

# **VOZES EM DEFESA DA ORDEM: O DEBATE ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO (1945-1968)**

**Marco Antônio de Oliveira Gomes**  
**Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP**  
**Faculdade de Educação.**

## **RESUMO**

Este estudo procura refletir sobre o conceito de escola pública e privada nas representações construídas ao longo do debate sobre o papel do Estado na educação durante os anos 50 e 60 do século XX. Ainda que católicos e liberais tivessem perspectivas diferenciadas sobre o modelo de escola a ser implantado, minha abordagem procura relacionar a convergência de interesses na defesa da ordem pelos grupos em conflito. Os debates políticos dessa época nos permitem refletir sobre o conflito entre público e privado na educação, ainda presente, como uma manifestação concreta das relações materiais de uma sociedade marcada pelo antagonismo de classes.

## **ABSTRACT**

This research seeks to reflect about the concept of public and private schools at the representations built along the debate about the role of the state in education during the 50s and 60s of the 20<sup>th</sup> century. Even if catholics and liberals had different perspectives about the school model to be implemented, my approach seeks to relate the convergence of interests in the order defence by groups in conflict. The political debates of this time allow us to reflect about the public and private conflict in education. This conflict is still present as a concret manifestation of the material relationships of a society marked by class antagonism.

## **INTRODUÇÃO**

Presenciamos um momento histórico no qual as teses neoliberais apresentam-se como hegemônicas no horizonte político-ideológico. Não é novidade o receituário apresentado pelos “profetas” do evangelho neoliberal, recomendando políticas de controle das verbas públicas, as quais significam, entre outras coisas, a necessidade da contenção de gastos com

as chamadas políticas sociais, de saúde, trabalho, previdência e educação. Tais políticas têm representado em nosso país o aumento da desigualdade social.

Sobre a questão educacional, também não são novidades a defesa da educação privada, que, diga-se de passagem, não são recentes em nossa história. Na verdade, a defesa do privatismo em educação no Brasil possui uma história marcada pelas contradições inerentes aos conflitos e projetos de classes. Se a defesa da privatização da educação não é recente em nosso país, é importante ressaltar que tal proposta adquiriu significados diversos e atendeu a demandas diferentes em função do período histórico no qual ocorreu o debate, expressando as contradições inerentes da sociedade brasileira.

Por isso mesmo, o historiador da educação não pode ignorar a presença do privatismo na política educacional. Afinal, as relações de dominação e subordinação estão presentes em todas as dimensões do social, e a educação escolar, como qualquer outra instituição criada pelo homem, é uma construção social, produto de uma determinada correlação de forças na sociedade. Assim, este estudo se empenhou na reconstituição dos debates sobre o papel da escola pública e privada na educação entre 1945 e 1968, com objetivo de contribuir para a compreensão das estratégias utilizadas na privatização da educação no Brasil.

A bem da verdade, os interlocutores do debate viam a educação como um instrumento estratégico de manutenção da ordem, embora tivessem posturas diferentes em função de seus projetos políticos, que ligavam-se direta ou indiretamente aos interesses da burguesia. De um lado, os intelectuais católicos<sup>1</sup>, que em sua expressão hegemônica, defendiam um projeto de educação (cristianização) das elites e, através delas, a cristianização do “povo”. De outro lado, os representantes da chamada “escola nova”, ou liberais, que propunham uma transformação da sociedade brasileira pela escola, formando uma elite condutora dos destinos da nação. Nesse sentido, as propostas liberais iam ao encontro do chamado *jusnaturalismo*, que tem, como espinha dorsal, o entendimento de que os homens como indivíduos, possuem “direitos naturais”. Ora, ao transformar os direitos em algo inerente à natureza do homem, o liberalismo nega a historicidade dos mesmos e a possibilidade de transformação. Em outras palavras, não pode ser modificado. Assim sendo, cabe a educação corrigir os “desvios” e enquadrar os indivíduos na ordem social.

---

<sup>1</sup> Na verdade, os católicos não formavam um bloco único e coeso. No Brasil, isso começa a ficar mais evidente nos anos 50 quando a Igreja se apresenta claramente dividida em grupos que defendem projetos políticos diferentes, respaldados teologicamente por análises igualmente diferenciadas, mas nem por isso revolucionárias.

Embora o núcleo de problematização do trabalho esteja constituído no debate entre o público e o privado na educação, outras categorias e questões emergiram no transcorrer do debate entre as correntes em conflito, como por exemplo, a associação entre educação e desenvolvimento econômico, escola mantida pelo Estado e totalitarismo, escola e democracia, a defesa da ordem etc. Tais conceitos foram constituídos em um determinado momento histórico por homens com determinados interesses de classe, portadores de valores reais e concretos; são, portanto, categorias históricas que representaram estratégias políticas com finalidades concretas, ou seja, legitimar um determinado modelo educacional.

Por fim, é importante salientar que o debate no período em apreço não se restringiu a católicos e liberais. Embora a Igreja como instituição tenha defendido a escola privada, alguns setores do catolicismo, em função das contradições de classe que atravessaram a instituição, se colocaram no campo oposto. Um caso específico observado ao longo de nossos estudos foi o engajamento da JUC com a UNE – entidade que defendeu a escola pública -, e o processo de surgimento da AP nos anos 60 do século passado. Da mesma forma, muitos liberais defenderam a escola privada e uma educação moldada em espírito empresarial. A partir daí é que se pode estabelecer o caráter contraditório dos grupos em conflito, que embora tivessem no horizonte político a defesa da propriedade privada dos meios de produção, assumiram posições divergentes quanto ao modelo educacional pretendido. Nesses termos, entendo que o discurso educacional dominante, o qual é parte do discurso ideológico, não se constitui como uma mera afirmação dos valores ligados aos interesses das classes dominantes. Dialeticamente, no interior dos grupos e discursos hegemônicos é possível identificar os germes de sua negação.

### **A IGREJA CATÓLICA E A EDUCAÇÃO NO BRASIL**

Foram muitas as batalhas ideológicas que marcaram a história da educação no Brasil durante o período republicano, e que se materializaram em uma multiplicidade de arenas políticas, que por sua vez revelaram uma sociedade complexa em sua configuração e interesses. Diferentes agentes sociais, portadores de projetos muitas vezes antagônicos, enfrentaram-se no parlamento e em outras instâncias, defendendo uma determinada configuração escolar. Em muitos desses embates políticos, a Igreja Católica esteve presente como a principal artífice do discurso privatista. Sua presença foi uma constante na história do Brasil. Assim, acredita-se que a compreensão da história da educação no Brasil e da realidade educacional contemporânea implique em uma análise do papel cultural exercido

pela Igreja Católica nos diversos momentos de nossa história, o que revelará algumas faces das configurações assumidas pela educação.

A bem da verdade, é fácil perceber a presença da Igreja<sup>2</sup> desde o período colonial até ao advento da República. No período colonial, podemos detectar a Igreja identificada com um projeto de difusão do catolicismo em oposição à penetração e expansão do protestantismo. O catolicismo foi a religião imposta a todos que quisessem habitar nestas terras; só os católicos podiam receber ou possuir terras, e os nativos eram “pacificados” pelo batismo. O projeto buscava trazer os nativos das terras conquistadas para o âmbito do catolicismo, além de manter a vigilância e controle sobre os colonos de forma que não se desgarrassem dos dogmas católicos.

As tarefas descritas no parágrafo antecedente pertenceram, muito mais que ao clero secular, às ordens religiosas, particularmente à Companhia de Jesus. Aqui se implantava o modelo de civilização ibérica dos séculos XVI e XVII, ou seja, a Contra Reforma. Em nosso continente, a religião católica exerceu principalmente a função de legitimar e reforçar a ordem social vigente nas colônias.

A expulsão dos jesuítas em 1759, por ordem do marquês de Pombal, e posteriormente o processo de independência não significaram o rompimento com o passado, observando notoriamente que o Império proclamou-se oficialmente católico na Constituição de 1824, e que a Igreja continuou mantendo uma série de privilégios, entre os quais o monopólio de religião do Estado até os momentos finais do Império.

Nem mesmo a separação entre a Igreja e o Estado, ocorrida com a proclamação da República, impediu que os católicos se rearticulassem com o objetivo de recuperar os privilégios que lhes escaparam a partir de 1889. Tal rearticulação, ocorrida principalmente no período pós-primeira guerra, desenvolveu-se com o objetivo de orientar a prática católica no movimento de “restauração e recristianização” da sociedade nacional (DIAS, 1996). Este movimento, de inspiração conservadora, permitiu que os intelectuais católicos penetrassem na arena política com força suficiente para reivindicar seu espaço político, principalmente no âmbito da educação. A bandeira da escola católica tinha como objetivo reconstituir a sua antiga hegemonia cultural.

Cabe enfatizar aqui, que a Igreja Católica encontrada pela Revolução de 1930 diferia muito daquela com a qual o Estado republicano se deparara há quatro décadas. Era uma

---

<sup>2</sup> Toda vez que nos referirmos antonomasicamente à “Igreja”, subentenda-se na expressão o adjetivo “Católica”. Não se trata de preferência do pesquisador, mas do seu reconhecimento pelo monopólio em matéria religiosa exercida por essa organização em grande parte da história brasileira.

Igreja disposta a negociar seu apoio e a reivindicar de forma contundente seu espaço político na “nova ordem”. Segundo Schwartzman (1984), durante a inauguração da imagem do Cristo no Corcovado, em 1931, o Cardeal Leme afirmou que, *“ou o Estado reconhece o Deus do povo, ou o povo não reconhece o Estado”* (p.55). Dentro dessa perspectiva, o projeto católico representou a reação da Igreja contra o que considerava o mundo moderno, identificado com o liberalismo e a sociedade urbana e industrial. A legitimidade do Estado exige, para a Igreja, o respeito a determinadas prerrogativas eclesiásticas.

Desta forma, a Igreja intervém como poderosa força ideológica através da imprensa, ou das grandes manifestações de massa. Nesse momento, além da defesa de seus interesses corporativos, a Igreja defende os interesses políticos de seus aliados. Confirmam esta assertiva o papel exercido pela Igreja nos anos 30 e a convergência de seus interesses com o Estado. Nesse sentido, antes mesmo do atendimento às reivindicações católicas, o então ministro **Francisco Campos** **sugeriu concessões explícitas à Igreja**, em carta de 18 de abril de 1931, ao então presidente Getúlio Vargas:

Meu caro presidente.

Afetuosos votos.

Envio-lhe o decreto, que submeto ao seu exame e aprovação. Como verá, o decreto não estabelece a obrigatoriedade do ensino religioso, que será facultativo para os alunos, na conformidade da vontade dos pais ou tutores.

Não restringe, igualmente, o decreto o ensino religioso ao da religião católica, pois permite que o ensino seja ministrado desde que exista um grupo de pelo menos vinte alunos que desejam recebê-lo.

O decreto institui, portanto, o ensino religioso facultativo, não fazendo violência à consciência de ninguém, nem violando, assim, o princípio de neutralidade do Estado em matéria de crenças religiosas.

Assinando-o, terá V. Excia. praticado talvez o ato de maior alcance político do seu governo, sem contar os benefícios que da sua aplicação decorrerão para a educação da juventude brasileira. Pode estar certo de que a Igreja Católica saberá agradecer a V. Excia. esse ato, que não representa para ninguém a limitação da liberdade, antes uma importante garantia à liberdade de consciência e de crenças religiosas. (CAMPOS apud SCHWARTZMAN, 1984, p.292-293)

Assim, a Igreja Católica teve um papel de destaque na legitimação da ordem. E a doutrina católica seria para o Estado não apenas um instrumento capaz de garantir a preservação da ordem e de legitimação do autoritarismo, mas também um instrumento indispensável de transmissão de valores. Que tipo de valores? Aqueles ligados à religião, à grandeza da pátria, à família, à moralização dos costumes, que serviam de subsídio aos discursos anticomunistas. Em outras palavras, não basta a coerção, mas é necessário uma direção cultural, isto é, a obtenção do consenso. Esta orientação não foi exclusiva do clero

brasileiro, ou seja, a tática política traçada pela hierarquia católica esteve em perfeita consonância com o Vaticano.

Segundo Roberto Romano (1979), as “*Concordatas na primeira metade de nosso século consagraram esse tipo de interação entre esses dois poderes*” (1979, p.110). Tanto o Tratado de Latrão, com Mussolini (1929), quanto na Concordata com a Alemanha (1933), levada a cabo por Eugênio Pacelli – então secretário de Estado do Vaticano e futuro Pio XII – em negociação com os nazistas, parecia marcar a estratégia da Igreja: ampliar os espaços católicos com o objetivo de conquistar a supremacia espiritual.

Isso não significa os conflitos cessaram. O crescimento do movimento integralista, o agravamento da situação econômica dos trabalhadores e as tendências autoritárias presentes no Governo Vargas tiveram como um dos reflexos a união de setores de oposição. Nesses termos, a situação política do país era extremamente tensa no início de 1935. Foi dentro desse ambiente marcado pela polarização que a Aliança Nacional Libertadora começou a ser organizada. A primeira notícia pública de sua existência ocorreu em 17 de janeiro de 1935, quando a organização foi mencionada por Gilberto Gabeira, em discurso na Câmara Federal. Porém, sua história remonta ao segundo semestre de 1934. Nesse período, diferentes setores da vida social, ainda que de forma diferenciada, encontravam-se sob a bandeira do antifascismo: ex-tenentes, lideranças sindicais, liberais excluídos da máquina de governo, socialistas e comunistas buscaram entendimento através de alguns pontos em comum. Assim sendo, a ANL não se definia como um partido político, mas como uma frente popular à semelhança das frentes antifascistas e antiimperialistas formadas na Europa.

Nesses termos, a participação de diferentes correntes políticas demonstra o caráter frentista da ANL, o que lhe deu a condição necessária para o crescimento surpreendente, e em pouco tempo milhares de núcleos aliancistas espalhavam-se por todo o país, com base em uma orientação de luta que tinha três temas centrais: o combate ao imperialismo, ao latifúndio e ao fascismo<sup>3</sup>. À medida que a ANL crescia, aumentava a tensão política no país, com frequentes conflitos de rua entre comunistas e integralistas.

De fato, o crescimento vertiginoso da ANL colocava em risco os interesses hegemônicos. Em abril de 1935, sob o impacto de várias greves, o Congresso aprovou a Lei

---

<sup>3</sup> Em seu programa básico, apresentado sinteticamente em cinco itens, os aliancistas indicavam: a) suspensão definitiva do pagamento das dívidas imperialistas do Brasil; b) nacionalização imediata de todas as empresas imperialistas; c) proteção aos pequenos e médios proprietários e lavradores, assim como, a entrega das terras dos grandes proprietários aos camponeses; d) garantias das mais amplas liberdades populares; e) constituição de um governo popular.

de Segurança Nacional e a ANL foi colocada na ilegalidade em 11 de julho, quatro meses após sua fundação. Por isso, o fechamento da organização pelo Governo recebeu amplo apoio do Parlamento, dos Integralistas e dos demais setores conservadores da sociedade.

Após o fim da breve legalidade, as facções de esquerda da ANL, onde predominavam os comunistas, deliberaram organizar um levante insurrecional sob a direção de Prestes e de dirigentes comunistas estrangeiros. O fracasso da insurreição – conhecido como Intentona Comunista – ofereceu ao Governo o pretexto para desencadear a repressão às forças populares, com a decretação de medidas de exceção, abrindo caminho para a Ditadura do Estado Novo com a aprovação explícita dos setores economicamente hegemônicos. Dessa forma, o Golpe de 1937 foi a resposta do Estado, legítimo intérprete dos interesses burgueses contra o “perigo comunista”.

O golpe de 1937 foi o tiro de misericórdia em qualquer pretensão de discussão pública. Entretanto, o fim da Segunda Guerra e do Estado Novo, em 1945, trouxe ventos de mentalidade liberal, ao mesmo tempo em que as idéias de progresso eram cada vez mais difundidas nos centros urbanos e o debate político-ideológico retornava ao cenário nacional.

Em um clima marcado pela polarização gerada pela Guerra Fria, a educação era mais uma vez objeto de disputa política, uma vez que era vista como tema estratégico por diferentes setores sociais. Procurando novamente ampliar seu espaço político, mais uma vez a Igreja incluiu a educação na sua pauta de reivindicações. Grosso modo, o idioma católico era marcado pela defesa da “liberdade de ensino”, o que significava a defesa da escola privada. Do ponto de vista da hierarquia católica, a educação para ser completa jamais deveria prescindir da mediação do sagrado, principalmente em um país de “maioria católica”. Com base nesses princípios, a Igreja buscou ampliar seu espaço de atuação, sendo a escola um instrumento estratégico para a transmissão de valores, normas morais e regras de conduta. Dessa forma, a atuação da intelectualidade católica constituiu-se em uma força ideológica na defesa do privatismo.

### **PROPOSIÇÃO DO TRABALHO**

Admitida a influência católica, acredito ser fundamental a necessidade de se pensar no aspecto político da atuação religiosa em favor de um determinado sistema escolar. É necessário, então, posicionar-se metodologicamente diante de um objeto complexo e dinâmico. Nesse campo, a leitura de Gramsci, e de alguns de seus intérpretes, é indispensável. Mas, por quê? Ora, Gramsci soube captar a diversidade do real e debruçou-

se com extrema lucidez sobre os fenômenos religiosos, percebendo a sua importância para a compreensão da sociedade contemporânea, além de captar o cotidiano como o lugar da luta de classes. Baseado nessa e em outras contribuições, como, por exemplo, Ester Buffa (1979) e Carlos Jamil Cury (1988), foi possível levantamos uma série de indagações: a) Qual o papel da Igreja na configuração escolar dos anos 50 e 60? b) Como se manifestam as cisões no interior da Igreja no período em estudo? c) Por que a escola era vista como um instrumento estratégico para diferentes setores sociais? d) Que condições históricas tornaram possível o surgimento do debate “**público versus privado**”? e) Que imagens foram construídas da educação como instrumento de manutenção da ordem constituída?

Partindo dessas indagações, buscamos a historização do debate entre o público e privado na educação no período do pós-guerra, marcado intensamente pelo clima da guerra fria, percebendo seus pressupostos políticos e filosóficos e as categorias emergentes no conflito. Na verdade, católicos - identificados hegemonicamente com os interesses privados no campo educacional - e liberais não defendiam classes antagônicas. A oposição entre católicos e liberais ocorrida dentro dos limites da ordem e as propostas educacionais constituíam-se em faces de uma mesma moeda, que instrumentalizavam a escola na defesa da ordem constituída.

Diante dessas questões, minha opção recaiu sobre algumas tribunas que se notabilizaram na defesa intransigente de uma ou outra categoria escolar. Entre aquelas que defendiam o privatismo<sup>4</sup>, entendido como defesa da iniciativa do capital privado em substituição à ação do poder público em áreas onde esta última deveria predominar, como é o caso da educação, destaco a *Revista de Cultura Vozes*, que refletia com muita clareza o posicionamento político e os interesses da hierarquia católica, a qual teve grande influência na elaboração da Lei n.º 4.024/61.

Em suas páginas foram registradas as expressões simbólicas dos interesses da Igreja, ou seja, um conjunto de valores, normas de conduta e idéias acerca do mundo e da sociedade. A respeito do tema, é oportuno reler um dos articulistas da *RCV*, Abelardo Ramos:

---

<sup>4</sup> Além disso, o privatismo abrange também a prática de utilizar os recursos públicos a serviço de interesses particulares. Por outro lado, o conceito *público* admite diversos sentidos: Segundo Pinheiro, “*Um levantamento dos diversos sinônimos de público mostra sua abrangência a tudo aquilo que pertence ao social. Os significados mais freqüentes deste vocábulo são os seguintes: o que se passa fora do âmbito da família; o que é relativo ou destinado ao povo; pertencente ao Estado; o que é de uso de todos; o povo em geral; o conjunto de pessoas que executam alguma coisa em comum; o público de algum evento em particular ou o público em geral.*” (PINHEIRO, 1996, p. 256)

Dinheiro público, só para a escola pública. – A frase só é verdadeira, se traduzida: dinheiro do povo, só para escola do povo. Criou-se uma idéia falsa, a respeito do termo ‘público’. É como se dissessem: dinheiro oficial, só para escola oficial”. Entretanto, não há dinheiro do Estado, pois já passou o tempo do absolutismo monárquico. O dinheiro é do povo, que o entrega ao Estado, para que reverta a favor do povo. Assim escola pública é a escola que o Estado tem que abrir ao povo. No dia em que o Estado possua o seu próprio dinheiro, está certo que faça com ele o que entender. Por enquanto, não pode apossar-se do que pertence aos outros. Se a escola particular for aberta ao povo, é tão pública quanto a escola oficial. E é isto que queremos: multiplicar as escolas do povo. Para que se julgue da exata aplicação do vocábulo ‘público’ vejam estas expressões: ‘lugar aberto ao culto público’ (será o ‘culto oficial’?) e ‘mulher pública’ (será ‘mulher oficial’?). (RAMOS, RCV, n. ° 4, ano 55, abr/1961, p.198)

Proposta mais explícita, impossível. Evidentemente, essa simbologia impressa no periódico em questão não foi neutra, mas fruto da construção humana e portadora de uma mensagem ideológica que dissimulava os verdadeiros interesses do clero, ao mesmo tempo em que legitimava a privatização dos recursos públicos em favor da educação católica.

Nas trincheiras de defesa da escola pública alinharam-se diferentes revistas e jornais, como é o caso de *Anhembi*, *O Estado de S. Paulo*, *Jornal do Brasil*, entre outros. Como tribunas do liberalismo, defendiam as liberdades civis na medida em que elas constituíam-se como alicerces da propriedade privada e empenhavam-se em atribuir à escola pública o papel de construção de uma sociedade aberta e de correção das desigualdades. Porém, é importante ressaltar que mesmo entre os liberais, não havia a defesa intransigente da escola pública única e estatal.

Não advogamos o monopólio da educação pelo Estado, mas julgamos que todos tem direito à educação pública, e somente os que quiserem é que poderão procurar a educação privada. (...)

Na escola pública, como sucede no exército, desaparecerão as diferenças de classe e nela todos os brasileiros se encontrarão, para uma formação comum, sem os preconceitos contra certas formas de trabalho essenciais à democracia. (TEXEIRA, 1999, p. 101).

E o que seria a escola pública para Anísio Teixeira? “*É um dos singelos e esquecidos postulados da sociedade capitalista do século XIX*” (p. 99) A referência explícita ao capitalismo funciona como um aval ao posicionamento liberal em defesa da escola pública, que em última instância seria o antídoto contra as ameaças de subversão da ordem.

Comentando as condições do presente, disse o dr. Anísio Teixeira que, ‘se não quiser o caminho de Cuba, a América Latina deve fazer dentro de seus próprios países sua própria revolução social democrática. Este é o problema do momento. Os Estados Unidos estão dispostos a ajudar a

América Latina a ajudar-se a si mesma. Porém, para isto, a América Latina deve fazer as mudanças e os sacrifícios que se tornarem necessários'. (Correio Braziliense, Brasília, 18 nov/1961).

As retrospectivas históricas se constituíram em presença constante no debate educacional, apresentando o passado enviesado pelos interesses do presente. O que se pode verificar em diferentes momentos do debate educacional, em que pese a oposição dos grupos em conflito, é que a escola era apresentada como instrumento de construção nacional. Na verdade, o discurso ideológico e o debate educacional não é uma exceção tendia a conduzir o leitor para onde se pretendia chegar, mascarando tudo aquilo que pudesse constituir em uma ameaça a ordem estabelecida.

Grosso modo, os órgãos de imprensa aspiram a um discurso universal, válido para toda sociedade, e os periódicos citados no transcorrer do trabalho, como fóruns de debates, não se constituem em exceção, pois na prática trabalhavam para uma particularidade: os interesses da classe a qual pertenciam, construindo representações sobre a escola ideal para os “interesses nacionais”, em um momento particular, no qual o tema educacional freqüentava constantemente as diferentes seções de grandes periódicos. Nesses termos, é importante salientar, por fim, que os periódicos são aqui entendidos como “produtos sociais”, isto é, como resultado de um ofício exercido por inúmeros intelectuais e socialmente reconhecido, constituindo-se como um objeto de expectativas, posições e representações específicas dos interesses de classe.

Se essas observações estiverem corretas, os textos publicados na imprensa sobre o tema são fontes privilegiadas para o entendimento dos embates ocorridos na sociedade e podem oferecer maior compreensão de como emergiram as categorias em favor da escola pública ou privada, as quais foram defendidas por diferentes intelectuais em nome dos interesses “nacionais”. Porém, até que ponto as propostas eram realmente de classes antagônicas?

Segundo Gramsci, é no espaço da “sociedade civil”, concebida como uma complexa rede de organismos privados, os quais exercem as funções de hegemonia, que as classes lutam para conquistar a liderança política e cultural da sociedade, o seu consenso político. Nesses termos, é um equívoco separar a sociedade política e a sociedade civil, pois os dois se completam. É nesse espaço que operam os chamados “aparelhos privados de hegemonia”, tais como imprensa, partidos políticos, escola e sindicatos.

Dessa forma, o Estado não é somente o uso da força, mas fundamenta-se também no consenso, pois não existe a dominação de um aparelho ideológico específico. É em função do contexto histórico, das tensões entre as forças sociais que os aparelhos ideológicos se

constituem em “trincheiras” na difusão de seus valores e normas. Ainda a esse respeito, não podemos nos esquecer de que a Igreja e os órgãos de imprensa refletem como uma caixa de ressonância o jogo de interesses expressos no quadro maior da sociedade, e que são partes integrantes da sociedade civil.

Para Gramsci, somente a coerção não é capaz de manter o poder, é necessário o auxílio dos métodos de persuasão e de conquista das massas, uma vez que o Estado não é mais um órgão exclusivo da burguesia, mesmo sendo ainda um Estado de classe. O Estado não se reduz apenas ao aparato coercitivo, mas se estende a todo o conjunto de redes e relações de hegemonia. Na perspectiva de Gramsci, é necessário refletir sobre uma concepção ampliada de Estado (id., ibid.). Ou seja, o Estado, em um sentido mais amplo, é formado pelo conjunto da sociedade política e da sociedade civil, o qual possui uma relativa autonomia em relação ao Estado, estritamente falando. Isso pressupõe a percepção em conjunto dos meios de direção intelectuais e morais de uma classe sobre o conjunto da sociedade e a forma pela qual ela realiza sua hegemonia.

Na construção da hegemonia, deve-se levar em conta outras vozes e outros interesses que nem sempre se restringem aos dos grupos dominantes. O poder e a dominação não se constituem como monopólio do aparelho de Estado, mas estão presentes em todos os níveis da atividade social, desde as relações de trabalho até as atividades em família, na escola etc. Segundo as formulações de Gramsci, dentro de um determinado contexto histórico, cada classe cria, ao mesmo tempo que a si própria, camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência de sua própria função. Dessa forma, a construção da hegemonia não é apenas monopólio das classes dominantes, mas existe a possibilidade de intervenção dos setores dominados.

Assim sendo, a construção de um determinado sistema escolar não é uma obra monolítica, e sim o resultado sempre provisório das medições de forças das diferentes correntes dentro de um determinado contexto histórico, pois a luta de classes não ocorre apenas no local de produção material da sociedade capitalista; ao contrário, ela permeia o todo social, estendendo-se pelas instituições sociais, e entre elas, a escola. O modelo educacional implantado não surge pronto e acabado - ele é fruto da ação dos homens e, portanto, possui uma história. A existência de diferentes discursos sobre o sistema educacional representa igualmente diferentes projetos de classes ou frações de classes. No entanto, apesar das diferenças entre católicos e liberais, havia uma crença comum no “poder” da educação e a imagem que faziam de si mesmos como representantes dos interesses nacionais.

## DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

Aceitando-se o princípio de que toda produção ideológica deve ser entendida dentro de determinadas condições históricas, entendo que o período entre 1945 e 1968 é extremamente significativo, pois foi marcado por transformações que influenciaram o debate educacional. Se o debate torna-se polêmico somente a partir de novembro de 1956, conforme assinala Buffa (1979, p. 16), ele já estava sendo gestado anteriormente.

Nesses termos, o fim do Estado Novo e a repressão desencadeada - principalmente a partir da edição do AI-5, que dava ao presidente da República praticamente poderes ilimitados - são fatos emblemáticos. A participação do Brasil na Segunda Guerra criou uma situação paradoxal: o Brasil lutava no exterior contra o fascismo, enquanto se mantinha internamente uma ditadura. Porém, a crise do Estado Novo não deve ser creditada somente à participação do Brasil na guerra. Forças oligárquicas de oposição tramavam contra o regime, bem como pressões externas, como é o caso dos Estados Unidos que não viam com bons olhos as tendências nacionalistas de Vargas. A análise da conjuntura de 1945 não estaria completa se não levar em conta a emergência de um movimento reivindicatório operário. A repressão do Estado Novo já não apresentava a mesma força de outrora, embora a estrutura sindical corporativista da ditadura permanecesse intocada. É nesse contexto, marcada pela discussão da reconstrução da democracia e do desenvolvimento, que a educação ocupou um papel estratégico aos olhos de muitos intelectuais.

Já o golpe de 1964 significou a corporificação do arbítrio. No entanto, ainda havia resquícios de “liberdade” e espaço para algumas manifestações. A decretação do AI-5, em 1968, colocou um ponto final em qualquer ilusão democrática. Dessa forma, não houve possibilidade de qualquer debate, como o ocorrido no período pré-1964, e os interesses privatistas foram preservados pelo Estado autoritário que se constituía. Embora muitos agentes do Estado “valorizassem” a educação em seus respectivos discursos e até encampassem algumas demandas presentes no debate anteriormente ocorrido, a educação deixa de ser considerada um tema importante por muitos intelectuais de esquerda, que acabam se engajando na resistência armada ao regime. Segundo Germano, a educação passa a ser encarada como uma questão secundária diante da ditadura. Nesse sentido, a tarefa principal seria a “revolução” e a transformação social. (1994, p. 161).

Ao tratar do embate ideológico sobre o sistema escolar, nos anos que precederam a nossa primeira L.D.B: Lei 4.024/61, e mesmo as discussões realizadas após sua promulgação, é possível constatar que os diferentes grupos de intelectuais conceituaram a educação de diferentes formas e atribuíram a ela objetivos diversos, em função de seus

interesses de classe. Naquele contexto histórico, a educação surgia na pena de muitos intelectuais como uma instituição capaz de formação do homem e de superação das nossas dificuldades econômicas, em uma perspectiva desvinculada das relações materiais estabelecidas na sociedade.

Apesar das posições divergentes dos grupos em conflito, pode-se afirmar que esses objetivos possuíam genericamente uma característica “comum”: constituíam-se em propostas que consideravam a educação como um instrumento capaz de atuar de forma significativa sobre os homens e a esfera social, provocando mudanças profundas ou evitando-as, além de significar o aperfeiçoamento da sociedade. Em outras palavras, os educadores envolvidos no debate, com raras exceções, não percebiam que o problema educacional era uma manifestação no nível escolar, dos problemas sociais, políticos e econômicos.

Nesses termos, por maiores que fossem as diferenças entre os grupos em conflito ou as mudanças por eles defendidas, as propostas sugeridas eram superficiais, pois não questionavam ou desconheciam as relações materiais socialmente estabelecidas. Difundia-se a idéia da escola como fator de redução das diferenças entre os indivíduos, pois não havia, na grande maioria dos intelectuais, um critério de análise que levasse em conta as determinações, em última instância, das relações de produção.

Para a corrente majoritária dos intelectuais representantes da Igreja, escola confessional seria o resgate das “tradições católicas de nosso passado”, o que significaria, em última análise, a superação de nossa crise moral; por outro lado, a escola na perspectiva dos liberais seria a chave da emancipação nacional, tal e qual eram apresentada nos anos 30. Dessa forma, os grupos em conflito elaboraram seus respectivos discursos em consonância com seus interesses de classe, procurando associar seus objetivos com os interesses de todo o “povo brasileiro”, como se fossem, em todos os aspectos, uma coisa só. Portanto, a escola que se configurou a partir deste debate e dos movimentos relacionados não se estabeleceu de um momento para o outro, mas se constituiu em projetos de classe historicamente determinados pela correlação de forças dos grupos políticos envolvidos.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Embora pareça suficientemente claro, é importante salientar que, na verdade, o discurso educacional no âmbito do catolicismo não foi homogêneo, como não foram homogêneas as suas formas de expressão. Nesse sentido, apesar do discurso conservador de apelo à ordem prevalecer nos púlpitos católicos, verificou-se o surgimento de uma esquerda

católica, que teve em alguns dos seus segmentos os defensores da escola pública, e até do socialismo.

A bem da verdade, a escola defendida pelos grupos em conflito, em que pese as diferenças existentes, destinava-se justamente a adequar os indivíduos a determinados papéis estratificados no interior de uma sociedade profundamente desigual. Suas sugestões giravam, e ainda giram, em torno de medidas paliativas. Afinal, em uma sociedade marcada pela hegemonia das relações capitalistas, a educação não deixa de ser uma mercadoria.

Está aqui, aliás, uma das contradições históricas da chamada “democracia liberal”. Para os liberais a força da maioria não pode se sobrepor à “liberdade de propriedade”, a “livre iniciativa”, e ao “livre mercado”. O pressuposto filosófico do liberalismo e do Estado liberal, o jusnaturalismo, tem, como alicerce de seu edifício, o pressuposto de que os homens, como indivíduos, possuem “direitos naturais” intocáveis e inalienáveis, como a vida e a propriedade privada. Cabe ao Estado, segundo tais princípios preservá-los. Dentro dessa perspectiva, a educação pública ou privada, constitui-se em um instrumento de preservação da ordem burguesa.

Isto não implica em dizer que toda forma de educação seja burguesa, mas reconhecer que o Estado existente em uma sociedade de classes representa os interesses hegemônicos dos grupos dominantes. Nesse sentido, a educação não é a mesma para todos. Não é igual para todos. É burguesa, porque se limita às fronteiras políticas, ideológicas, sociais e econômicas do capitalismo e o Estado, em que pese os conflitos em seu interior, constitui-se em um instrumento de manutenção da ordem burguesa. Conseqüentemente, a defesa das liberdades sob o prisma liberal possui seus limites, pois exclui categoricamente qualquer projeto alternativo que negue as estruturas do capitalismo.

Por outro lado, é necessário ter clareza que o conflito público-privado na educação não será extinto por decreto. Tal fenômeno social é uma manifestação concreta da correlação de forças entre as diferentes classes e frações de classes que ocultaram, e ainda ocultam, através do discurso ideológico, tanto os interesses empresariais, quanto confessionais, como é o caso das escolas católicas. Dessa forma, fica para os setores progressistas a tarefa de conquistar trincheiras dentro da sociedade civil na luta pela escola pública e popular, que negue a seletividade e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Afinal, a história é um campo aberto de possibilidades no âmbito de suas determinações estruturais. Nesses termos, a educação que se processa na luta política, que se trava nas diferentes arenas sociais, tem um significado muito mais amplo, pois é aí que os indivíduos adquirem uma compreensão mais clara do processo histórico e educacional.

## INSTITUIÇÕES CONSULTADAS:

Arquivo Edgard Leuenroth – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH),  
Universidade Estadual de Campinas.

Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa Histórica (CDAPH) - Instituto  
Franciscano de Antropologia, Universidade São Francisco, Bragança Paulista.

Endereço eletrônico: [www.prossiga.br/](http://www.prossiga.br/)

Biblioteca virtual Anísio Teixeira.

[www.prossiga.br/anisioteixeira/](http://www.prossiga.br/anisioteixeira/)

## FONTES PRIMÁRIAS

### 1. A noite

Os cães ladram e Anísio Teixeira passa, *A Noite*, Rio de Janeiro, 14/11/61

### 2. Anhembi

Intolerância religiosa na Espanha, *Anhembi*, n.º 74, janeiro de 1957, p. 328-329.

Geração brasileira atual, *Anhembi*, n.º 62, janeiro de 1956, p. 303.

Grandezas e misérias da luta pela escola pública, *Anhembi*, n.º 116, junho de 1960, p. 427.

FERNANDES, Florestan, Defesa da escola pública e sua significação, *Anhembi*, n.º 128, março de 1961, p. 258.

LOBBOS, João Eduardo R. Villa. A luta pela escola pública e seu significado histórico, *Anhembi*, n.º 117, agosto de 1960, p. 563-564.

TEIXEIRA, Anísio, Variações sobre o tema da liberdade humana, *Anhembi*, n.º 90, maio de 1958, p. 470.

### 3. As grandes entrevistas de Caros Amigos

CHAUÍ, Marilena, Todo mundo tem de viver uma grande paixão e uma possibilidade de revolução, *As grandes entrevistas de Caros Amigos*, n.º 3, abril de 2001, p. 9.

#### 4. Correio da Manhã

Apoio, *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 16/04/58.

#### 5. Correio Braziliense

Educador brasileiro elogia a Aliança para o Progresso, *Correio Braziliense*, Brasília, 18/11/1961.

#### 6. Diário de Notícias

Desvio de recursos para a escola particular vem retardar democratização, *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 30/04/1960

O destino da escola pública é formar a consciência da nação, *Diário de Notícias*, 24/04/1960.

#### 7. Jornal do Brasil

ABRANCHES, Carlos A. Dunshee. 51% de analfabetos, *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 15/03/1958.

#### 8. Jornal do Dia

DIDONET NETO, João. Ajuda oficial às escolas particulares, *Jornal do Dia*, 18/03/1960.

#### 9. O Estado de S. Paulo

BARRETO, Plínio. Da educação, *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 30/06/1957

#### 10. Paz e Terra

Apresentação, *Paz e Terra*, ano 1, n.º 1, julho de 1966, p. 3.

FELIX, Moacir, Paz e terra, *Paz e Terra*, ano 1, n.º 1, julho de 1966, p. 5-6.

D. Marcos diz a estudantes que dirigentes do Brasil não representam a nação, *Paz e Terra*, ano 1, n.º 2, setembro de 1966, p. 285.

VAZ, Henrique C. de Lima, O absoluto e a História, *Paz e Terra*, n.º 2, ano 1, set/1966, p. 62.

#### 11. Revista de Cultura Vozes

A educação no Brasil, *RCV*, Petrópolis, ano 61, agosto de 1967, p. 758-759.

ADAMO, Vicente, Governar pelo diálogo, *RCV*, Petrópolis, ano 62, junho de 1968, p. 568-569.

ALCÂNTARA, Brás de, Em duas colunas, *RCV*, Petrópolis, ano 59, abril de 1965, p. 301.

ALCÂNTARA, Brás de, Em duas colunas, *RCV*, Petrópolis, ano 59, julho de 1965, p. 545.

- ALCÂNTARA, Brás de, Em duas colunas, *RCV*, Petrópolis, ano 59, outubro de 1965, p. 778-779.
- ARNS, Paulo Evaristo, A questão escolar, *RCV*, Petrópolis, ano 53, janeiro de 1959, p. 51-59.
- ARNS, Paulo Evaristo, A mensagem do Vaticano II sobre a educação cristã, *RCV*, Petrópolis, ano 60, fevereiro de 1966, p. 86-88.
- AUGUSTO, Bernardo. Política, em maiúsculas, *RCV*, Petrópolis, ano 58, março 1964, p. 202.
- AUGUSTO, Bernardo. Política, em maiúsculas, *RCV*, Petrópolis, ano 58, junho de 1964, p. 439-440.
- CÂMARA, Hélder, Ação não violenta na América Latina, *RCV*, Petrópolis, ano 62, agosto de 1968, p. 701.
- CELAM, Planejamento da educação cristã, *RCV*, Petrópolis, ano 62, janeiro de 1968, p. 84. Departamento de Educação do Conselho Episcopal Latino-Americano, ano 62, maio de 1968, p. 481.
- Documento final do Seminário sobre a missão da Universidade Católica na América Latina, *RCV*, Petrópolis, ano 62, janeiro de 1968, p. 95.
- Idéias e Fatos, Rebate contra o Diretor do I.N.E.P., *RCV*, Petrópolis, ano 51, maio de 1957, p. 371-372.
- Idéias e Fatos, Cego, Surdo e Iludido, *RCV*, Petrópolis, ano 58, maio de 1964, p.381.
- Idéias e Fatos, E agora, João?, *RCV*, Petrópolis, ano 58, maio de 1964, p. 387-388.
- FANTIN, Otorino, Salvar a liberdade de ensino para salvar a cultura humana, *RCV*, Petrópolis, ano 52, abril de 1958, 269-278.
- GIORDANI, Mário C., O professor Católico em face do ensino de História, *RCV*, Petrópolis, ano 52, abril de 1958, p. 253.
- GIORDANI, Mário C., O professor Católico em face do ensino de História (II), *RCV*, Petrópolis, ano 52, maio de 1958, p. 359-361
- GIORDANI, Mário C., O professor Católico em face do ensino da História, *RCV*, Petrópolis, ano 52, junho de 1958, p. 433-447.
- GOMIDE, M. Hierarquia orgânica ou igualitarismo socialista?, *RCV*, Petrópolis, ano 48, janeiro de 1954, p. 37-41.
- LAUFER, Frederico, Ensino público ou particular? Uma perspectiva história, *RCV*, Petrópolis, ano 56, fevereiro de 1962, p. 123-127.
- LIMA, Ebion, A crise educacional brasileira, *RCV*, Petrópolis, ano 51, janeiro de 1957, p. 9-11.
- PIMENTEL, Mesquita, Cinquenta anos de Vozes, *RCV*, Petrópolis, ano 50, dezembro de 1956, p. 584.
- PIMENTEL, Mesquita, As três chaves da educação sexual, *RCV*, Petrópolis, ano 51, março de 1957, p. 161.
- Por um desenvolvimento integral do homem, *RCV*, Petrópolis, ano 61, maio de 1967, p. 465.

- RAMOS, Aberlado, O que defendemos, *RCV*, Petrópolis, ano 55, janeiro de 1961, p. 8.
- RAMOS, Abelardo, O que 'eles' querem, *RCV*, Petrópolis, ano 55, março de 1961, p. 198.
- RAMOS, Abelardo, Que será do Florestan, sem a "Diretrizes"?, *RCV*, Petrópolis, ano 56, julho de 1962, p. 540-544.
- RAMOS, Aberlado, O MEC bolcheviza, *RCV*, Petrópolis, ano 58, fevereiro de 1964, p. 146.
- SANTOS, M. Machado, Inepta a campanha atual contra intervencionismo do Estado. *RCV*, Petrópolis, ano 51, setembro de 1957, p. 649-656
- STULZER, Aurélio, Momento do ensino religioso, *RCV*, Petrópolis, ano 51, janeiro de 1957, p. 67.
- STULZER, Aurélio, Ensino religioso, disciplina remunerada, *RCV*, Petrópolis, ano 51, abril de 1957, p. 287-289.
- TORRES, João Camilo de Oliveira, Causas da Crise, *RCV*, Petrópolis, ano 51, fevereiro de 1957, p. 143-144.
- TORRES, João Camilo de Oliveira, Conceito de Conservadorismo, *RCV*, Petrópolis, ano 57, janeiro de 1963, p. 3-5.
- VALIATI, Deolindo Caetano, Os educadores religiosos em órbita conciliar, *RCV*, Petrópolis, ano 62, janeiro de 1968, p. 88-89.
- ZILLES, Urbano, O cristão e a técnica, *RCV*, Petrópolis, ano 59, abril de 1965, p. 277-278.

## 11. Última Hora

AFRÂNIO, Coutinho. Educação pública e particular, *Última Hora*, Rio de Janeiro, 27/04/58.

## BIBLIOGRAFIA:

- ALMEIDA, Maria Herminia Tavares. Dilemas da institucionalização das ciências sociais no Rio de Janeiro. In: MICELI, Sérgio. *História das ciências sociais no Brasil*. v.1, São Paulo: Vértice/FINEP/IDESP, 1989, p.188-216.
- AMADO, Wolmir Therezio. *A Igreja e a questão agrária no Centro-Oeste do Brasil - 1950-1968*. Goiânia: Ed. UCG, 1996.
- ARNS, Paulo Evaristo. *O que é Igreja*. São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense, 1985.
- ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. *Brasil Nunca Mais*. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BASBAUM, Leôncio. *História sincera da república: de 1930 a 1960*. 6. ed., São Paulo: Alfa-Omega, 1991.
- BEOZZO, José Oscar. *A Igreja do Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- Boaventura, Edivaldo M. A educação na Assembléia Constituinte de 1946. In: FÁVERO, Osmar. (Org.) *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 1996.

- BORGES, Vavy Pacheco. Anos trinta e política: História e Historiografia. In: FREITAS, Marcos César de. *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998.
- BUFFA, Ester. *Ideologias em conflito: Escola pública e Escola privada*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- BUFFA, Ester & NOSELLA, Paolo. *A educação negada – introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea*. São Paulo: Cortez, 1997.
- CAMBI, FRANCO. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- CAMPANHOLE, Adriano, CAMPANHOLE, Hilton Lôbo. *Todas as constituições do Brasil*. São Paulo: Atlas, 1971.
- CAPELATO, Maria Helena Rolim. Estado Novo: novas histórias. In: FREITAS, Marcos César de (org.) *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998.
- CARDOSO, Ciro Flararion S. *Uma introdução à história*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CARDOSO, Fernando Henrique. *As idéias e seu lugar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- CARONE, Edgard. *A república liberal I. Instituições e classes sociais (1945-1964)*. São Paulo: Difel, 1985.
- CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- CASTANHO, Sérgio Eduardo Montes. *Nasce a nação: Roland Corbisier, o nacionalismo e a teoria da cultura brasileira*. Tese de Doutorado. Campinas, UNICAMP/FE, 1993.
- CARR, Edward Hallett. *Que é história?* 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- CHAUÍ, Marilena, FRANCO, Maria Sylvia Carvalho. *Ideologia e mobilização popular*. 2. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- CHAUÍ, Marilena. Folha de S. Paulo, 6/07/1977.
- CHAUÍ, Marilena. Produtos de 64. In: *Retrato do Brasil*. São Paulo, Editora Política, v. 4, p. 45-46.
- COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci: Um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- CUNHA, Luiz Antônio, GÓES, Moacyr de. *O Golpe na Educação*. 8. ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- \_\_\_\_\_. *A universidade crítica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Ideologia e educação brasileira – católicos e liberais*. São Paulo: Cortez, 1988.
- DE DECCA, Edgar. *O silêncio dos vencidos*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- DIAS, Romualdo. *Imagens da ordem – a doutrina católica sobre autoridade no Brasil (1992-1933)*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.
- ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- FARIAS, Damião Duque de. *Em defesa da ordem: Aspectos da práxis conservadora católica no meio operário em São Paulo (1930-1945)*. São Paulo: Hucitec, 1998.

- FÁVERO, Osmar. A educação no Congresso Constituinte de 1966-67: contrapontos. In: *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Educação no Brasil nos anos 60 – o pacto do silêncio*. São Paulo: Loyola, 1988.
- FERNANDES, Florestan. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus, 1966.
- \_\_\_\_\_. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- FREITAS, Marcos Cezar. (Org.) *Historiografia Brasileira em Perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Álvaro Vieira Pinto: a personagem histórica e sua trama*. São Paulo: Cortez, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Da micro história à história das idéias*. São Paulo: Cortez, 1999.
- GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil: 1964/1985*. São Paulo: Cortez, 1994.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- GONZÁLEZ, Horácio. *O que é subdesenvolvimento*. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- GORENDER, Jacob. *A burguesia brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- \_\_\_\_\_. *Combate nas Trevas. A esquerda brasileira: das ilusões à luta armada*. São Paulo: Ática, 1987.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 6. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.
- HORTA, José Silvério Baía. A constituinte de 1934: comentários. In.: FÁVERO, Osmar. (Org.) *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- IANNI, Octavio. *O colapso do populismo no Brasil*. 4.ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.
- JAPIASSÚ, Hilton e Marcondes, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- KINZO, Maria D'Alva Gil. Burke: a continuidade contra a ruptura. In: WEFFORT, Francisco C. *Os clássicos da política*. vol. II São Paulo: Ática, 1999.
- LEBRUN, Gérard. *O que é poder*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- LEITE, Dante Moreira. *O caráter nacional brasileiro: história de uma ideologia*. São Paulo: Ática, 1992.
- LENHARO, Alcir. *Sacralização da política*. Campinas, SP: Papyrus, 1989.
- LIMA, Gonzaga de Souza. In.: *Evolução política dos católicos e da Igreja no Brasil – Hipóteses para uma interpretação*. Petrópolis: Vozes, 1979, p. 118/144.
- LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira. *Origens da educação pública: a instrução na revolução burguesa do século XVIII*. São Paulo: Loyola, 1981.

- LÖWY, Michael. *Marxismo e teologia da libertação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação pública*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- MAINWARING, Scott. *Igreja Católica e política no Brasil – 1916-1985*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- MALATIAN, Teresa Maria. *Os cruzados do Império*. São Paulo: Contexto, 1990.
- MANNHEIN, Karl. *Sociologia da Cultura*. São Paulo: Edusp, 1974.
- MARANHÃO, Ricardo., MENDES, Antônio Jr. *Brasil história – a era Vargas*. São Paulo: Hucitec, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Brasil História – colônia*. São Paulo: Hucitec, 1991.
- MARCÍLIO, Maria Luiza. (Org.) *Família, mulher, sexualidade e Igreja na História do Brasil*. São Paulo: Loyola, 1993.
- MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. *Manifesto do partido comunista*. São Paulo: Cortez, 1998.
- MARX, Karl. *O 18 brumário e cartas a Kugelmann*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- \_\_\_\_\_. *O capital*. Col. Os economistas. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
- MELLO, Leonel Itaussu Almeida. John Locke e o individualismo liberal. In: WEFFORT, Francisco C. *Os clássicos da política*. vol. I São Paulo: Ática, 1999.
- MENDES, Candido. *Memento dos vivos: a esquerda católica no Brasil*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1966.
- MERCADANTE, Paulo. *A consciência conservadora no Brasil*. Rio de Janeiro: Saga, 1965.
- MICELI, Sérgio. *Intelectuais e Classe dirigente no Brasil (1920-1945)*. São Paulo: Difel, 1979.
- MORAES, Dênis de. *A esquerda e o golpe de 64*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1989.
- MORAES, Reginaldo. *Celso Furtado: O subdesenvolvimento e as idéias da Cepal*. São Paulo: Ática, 1995.
- MORAIS, João Francisco Regis de. *História e pensamento na educação Brasileira*. Campinas, SP: Papyrus, 1985.
- MOTTA, Carlos Guilherme (org.) *Brasil em perspectiva*. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1973.
- \_\_\_\_\_. *Ideologia da cultura brasileira: 1933-1974*. São Paulo: Ática, 1994.
- NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na primeira República*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1974.
- NASCIMENTO, Milton Meira. Rousseau: da servidão à liberdade. In: WEFFORT, Francisco C. *Os clássicos da política*. vol. I São Paulo: Ática, 1999.
- NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. *A ajuda externa para a educação brasileira na produção do “mito do desenvolvimento” : da Usaid ao Bird*. Tese de Doutorado. Campinas, UNICAMP/FE, 1998.

- NOSELLA, Paolo. *Qual o compromisso político: ensaios sobre a educação brasileira pós ditadura*. Bragança Paulista, SP: Editora da Universidade São Francisco, 1998.
- OLIVEIRA, Lúcia Lippi. As ciências sociais no Rio de Janeiro. In: MICELI, Sérgio. *História das ciências sociais no Brasil*. v. 2, Sumaré/ FAPESP, 1995, p. 233-308.
- OLIVEIRA, Romualdo Portela. A educação na Assembléia Constituinte de 1946. In.: FÁVERO, Osmar. (Org.) *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- \_\_\_\_\_. (Org.) *Política educacional: impasses e alternativas*. São Paulo: Autores Associados, 1998.
- PAIVA, José Maria de. *Colonização e catequese, 1549-1600*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.
- PAIVA, Vanilda Pereira. *Paulo Freire e o nacionalismo – desenvolvimentista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1987.
- PINHEIRO, Maria Francisca. O público e o privado na educação: um conflito fora de moda? In.: FÁVERO, Osmar. (Org.) *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. Campinas: Autores Associados, 1996.
- PRANDINI, Fernando. PETRUCCI, Victor A. DALE, Romeu. (Org.) *As relações Igreja-Estado no Brasil*. vol. II. São Paulo: Loyola, 1987.
- REIS, José Carlos. *As identidades do Brasil: de Varhagen a FHC*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 14. ed., São Paulo: Autores Associados, 1995.
- RIDENTI, Marcelo. *O fantasma da revolução brasileira*. São Paulo: Editora Unesp, 1993.
- ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. Tradição e modernidade na educação: o processo constituinte de 1933-34. In: FÁVERO, Osmar. (Org.) *A educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988*. Campinas, Autores Associados, 1996.
- ROMANELLI, Otaíza. *História da educação no Brasil: 1930-1973*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.
- ROMANO, Roberto. *Brasil: Igreja contra Estado*. São Paulo: Kairós, 1979.
- ROUX, Jorge. *Álvaro Vieira Pinto: nacionalismo e terceiro mundo*. São Paulo: Cortez, 1990.
- SADER, Eder. *Marxismo e teoria da revolução proletária*. São Paulo: Ática, 1986.
- SANFELICE, José Luís. O modelo econômico, educação, trabalho e deficiência. In: LOMBARDI, José Claudinei. *Pesquisa em Educação: história, filosofia e temas transversais*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 1964*. Tese de Doutorado. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1985.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. São Paulo: Autores Associados, 1996.
- \_\_\_\_\_. *A nova lei da educação*. São Paulo: Autores Associados, 1997.

- \_\_\_\_\_. *Política e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1988.
- \_\_\_\_\_. Educação, cidadania e transição democrática. In: COVRE, Maria de Lourdes M. A *cidadania que não temos*. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 73-83.
- SCHWARTZMAN, Simon. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra/EDUSP, 1984.
- SEMERARO, Giovanni. *Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- SIGRIST, José Luiz. *Fenomenologia da consciência universitária cristã no Brasil*. Tese de Doutorado. Rio Claro, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, 1973.
- SOUZA, Luiz Alberto Gómez de. *A JUC: os estudantes católicos e a política*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.
- SPINDEL, Arnaldo. *O que é Comunismo*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 19.ed., São Paulo: Cortez, 1995.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação no Brasil*. 2. ed., São Paulo: Nacional, 1976.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1999.
- TOLEDO, Caio Navarro de. *O Governo Goulart e o golpe de 64*. 2. ed., São Paulo: Brasiliense, 1983.
- \_\_\_\_\_. *ISEB: fábricas de ideologias*. 2. ed., São Paulo: Ática, 1982.
- TREVISAN, Leonardo. *O pensamento militar brasileiro*. 2. ed., São Paulo: Global, 1987.
- VIDAL, Diana Gonçalves. *Na batalha da educação: correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (1929 –1971)*. Bragança Paulista: Edusf, 2000.
- VIEIRA, Evaldo. *Estado e miséria social no Brasil: de Getúlio a Geisel*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- XAVIER, Maria Elizabete S. P. Xavier. *Poder político e educação de elite*. 2.ed., São Paul: Cortez, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Capitalismo e Escola no Brasil*. Campinas, SP: Papyrus, 1990.
- WARDE, Mirian Jorge. *Liberalismo e educação*. São Paulo, PUC, Tese de Doutorado, 1984.
- WEFFORT, Francisco C. Marx: política e revolução. In: WEFFORT, Francisco C. *Os clássicos da política*. vol. I São Paulo: Ática, 1999.
- WEREBE, M.J.G. *Grandezas e misérias do Ensino no Brasil: 30 anos depois*. São Paulo: Ática, 1994.