essa caracterização da sociedade brasileira nos anos posteriores a 1945 encontra respaldo no discurso e na estratégia adotada pelos protagonistas da polarização em torno da LDB. Os católicos precisaram de novos instrumentos de ação política, de novos métodos de relacionamento com o Estado e de novos aliados. Seus adversários, embora também utilizassem instrumentos teóricos e retóricos inspirados nas lutas do escolanovismo, tiveram a preocupação de priorizar os aspectos políticos relacionados à função social da escola pública e à própria natureza democrática do Estado brasileiro. Os traços de continuidade e transformação não foram observados somente na atuação dos católicos, podendo ser notados na natureza do “Manifesto dos Educadores” publicado no jornal *O Estado de S. Paulo* em 1º de julho de 1959 (Pinto; Leal & Pimentel, 2000, p. 42-43).

Os católicos reagiram, produzindo e articulando adesões ao seu próprio manifesto. *O Estado de S. Paulo* registrou, no dia 21 do mesmo mês, declaração do professor Barbosa de Oliveira, antigo presidente da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da Associação de Professores Católicos (APC), em que declarou que “entregar ao poder público a missão de educar, tirando-a da família, e a esta negando um direito natural, reconhecido pelo mundo civilizado como primordial, constitui um erro grave” (*O Estado de S. Paulo*, 21 de junho de 1959).

Cinco dias após, o mesmo jornal publicou um manifesto exprimindo os princípios defendidos pelos educadores católicos. Segundo seus autores, três correntes disputaram o predomínio sobre a educação brasileira. “O liberalismo agnóstico, o totalitarismo e a corrente humanista e democrática”, da qual fariam parte os defensores da escola particular. A AEC organizou a feitura e publicação desse manifesto, chamando seus filiados a adesões e manifestações de apoio, rebatendo aqueles que “repetem, em 1959, os conceitos laicistas e antidemocráticos de seu primeiro manifesto de 1932” (*O Estado de S. Paulo*, 26 de julho de 1959).

Em 22 de janeiro de 1960, o projeto da Lei de Diretrizes e Bases foi aprovado na Câmara dos Deputados, sendo encaminhado ao Senado,

onde recebeu 238 emendas, sendo finalmente votado e aprovado em agosto de 1961. A LDB, lei n. 4.024, foi sancionada em 20 de dezembro de 1961. Vários dos seus artigos contemplaram as teses defendidas pelo setor privado. O Art. 2º estabeleceu que “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”, cabendo, em seu parágrafo único, que “à família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos”. O Art. 3º ofereceu segurança ao ensino privado, fixando como garantias ao direito de educação “I – Pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma da lei em vigor” e “II – pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos”. Além desses, o Art. 95º fixou uma série de condições para a concessão de ajuda financeira e bolsas de estudo às escolas particulares, contemplando várias teses defendidas pelo setor privado.

A representação política do setor privado nos órgãos do Estado ficou, ainda, garantida pelo Art. 5º: “São assegurados aos estabelecimentos de ensino públicos e particulares, legalmente autorizados, adequada representação nos conselhos estaduais de educação, e o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos neles realizados” (apud Saviani, 1988, p. 73-79).

Embora a lei sancionada passasse por negociações e concessões e apresentasse diferenças em relação ao Substitutivo Lacerda, apoiado pelo setor privado, ela assegurou, no essencial, a fixação de várias propostas sustentadas pela AEC e pelos sindicatos das escolas privadas: concedeu às famílias o direito de escolha sobre o gênero da educação a ser ministrada aos seus filhos, garantiu as subvenções ao ensino particular, assim como o financiamento público de projetos de expansão física da rede particular, em igualdade de condições com a rede pública (Romanelli, 1989, p. 179-183). Assegurou, ainda, a possibilidade de as instituições educacionais privadas impor, em regimento próprio, sua estrutura administrativa, disciplinar e didática, “quebrando a exagerada centralização

no Ministério da Educação que chegava a prever até mínimos detalhes da vida e do processo escolares” (Rossa, 2005, p. 87).

O longo período compreendido entre a Constituição de 1946 e a aprovação da LDB, os interesses que ela ameaçou afetar e a consequente reação do setor privado, a polarização política que ela provocou e o transbordamento dos seus debates à imprensa e à sociedade civil deram a esse episódio da história educacional brasileira o privilégio de tornar transparentes os pressupostos utilizados pelos católicos em favor da escola privada contra o alegado monopólio do Estado, assim como a sua capacidade de mobilização e a ferocidade com que defenderam seu espaço na educação escolar.

A natureza do privatismo sob hegemonia católica

Os anos abarcados entre 1945 e 1964 compreenderam o período em que se construiu uma aliança entre as instituições católicas e o segmento empresarial não religioso, com o objetivo de contrapor-se a uma possibilidade que, segundo a avaliação dessa aliança, poderia concretizar-se: o monopólio da educação escolar pelo Estado.

Naquele período da história brasileira, o caráter majoritariamente confessional do ensino privado, sobretudo no nível médio, e a capacidade demonstrada pelos católicos em liderar o segmento empresarial não religioso permitiram fundamentar as proposições privatistas com a defesa ao direito de educar com base na identificação de setores da sociedade com os valores cristãos. O sentido de privado associou-se ao exercício da liberdade de convicções diante do monopólio uniformizador do ensino oficial promovido pelo Estado.

A defesa desse exercício, para ser eficaz no contexto de uma sociedade moderna, implicou mudanças na estratégia política da Igreja. Embora procurasse manter os canais privilegiados de contato com o Estado e a rede de influências no Legislativo, o discurso construído em torno da liberdade de educação implicou o reconhecimento do caráter cada vez mais societário do catolicismo e a impossibilidade de se construir

relações de exclusividade entre Igreja e Estado, com base no suposto caráter católico da nacionalidade.

A associação entre liberdade de ensino e educação privada, e entre esta e “valores humanistas e cristãos”, é recorrente na documentação e nos depoimentos dos dirigentes católicos, no período aqui abordado. As diferentes lutas travadas pela AEC e pelo sindicalismo patronal da educação, englobando a busca do apoio financeiro do Estado, o estabelecimento de legislação que garantisse estabilidade ao ensino privado, o reconhecimento dos diplomas e da titulação dos docentes e a liberdade administrativa e pedagógica das instituições, eram vistas como partes de um objetivo central e inegociável: o direito das famílias católicas em dispor de instituições educacionais capazes de educar seus filhos segundo os princípios e valores do cristianismo.

O significado de “privado” esteve intensamente associado à resistência contra uma possível imposição do monopólio educativo do Estado. A imagem difundida remete à defesa da liberdade de crença dos grupos societários cristãos contra a determinação da uniformidade de valores por um Estado laicista e tendencialmente totalitário. Traduz-se esse combate a partir de dois eixos principais.

O primeiro eixo remete a um período da história brasileira em que o processo de modernização econômica se associou ao esforço estatal de organização de um sistema educacional, por meio da institucionalização de políticas públicas para a educação. Atribui-se à institucionalização o significado de “demarcar procedimentos e mantê-los na sequência do tempo”, de “certa previsibilidade no curso das ações coletivas”, dizendo respeito “à permanência, à formalização de padrões administrativos: à definição de uma burocracia específica e estabelecida para o trato da matéria ou do conjunto de matérias em questão” (Bomeny, 2004, p. 2-3).

O Estado tornou-se o centro normatizador e promotor das políticas educacionais. Articulado durante o período varguista, esse modelo persistiu e foi aperfeiçoado durante o período democrático vigente entre 1946 e 1964. Nas condições de liberdade de debate, a educação escolar foi objeto de intensas contendas e negociações, envolvendo a crescente

legislação e os rearranjos na divisão de tarefas entre os ensinos público e privado.

O segundo eixo referencia-se na recorrência da luta promovida pelos católicos contra a possibilidade do exercício unipolar do direito de formar a consciência dos indivíduos. O conceito católico da liberdade de educar foi empregado como autonomia educativa diante do Estado. A crítica ao monopólio do Estado referenciou-se na identidade entre Estado = público = oficial.

Opondo-se ao monopólio estatal consubstanciado no privilégio dado à escola pública, o setor privado, sob hegemonia católica, fez uma opção radical de defesa da escola privada. A luta contra a possível unipolaridade teve como consequência direta a construção de uma bipolaridade. Escola pública/oficial e escola privada, Estado e sociedade civil, monopólio e liberdade.

Conquanto a campanha pela LDB seja o episódio mais conhecido e analisado no período entre 1945 e 1964, o segmento católico e o conjunto do setor educacional privado conheceram outros momentos em que seus interesses foram postos em jogo e, portanto, tornou-se necessária sua mobilização política. Um desses momentos referiu-se ao processo legislativo de discussão e aprovação da lei n. 2.342, de 29 de novembro de 1954, que instituiu o Fundo Nacional do Ensino Médio. Esse fundo estabeleceu normas e valores para as subvenções governamentais às instituições privadas de ensino médio, o que afetava diretamente os interesses das escolas católicas (Bruneau, 1974, p. 127).

Qual, no entanto, a natureza da escola privada, defendida de forma tão veemente? Observa-se a dissociação entre o conceito de privado e a ideia de lucro. O privado não remete à atividade empresarial. Trata-se de um privado entendido como direito da sociedade civil, e não como atividade exercida no campo do mercado. A hegemonia católica no interior do setor privado da educação escolar traduziu-se na defesa de um privatismo desvinculado da ideia de lucro. Um conceito de privado não capitalista.

Essa dissociação entre a condição privada das escolas católicas e a ideia de privado como empresariamento tem uma relação com a própria

razão de existir das instituições educativas confessionais. A reivindicação da natureza das escolas católicas como instituições não lucrativas pode esbarrar na desconfiança gerada pelo simples fato de que cobram mensalidades e se destinam a formar setores privilegiados da sociedade.

No entanto, também é difícil enquadrar as relações profissionais das escolas confessionais como tipicamente capitalistas, isto é, bipartidas entre capital e trabalho. Grande parte dos docentes era formada por religiosos das mesmas ordens a que seus superiores pertenciam, embora a proporção de professores leigos, vinculados por contrato de trabalho, tenha crescido constantemente desde o marco inicial pesquisado, conforme demonstrado pelas pesquisas aqui utilizadas (CNBB/CERIS, 1971).

O segmento católico não dispunha do monopólio do profissionalismo no setor privado de educação. Redes minoritárias, formadas principalmente por instituições protestantes e israelitas, atuavam no período abordado neste trabalho, sendo inclusive capazes de se posicionar independentemente dos católicos. O próprio investimento feito pela Igreja em uma organização nacional de educação escolar é revelador da existência de outros projetos organizados, fossem eles contrários ou aliados aos católicos.

Por sua vez, o segmento empresarial teve papel relevante na construção da aliança privatista e de seus principais instrumentos de ação política, os Sindicatos de Estabelecimentos de Ensino Particular e, após 1948, a FENEN. O que se verificou foi um caso, característico da vida política, de unidade na diversidade, construída em torno de objetivos conjunturalmente comuns. Esses objetivos comuns, unindo instituições com finalidades de missão e outras estruturadas em função do lucro, não se constituíram somente em razão de um ideário de resistência a uma possibilidade bastante remota, a de que o Estado brasileiro assumisse o controle total da educação escolar (Góes, 1989, p. 39; Oliveira, 2002, p. 67-68).

A necessidade de construir e manter a aliança, em condições de hegemonia católica, com o segmento empresarial não religioso, levou os católicos a um silêncio sobre o ensino de natureza privada empresarial. A ata da diretoria nacional da AEC de 21 de novembro de 1959, produzida

no período tenso de disputas em torno da LDB, discutiu o artigo publicado no jornal *O Globo*, com o título “Nem comercialização nem politização da escola”, recomendando sua difusão pela imprensa de outros estados (Cruz, 1966, p. 139). Também na Declaração de Goiânia, de 1958, quando a hierarquia católica brasileira tornou pública sua posição de defesa da educação privada, fez questão de ressaltar que a luta pela liberdade de educar não significa o respaldo àquilo que denomina “indústria do ensino”: “A educação não pode ser objeto de mercancia. Só com a liberdade de ensino é que pode fazer a distinção entre os colégios que educam e os que apenas vendem certificados” (“Declaração dos Cardeais, Arcebispos e Bispos do Brasil”, *Vozes*, agosto de 1958).

A “liberdade de ensino” diante da centralidade do Estado: os arranjos possíveis

Em abril de 1957, *Servir* reproduziu texto publicado pela União Internacional pela Liberdade de Educação (UILE), em exaltação à “liberdade de ensino”, no qual se associou o reconhecimento dos direitos societários pelo Estado ao próprio nível de desenvolvimento alcançado por uma nação:

A liberdade de ensino condiciona todas as demais liberdades. É julgando o modo pelo qual um país respeita, em suas leis e instituições, a vontade dos pais de “escolherem o gênero de educação que desejam para seus filhos”, que se conhecerá o valor que essa nação dá à pessoa humana e às suas crenças [Cruz, 1966, p. 226-227].

A incapacidade da rede confessional em comportar escolarização para além de seu público tradicional e a aceitação da centralidade do Estado revelam a estratégia de garantia da “liberdade de ensino” como defesa de espaço educacional num contexto de coexistência entre instituições públicas e privadas, estas garantidas e auxiliadas pelo Estado. Os católicos, em sua argumentação privatista, mencionaram constantemente

a ideia de que modelos de colaboração com o Estado que preservassem a escola privada se faziam necessários e deveriam ser incentivados, por meio da manutenção de espaços legalmente garantidos e de privilégios fiscais e financeiros.

O sentido de “democratização do ensino” foi utilizado largamente como sinônimo de práticas e de construções legais que permitiram o reconhecimento e o apoio do Estado ao ensino privado. A defesa da escola privada foi política adotada pela Igreja em nível internacional, e governos que estabeleceram garantias para o ensino privado confessional foram considerados modelos de democracia e de colaboração entre Estado e Igreja no intuito de resguardar os direitos das famílias católicas.

Os Anais do II Congresso dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, realizado em 1946, citaram a lei educacional holandesa de 1922 como exemplo de colaboração entre um Estado moderno e as escolas privadas:

O Estado reembolsa às escolas privadas 80% das despesas com o corpo docente e administrativo, 75% das despesas normais de funcionamento das escolas e até 50% dos custos para compra de terrenos ou construção de instalações. O Estado impõe padrões curriculares e de exigências para obtenção de graus; as escolas dispõem de liberdade para o ensino religioso. Fazemos notar que este sistema de liberdade de ensino pelo Estado, vale dizer, com o auxílio do Estado, nós o consideramos o mais justo e equitativo, com a condição, porém, de que o mesmo Estado, sob o pretexto de fiscalização, não venha a intrometer-se indevidamente na vida dos colégios. Pois é preferível nada receber a perder a liberdade. Nessa hipótese, não teríamos liberdade de ensino com subvenção, mas subvenção sem liberdade [FENEN, 1946, p. 68-69].

A citação da Holanda como referência de arranjo estatal que permitiu a “liberdade de ensino” também foi utilizada nas crônicas da AEC. O fato de que, em 1944, as escolas particulares daquele país matriculavam 70,99% do total de estudantes, contra 29,01% nas escolas públicas, praticamente invertendo o percentual registrado em 1889, quando o “ensino livre” foi reconhecido pelo Estado, foi utilizado como exemplo

de respeito à opção religiosa das famílias e distribuição equânime dos recursos públicos (Cruz, 1966, p. 242).

Também os conflitos na França foram acompanhados pela AEC com grande acuidade. A aprovação, pela Assembleia Nacional, da lei de subsídios a 14 mil escolas privadas francesas, em sua maioria confessionais, foi comemorada pela edição de abril de 1960 de *Servir*, que lhe deu a conotação de vitória da “liberdade de ensino”, sem deixar de ressaltar o voto contrário à lei pelos deputados comunistas, socialistas e radicais (idem, p. 234).

A referência a Estados que sustentavam a educação privada confessional não foi limitada aos espaços da imprensa estritamente católica. O *Correio da Manhã* publicou, ainda em 1945, artigo assinado pelo jesuíta Arlindo Vieira, diretor do Colégio Santo Inácio, do Rio de Janeiro, no qual ele comparava a relação dos governos com as escolas católicas nos Estados Unidos e na Holanda, considerada esta como um modelo de educação democrática:

Se a democracia americana fosse tão esclarecida como é a holandesa, o governo daria escolas e pagaria professores para os alunos católicos. É um direito sagrado dos pais. Os católicos americanos pagam elevados impostos para a educação da mocidade, e, entretanto, com grandes sacrifícios abrem a bolsa generosamente para ministrar a seus filhos uma educação visceralmente cristã [*Correio da Manhã*, 5 de dezembro de 1945].

A definição de um Estado como democrático implicaria a desistência deste em impor um ensino oficial uniformizante e laicista, reconhecendo a pluralidade existente na sociedade e os direitos das famílias. Essa definição e os exemplos utilizados mostravam um caminho que, na concepção da entidade e de seus dirigentes, deveria ser seguido pelo Brasil, oferecendo segurança financeira e jurídica às escolas privadas e, por consequência, a “liberdade de ensino” necessária ao exercício do direito de opção pelas famílias, tão caro ao discurso dos católicos.

Confirmaram-se os fundamentos que asseguraram a ação conjunta do setor privado ao longo de duas décadas: a combinação da reivindi-

cação da liberdade de escolha tendo como base os valores familiares e a atribuição de qualidades negativas à possibilidade de monopólio estatal. A utilização de argumentação de natureza confessional, os valores, com recursos de origem liberal (a citação à Declaração Universal dos Direitos do Homem), como forma de combate a um dos mais caros pressupostos do mesmo Estado liberal, o exercício do papel educativo pelo poder público.

O ciclo dos debates e lutas sobre os rumos da educação escolar em contexto democrático encerrou-se em 1963. Naquele ano, em São Paulo, o VII Congresso dos Sindicatos de Estabelecimentos Particulares de Ensino, o primeiro realizado após a aprovação da LDB, aprovou, por unanimidade, a declaração de princípios preparada pela AEC. Esse congresso confirmou duas décadas de aliança privatista produzida ao longo de reuniões semelhantes realizadas anteriormente a partir de 1944. Com uma representatividade legitimada por “15.500 unidades escolares, cerca de 100.000 professores e mais de 1.700.000 alunos”, o VII Congresso votou uma declaração de princípios que reiterou um “corpo de doutrina, firmado coerentemente através [de] conclusões aprovadas na sucessão de seis congressos anteriores” (Cruz, 1966, p. 245).

A liderança católica nas lutas pela escola privada iniciou-se ao fim do Estado Novo, intensificou-se na década de 1950, em meio à democracia política, e obteve sua maior vitória já no contexto de crise dessa mesma democracia.

O desgaste do Estado democrático chegou a seu termo em 1964, com sua derrubada pelas Forças Armadas, que tiveram, em sua iniciativa, o apoio de setores da sociedade civil. Com o início do período militar, novas questões puseram-se para a vida das escolas privadas, e o espaço de sua atuação política foi deslocado para os Conselhos de Educação. O esvaziamento dos espaços públicos de discussão política em torno da educação escolar coincidiu com as transformações verificadas no interior da Igreja e com a alteração gradual da correlação de forças no interior do setor privado da educação, em benefício do segmento empresarial não religioso.

Referências bibliográficas

Fontes

FENEN. In: CONGRESSO NACIONAL DOS ESTABELECIMENTOS PARTICULARES DE ENSINO, 2., 1946, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte, MG: Federação Nacional de Estabelecimentos de Ensino, 1946.

_____. In: CONGRESSO NACIONAL DOS ESTABELECIMENTOS PARTICULARES DE ENSINO, 3., 1948, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Federação Nacional de Estabelecimentos de Ensino, 1948.

ASSOCIAÇÃO DE EDUCAÇÃO CATÓLICA DO BRASIL (AEC) *Servir. Boletim da AEC*, 1945 a 1963.

BRASIL. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946*. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil> Acesso em: 23 maio 2009.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL/CENTRO DE ESTATÍSTICA RELIGIOSA E INVESTIGAÇÕES SOCIAIS (CNBB/CERIS). *Ensino católico no Brasil: visão estatística*. Rio de Janeiro: CNBB/CERIS, 1971.

CRUZ, Mariano da. *Vinte anos a serviço da educação*. Rio de Janeiro: AEC, 1966.

ROSSA, Leandro. *AEC do Brasil 60 anos: uma presença católica na educação*. Brasília, DF: AEC, 2005.

MARIANI, Clemente. Arquivos Clemente Mariani. Arquivo 1948.09.00. Rio de Janeiro, FGV/CPDOC, 1948.

Periódicos

Correio da Manhã, O Estado de S. Paulo, Revista Vozes.

Bibliografia

AZZI, Riolando. Educação e evangelização: perspectivas históricas. *Revista de Educação AEC*, Brasília, DF, ano 21, n. 84, p. 30-49, jul./set. 1992.

BOMENY, Helena M. *Educação como política de Estado*. 2004. Mimeografado.

BRUNEAU, Thomas C. *O catolicismo brasileiro em época de transição*. São Paulo: Loyola, 1974.

BUFFA, Ester. *Ideologias em conflito: escola pública e escola privada*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

CURY, Carlos R. *Ideologia e educação brasileira*. 4. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1988.

_____. O público e o privado na educação brasileira contemporânea: posições e tendências. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 81, p. 33-44, maio 1992.

_____. *O legado da Era Vargas: educação e Igreja católica*. s/d. Mimeografado.

GÓES, Moacir. Escola pública: história e católicos. In: CUNHA, Luiz A. (Org.). *Escola pública, escola particular e a democratização do ensino*. 3. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989. p. 31-50.

OLIVEIRA, Marcos M. *Os empresários da educação e o sindicalismo patronal: o sindicato dos estabelecimentos de ensino no estado do Rio de Janeiro (1944-1990)*. Bragança Paulista, SP: EDUSEF, 2002.

PINTO, Diana C.; LEAL, Maria C.; PIMENTEL, Marília A. *Trajetórias de liberais e radicais pela educação pública: Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro*. São Paulo: Loyola, 2000.

ROMANELLI, Otaíza. *História da educação no Brasil*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

SAVIANI, Demerval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 1983.

_____. *Política e educação no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1988.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena; COSTA, Vanda. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra, Fundação Getúlio Vargas, 2000.

Endereço para correspondência:
Av. Prof. João Brasil, 342/203
Fonseca
Niterói-RJ
CEP: 24.130-082
E-mail: asenra@cefet-rj.br

Recebido em: 28 jul. 2009
Aprovado em: 29 jan. 2010

Educação e nacionalismo: configurando a escola primária catarinense na Era Vargas

Ademir Valdir dos Santos*

Resumo:

Este trabalho objetiva demonstrar como a educação escolar foi utilizada pelo projeto de nacionalização. Foram analisadas fontes primárias de escolas dos anos 1930-1940. Investigamos as estratégias para a formação da brasilidade que buscaram transformar as escolas alemãs nas comunidades catarinenses, usando a gestão e as práticas pedagógicas para a construção de valores e atitudes patrióticos. No escopo de reconfigurar a particular organização das instituições escolares, buscou-se a eliminação e transformação de aspectos de sua identidade. As políticas educacionais e práticas educativas visaram desenvolver as atitudes prescritas pelo nacionalismo, parametrizando por questões étnico-culturais o processo histórico de configuração da escola primária.

Palavras-chave:

educação; nacionalismo; escola primária; práticas pedagógicas; Santa Catarina.

* Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Professor e pesquisador do Departamento de Estudos Especializados em Educação (EED) da Universidade Federal de Santa Catarina UFSC. Integra o grupo de pesquisa Sociologia e História da Educação.