

# O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA: POSIÇÕES E TENDÊNCIAS

Carlos Roberto Jamil Cury  
da Faculdade de Educação/UFMG

---

## RESUMO

O embate sobre o papel do Estado na educação brasileira atravessa toda nossa história republicana. Buscando a genealogia das diversas argumentações em torno da laicidade ou da gratuidade do ensino, à luz dos textos constitucionais e das LDBs, este artigo analisa os vários discursos de defesa do ensino privado, identificando as principais tendências aí presentes.  
ENSINO PÚBLICO • ENSINO PARTICULAR • ENSINO LAICO • ENSINO GRATUITO • LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO

## ABSTRACT

PUBLIC X PRIVATE IN CONTEMPORARY BRAZILIAN EDUCATION: BEARINGS AND TRENDS. The debate on the state's role in Brazilian education crosses through the country's republican history. By searching the genealogy of differing arguments on lay and gratuitous schooling, in the light of constitutions and educational laws, the paper analyzes the various discourses of advocacy for private schooling, pointing the main current trends therein.

Em outubro de 1988, o Brasil conheceu mais uma Constituição Federal. Promulgada solenemente, ela se caracteriza por uma forte inflexão nos direitos sociais, tendo sido elaborada através de uma série de novidades no âmbito de seu processo parlamentar constituinte.

E, como ocorria desde a Constituição de 1934, a educação foi privilegiada com um capítulo próprio, além de várias referências em outros capítulos.

Com efeito, a Constituição Imperial indicava apenas dois parágrafos (art. 179, par. 32 e 33) relativos à Educação e nossa primeira Constituição Republicana de 1891 (a que foi promulgada) também não foi muito pródiga (art. 34, par. 30; art. 35, par. 2º, 3º e 4º; art. 72, par. 6º e 24). Ao contrário, a Constituição de 1946 também consagrava um capítulo próprio ao terreno educacional.

A atual Constituição Federal, fruto de intensos debates que expressaram diferentes demandas e reivindicações de diversos sujeitos, expressa com clareza, no capítulo sobre a Educação, esta pluralidade conflitiva de posições.

Se o conflito de posições perpassou toda a construção do texto constitucional, *a fortiori* a questão do público e do privado não seria menos polêmica, quer em aspectos financeiros, quer em aspectos doutrinários. Afinal, não é de hoje que este problema vem atravessando nossa história republicana.

Nos debates constituintes de 1890-1891, o problema já estava claramente posto. De um lado, os católicos, atemorizados com a perda do *status* de religião oficial, defendem a manutenção da possibilidade da rede privada, a possibilidade da manutenção do ensino religioso em todas as escolas. De outro lado, os positivistas, avessos a um ensino oficial por princípio e propugnadores do ensino laico, defendem a associação entre ensino laico e livre. Segundo eles, não deveria haver ensino oficial. Liberais e constituintes de variadas posições defenderão o ensino oficial (através de escolas próprias e do diploma reconhecido), aí incluído o ensino laico, mas com a alternativa do ensino livre sem caráter oficial.

Desse modo, a Constituição de 1891 incorporará o ensino laico (art. 72, par. 6º) nos estabelecimentos públicos de ensino, os quais expediriam diplomas oficiais (isto é, reconhecidos pelo Estado); resguardará também no ensino a correlação liberdade/propriedade (art. 72, par. 24), mas não encerrará dentro de si, ao contrário da Constituição Imperial, o princípio da gratuidade, sequer em escolas primárias (Cury, 1991).

Esta tensão entre o público/oficial, como parâmetro para a equiparação, e o privado como livre (mas sem reconhecimento estatal, a menos que se equiparasse) atravessará toda a 1ª República como uma polarização entre liberais, positivistas e intervencionistas (Marques Jr., 1967).

Ainda na Velha República, quando da revisão constitucional de 1926, a Igreja Católica mobilizará sua capacidade de pressão em torno do ensino religioso, como matéria obrigatória e de matrícula facultativa, nos estabelecimentos públicos. Só não conseguiu seu intento porque o quórum exigido para a

emenda constitucional era muito alto e faltaram poucos votos para tal.

Os debates em torno da Constituinte de 1933, no terreno educacional, giraram em torno da laicidade, sem que se questionasse o direito liberal de se associar propriedade/ensino/liberdade (Cury, 1988).

Parece que de igual teor foram os debates na Constituinte de 1946, sem que o princípio da liberdade de ensino fosse questionado enquanto direito. As discussões ficaram, então, fortemente marcadas pelos princípios doutrinários em torno da laicidade (Oliveira, 1990).

Entretanto, não se pode negar que o papel do Estado foi crescendo no interior do terreno educacional, sobretudo a partir de 1926 e mais ainda após 1930. Mas, curiosamente, como esta intervenção rompia com as exigências da oficialização através de exames, de vez que a Reforma Campos de 1931 estatuiu um currículo básico unificado para as escolas públicas e privadas, isto possibilitou politicamente o crescimento da rede privada e sua diversificação em grupos religiosos (católicos e evangélicos) e grupos empresariais (Rocha, 1990).

Não se pode negar que o conflito entre essas tendências se realizou também no interior das discussões das diferentes Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Saviani, 1973; Buffa, 1979; Horta, 1989; Brito, 1991).

E não faltam estudos que retomam estas discussões em torno da liberdade de ensino, laicidade, papel do Estado e financiamento, quando da tramitação da atual Constituição (Gadotti, 1990). Neste sentido, a Constituição promulgada em 06.10.1988 voltou a mobilizar atores, quer do lado público, quer do lado privado (Pinheiro, 1991).

A nova Constituição, marcada pela presença intensa dos direitos sociais, trará novidades no terreno da educação.

Ela enfatiza a relação dever do Estado/direito do cidadão, estabelece a gestão democrática como princípio de administração das escolas públicas e impõe alguns critérios para a carreira docente em todo o país. E sobretudo, a gratuidade plena em todo o ensino público e em todos os níveis, que deixa de ser um elemento residual (art. 206, IV).

Mas ela marcará também continuidade com outras Constituições.

A educação, se "direito de todos e dever do Estado", continua dever da "família". E o ensino é livre à iniciativa privada (art. 209), desde que atendendo determinadas condições. Também o ensino religioso é mantido como disciplina obrigatória e de matrícula facultativa (art. 210, par. 1º) e recursos públicos poderão ser destinados (e aqui uma modulação) a determinado *modo de ser* da iniciativa privada.

## O PÚBLICO E O PRIVADO NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL RECENTE

Articulando os artigos 205, 209 e 213 entre si, entendendo que a Nova Constituição estabelece dois gêneros

de escolas: as públicas e as privadas. Já estas últimas se subdividem em duas espécies: as lucrativas e as não-lucrativas. Finalmente, as escolas privadas não-lucrativas se diferenciam em comunitárias, filantrópicas e confessionais.

Esta divisão e definição permitem-nos indicar aqui uma inovação. Desde a Lei de Diretrizes e Bases — LDB 4024/62 (ou até mesmo antes), a educação escolar é, sob qualquer modalidade, tida como alheia ao lucro. Neste sentido, todas as iniciativas educacionais escolares seriam “sem fins lucrativos”.

Ora, a nova Constituição redefine a situação e diferencia: aquele ensino privado (art. 209), voltado para o lucro (por oposição à letra do art. 213), o é, em seu teor, tipicamente capitalista. Enquanto isso, as outras modalidades indicadas (art. 213 e 150, VI,) teriam uma presença não tipicamente capitalista dentro de uma economia de mercado.

Também a atual proposta de Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1990), já aprovada pela Comissão de Educação (junho de 1990) e pela Comissão de Finanças e Tributação (dezembro de 1990), em tramitação no plenário do Congresso, mantém essas divisões e diferenciações de modo mais nítido e esmiuçado (cf. art. 7º, 8º, 18, 20, 105 e 106).

A proposta de LDB indica que a escola privada é toda aquela mantida por “pessoas físicas ou jurídicas de direito privado”. E todas possuem o direito à “liberdade de ensino”, desde que cumpram as normas gerais do sistema brasileiro de educação e as normas constitucionais e legais. Mas, quando lucrativa, não pode depender de verbas públicas e deve se sustentar apenas com recursos advindos de sua presença no mercado.

Tal formulação, enunciada pela primeira vez, como já se disse, implica a aceitação não apenas tácita, mas explícita, de uma escola privada que vise fazer da atividade educacional uma opção lucrativa de mercado.

Antes é preciso dizer que considero um avanço, dentro de uma atividade de função social, a explicitação clara e distinta de uma separação entre o público e o privado, inédita no terreno educacional.

Mas será que essa formulação apareceu apenas por pressão dos grupos ligados ao ensino público, que sempre criticaram o mascaramento do lucro acobertado por um discurso de finalidades genéricas, ou se deve à própria existência do lucro na educação?

Creio que essa definição divisiva entre diferentes modalidades de escola privada se deve também a uma divisão (conquanto não contraditória) no interior dos próprios grupos ligados a este gênero de escola.

De fato, até os anos 60, pode-se dizer que o argumento-chave para a manutenção não só da “liberdade de ensino” mas da destinação de recursos públicos para escolas particulares baseava-se nos pressupostos do tomismo e do neotomismo.

Mas, já na década de 70, este argumento vem corroborado de um outro, expressando a emergência mais visível de um novo perfil do grupo privado: tra-

ta-se do argumento em torno da relação custo/benefício. Por ele, o custo do aluno em escolas particulares (porque melhor administradas) seria inferior ao custo das escolas públicas. Logo, recursos devem ser repassados a quem, com menor custo, produz mais (Nogueira, 1985).

Coexistem, pois, no interior dos grupos privados, pelo menos até os anos 70, duas modalidades de discurso: aquele que repõe o argumento da família como *celula-mater* das relações societárias (daí o direito de escolha) e aquele que põe o argumento da relação custo/benefício.

E, ao que me parece, a hegemonia, no interior dos grupos voltados para esta atividade, não é mais detida pelos grupos confessionais católicos, mas por grupos empresariais presentes na FENEN - Federação Nacional dos Estabelecimentos do Ensino ou fora dela, e expressa no jornal da mesma (*Educação*), nos congressos da FENEN (CONEPE - Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino), em artigos de jornais da grande imprensa e, mais recentemente, através de um importante livro do prof. Roberto Dornas (1989), presidente da FENEN.

Fiz uma pesquisa preliminar a este respeito, cujos resultados coloco ao debate público. Além do caráter exploratório do assunto, advirto que não se deve ver neste ensaio, coerente com a noção gramsciana de hegemonia, uma seqüência obrigatoriamente cronológica no interior dos discursos. Vejamos, pois, algumas modulações destes discursos.

## A MANUTENÇÃO DO DISCURSO ORGANICISTA

Embora revestida de novos argumentos, a premissa da família como elemento básico e constituinte da sociedade permanece sobretudo através da CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil e da AEC - Associação de Educação Católica:

*Os grupos ligados ao setor particular, leigo e confessional, mobilizaram-se para defender o ensino privado, mas não constituíram um fórum único e nem sempre se posicionaram conjuntamente. A FENEN congrega instituições privadas leigas e confessionais, mas as escolas católicas assumiram posições próprias (...).* (Pinheiro, 1991, p.116)

Quanto a isso, cumpre ouvir a CNBB em documento preparado na Assembléia de abril/maio de 1990:

*As escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas, constitucionalmente reconhecidas(...), têm direito aos recursos públicos, assegurada a correta aplicação deles e a adequada qualidade dos serviços escolares. As de ensino fundamental devem ser financiadas pelo poder público, para que possam ser gratuitas. Essas são condições para que as famílias, que já pagam impostos, e os próprios jovens possam ter garantido o direito de eleger o tipo de educação de sua livre escolha. Para milhares de escolas e instituições da Igreja Católica, essa é também uma condição para que*

possam abrir-se aos alunos pobres, delas, hoje, parcialmente excluídos. As várias instâncias da Sociedade devem mobilizar-se para que isso aconteça. (CNBB, 1990)

À parte a ambigüidade da frase que diz deverem ser financiadas as escolas "de ensino fundamental (...) para ser gratuitas", a Igreja Católica vem defendendo, coerentemente com os princípios do tomismo, que sendo o Estado uma espécie de síntese das famílias, aquelas que não podem pagar a escola privada confessional, mas nela estão interessadas, devem "ter garantido o direito de eleger o tipo de educação de sua livre escolha" (cf. Pinheiro, 1991, p.167).

Esta também é uma posição do CONEPE (FENEN, 1985), na Declaração de Florianópolis:

*Cabe ao Estado assegurar à família todas as condições para que o processo educativo percorra suas diversas fases (...). À família (...) é que cabe a responsabilidade, reconhecida na Declaração Universal dos Direitos do Homem, de dar aos filhos o gênero de educação que escolher. Proporcionar os meios é que é dever do Estado.*

O documento conjunto da ABESC - Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas e AEC (1988), encaminhado como contribuição ao Congresso Constituinte, associa a "liberdade de escolha do tipo de escola que se deseje" com "garantia de bolsas de estudo" dadas pelo poder público aos economicamente carentes, com preferência para as "escolas sem fins lucrativos". Este documento é exatamente similar ao enviado ao Congresso Constituinte, em 1987, pelo CONEPE (FENEN, 1987), que defende e define a educação como um direito da família.

Já um autorizado religioso da AEC, um tanto descrente do sistema de mercado, diz que as escolas confessionais querem "subsídios de 100% do governo federal e estadual para funcionar". E o caminho que ele encontra é também o constitucional: trata-se de transformar escolas confessionais em escolas comunitárias, a fim de atender um outro grupo social: os carentes.

*E quem quiser continuar na escola pode, mas nossos atuais alunos vão acabar indo para a iniciativa privada* (Ruffier, 1990).

Também aqui importa assinalar menos o mérito da opção pelos pobres e mais a distinção assumida já, entre a "iniciativa privada" (onde funciona o mercado) e a "escola comunitária" (para carentes, subsidiada pelo Estado), não dirigida pelo poder público.

Retornando ao supracitado documento da CNBB (1990) registre-se que, neste caso, ele silencia sobre as escolas privadas *tout court*, trazendo inclusive um trecho do seguinte teor:

*É particularmente importante defender sejam mais numerosas e de melhor qualidade as escolas mantidas diretamente pelo Poder Público, em especial creches, pré-escolas e escolas de 1º e 2º [sic] graus. Pois serão elas que irão atender à maioria da população e têm sido relegadas ao abandono...*

Este não é, historicamente falando, um pronunciamento muito comum no âmbito eclesiástico, sempre desconfiado do Estado, mas representa de todo modo uma defesa das escolas públicas.

Ao menos na Constituinte, o então presidente da AEC, diferindo da FENEN e da ABESC em termos de cobrança de taxas, defendeu que as escolas públicas estatais e as públicas "não-estatais" não devem cobrar nada de seus usuários. Recusando-se a concordar com a cobranças de *taxas*, "ele defendeu que se deve cobrar mais *imposto* daquele que tem mais" (Pinheiro, 1991, p.169).

Não era bem esta a posição dos estabelecimentos católicos de Minas Gerais em 1987:

*Nossa esperança era que os constituintes eleitos por nós, sabedores dos desmandos da ditadura, lutassem por nós. Decepção pior não pode ter ocorrido: juraram em praça pública um novo Brasil, uma terra de liberdade e de democracia. No entanto, ao escreverem a constituinte, a maioria significativa está aprovando o enterro da escola particular e, com maior naturalidade, também o da escola católica.*

*Preconizam apenas a escola pública e laica, traindo promessas feitas ainda ontem, antes das eleições, de uma sociedade pluralista e democrática. Não somente não nos devolveram a autonomia administrativa. Estão enterrando de vez a escola confessional, roubando, de milhões e milhões de famílias católicas, o direito inalienável de educar os filhos à luz dos valores do Evangelho.*

*Em vez de termos, na Constituinte, representantes da família, encontramos covéis da liberdade e da democracia, que não temem lesar os sentimentos mais profundos da religiosidade de nosso povo. É fato histórico comprovado: somente ditaduras idolatram escolas únicas, públicas e laicas. E se não se sabem, fiquem sabendo: nós, mineiros, abominamos a ditadura. Libertas Quae Sera Tamem. (Manifesto..., 1987)*

Já o mesmo documento da CNBB (1990), ao lado da defesa de recursos para a escola não-estatal, afirma juntar-se à indignação geral da sociedade face "à escassez de recursos para a escola estatal".

Mas há setores da Igreja que, inconformados com o preceito constitucional da gratuidade, sobretudo a que se estendeu ao ensino superior público, apóiam as teses dos que vêem tal extensão como injusta:

*Ensino gratuito para todos é um princípio correto e legítimo. Mas, num país como o Brasil, onde há fila à porta fechada da escola primária... dar ensino superior a um que pode pagar, à custa de deixar 20 ou 30 (sem condições de pagar) privados de instrução primária, é certamente uma iniquidade. Tratar o rico e o pobre como iguais é, para o Estado, fugir à sua ação moderadora. (Prado, 1991)*

Para tanto, o articulista distingue a igualdade da equidade e aponta o art. 206, IV, como uma meta e não como um preceito:

*Enquanto, porém, não há recursos para a gratuidade universal, a gratuidade para todos só pode ser enten-*

dida como um objetivo a ser alcançado com o favor do tempo e do progresso. (Prado, 1991)

Esse argumento igualdade/equidade e justiça social tem sido utilizado também por setores que não se identificam com posições religiosas enquanto tais, embora descrentes de que este seja o problema nuclear da universidade e do ensino superior (cf. Schwartzman, 1991; Silva, 1991).

Mas voltemos à questão geral da gratuidade, na formulação de autores ligados à iniciativa privada.

## EM BUSCA DE NOVOS ARGUMENTOS

A relação entre gratuidade e opção de escolha encontra, no presidente da FENEN, um outro fundamento, complementar ao da associação família-opção:

*(...) o carente, justamente o pobre, não tem direito de opção, simplesmente lhe cabendo a alternativa única da escola pública (...) sendo ou não de sua escolha (...) E tudo isto porque, de modo simplista, se confunde propositadamente obrigação constitucional de propiciar ensino gratuito com obrigatoriedade de construir e manter a escola oficial de custo mais elevado. (Dornas, 1989, p.10)*

Outras vezes, o discurso do direito da família, sobretudo a pobre, a uma escolha subsidiada pelo Estado ganha outra modulação:

*Se todo mundo paga, todo mundo tem direito a uma vaga no ensino público. Se o Governo não pode garanti-la, é obrigado a dar uma bolsa para cada aluno sem escola. (Dornas, 1990)*

Nesta mesma direção, a Declaração de Florianópolis (FENEN, 1985) é taxativa quando afirma:

*Dinheiro público não pertence ao Estado mas sim ao POVO (...) (assim), constitui um ato discriminatório reservá-lo exclusivamente ao financiamento da escola que o próprio Estado define como a mais conveniente aos seus propósitos políticos e ideológicos.*

Já na Constituinte de 1988, a relatora-auxiliar da Comissão Temática que incluía a educação, deputada Sandra Cavalcanti, do PFL, assim se expressou ao se colocar contra a exclusividade das verbas públicas para escolas públicas:

*Chamar de escola pública apenas a escola oficial, a escola estatal, é cometer um erro... Não há verba pública. Isso é uma ficção. O que há é o dinheiro do povo que sai do bolso de cada um. É uma contribuição tirada (...) de todas as pessoas que possam ter acesso a esses serviços. Educação pública é prestação de serviços; este serviço pode ser prestado ou por entidades oficiais da rede estatal ou por entidades sem fins lucrativos... (apud Pinheiro, 1991, p.252)*

Há, pois, nítida analogia entre ambos os discursos.

Às vezes o discurso oscila entre o organicismo tomista e o neoliberalismo, acentuando tanto o "direito ao ensino de qualidade" quanto o "respeito ao direito de escolha da família", associado ao princípio da gratuidade.

E, no mesmo manifesto, defende-se "a inteira liberdade ao ensino privado" associada à liberdade de "fixação dos preços dos serviços em educação em função dos seus custos reais" (Dornas, 1990). Digase, de passagem, que a polêmica aqui é contra a resolução do governo Collor que prevê a "livre negociação" amparada em detalhes de controle.

## A EMERSÃO EXPLÍCITA DO ARGUMENTO NEOLIBERAL

Em 1979, segundo ele próprio relata, Dornas estimulava como estratégia aos associados da FENEN:

*Menor dependência possível de fatores externos (bolsas de estudo, subvenções, auxílios, financiamento, proteção política, isenções, imunidades e outros), para se tornar unidade auto-suficiente. (Dornas, 1989, p.56)*

Já em 1980 este líder argumentava que não era mais o caso de tentar fazer cumprir "o preceito constitucional de fornecer amparo técnico-financeiro" ao ensino privado, mas meramente o de "não molestá-lo" (Dornas, 1989, p.26).

Por seu lado, José Aurélio de Camargo (1990) afirma ser contrário à busca de subsídio, já que, em um sistema contratual de mercado, este é um contrasenso: "quando o governo paga, quer mandar na escola", o que inviabiliza a autogestão das escolas privadas.

Contudo este argumento coexiste com a tradição constitucional, desde 1934, de abrir espaço para que a iniciativa privada tenha possibilidade de receber financiamento público.

E a manutenção deste dispositivo teve na FENEN um apoio, tanto quanto recebeu outros. Em 1987, o CFE - Conselho Federal de Educação, em documento enviado ao Congresso Constituinte, é claro: "É obrigação do Estado criar condições para o exercício do direito à educação, inclusive pelo oferecimento de meios à iniciativa privada".

Se é consensual a legitimidade de grupos de pressão sobre o Congresso, desde que feita à luz do dia, vale a pena indicar como a FENEN passa a se ver como membro da comunidade de empresários. Há a emersão de uma autoconsciência explícita e reveladora.

Em texto fotocopiado distribuído entre seus membros, a FENEN já se coloca como um grupo de empresários entre outros e destaca que as propostas constantes na discussão sobre Educação na Subcomissão de Educação (da Constituinte), sob a presidência do deputado Arthur da Távola, foram derrotadas porque a FENEN cresceu "diante de outros grupos de empresários, diante dos constituintes, diante das empresas de comunicação" e diante da "aliança com o poderoso grupo da comunicação" (FENEN, s.d.).

Vale a pena continuar ouvindo Dornas, uma vez que a referência ao carente, ao pobre em vez de à

família, cede o passo a um outro tipo de fundamentação:

*O homem precede o Estado, que só surgiu e se justifica como delegado da sociedade, como delegado de cada indivíduo, para (...), tendo em vista a multiplicidade de tarefas a serem desenvolvidas pelo indivíduo, coordenar e promover a realização de cada um e a organização do todo.* (Dornas, 1989, p.31, grifos meus)

Ao organicismo da família vai se impondo o discurso do liberalismo e mesmo do jusnaturalismo, em que a relação indivíduo-mercado se insere dentro do sistema contratual de mercado.

Esta posição de defesa do sistema contratual de mercado teve em Bezerra de Mello, constituinte e proprietário de instituições privadas, um defensor. Ele advo-gou a liberdade de a escola privada típica cobrar as anuidades convenientes de modo livre e de modo a oferecer ensino de qualidade.

*A manutenção da escola privada parece-me que deva ser da exclusiva responsabilidade da escola privada, e aí estou de acordo até com a exclusividade de verbas para o ensino público.* (apud Pinheiro, 1991, p.123)

Em outubro de 1988, após a promulgação da Carta Constitucional, diz Dornas (1989, p.169):

*Nasceu a Nova Constituição. Mudará a educação e, com ela, a escola particular. O ensino privado esteve, durante todo o tempo de elaboração da nova carta, ameaçado, principalmente pela ala chamada de progressista.*

*Afinal, foi mantido o direito à liberdade de ensino (...). O ensino privado conseguiu o seu direito de existir ao lado do ensino público.*

No elogio ao art. 209, ele comenta que, por esta mesma Lei Maior, a escola particular não sendo inerente à própria organização do Estado de Direito e nem a escola sendo monopólio, segue-se que ela não é uma atividade permitida, concedida ou delegada, já que a expressão que a institui fala em "coexistência" entre duas modalidades de instituições. E assim, conclui Dornas (1989, p.106):

*(...) o preço das mensalidades, taxas e contribuições devem ser fixados livremente pelos estabelecimentos de ensino, com base em seus custos e margem de lucro, cabendo ao Estado impedir, pelo exame casuístico, que este último seja aumentado arbitrariamente.*

Estas falas convergem com o art.18 da proposta de LDB: a escola privada, desde que não aumente arbitrariamente suas margens de lucro e desde que cumpra as normas gerais do sistema constitucional e educacional, negociará livremente seus custos com professores e pais.

O governo Collor, que havia seqüestrado ativos da população, em especial dos que podem fazer poupanças voluntárias, queria ficar bem com a classe média. E o controle das mensalidades será uma destas estratégias. Nesse contexto, vários líderes das escolas privadas saem a público e manifestam-se.

Basile Anastassaski, superintendente da FENEN, em entrevista a um órgão de imprensa (1990), criticando a "livre negociação" com interferência de lei diz: "Vamos fazer uso do nosso direito constitucional. Caso contrário, preferimos fechar as portas no 2º semestre".

Aqui importa menos, no caso, a justeza ou não da crítica, mas a assunção da educação escolar sob a modalidade capitalista típica.

E é este mesmo superintendente que afirma o caráter empresarial do ensino privado:

*Hoje, o ensino particular é um péssimo negócio e se o governo federal quer colocar as escolas em uma camisa de força, elas não resistirão e a maioria quebrará...* (Anastassaski, 1989)

Mas como não fazer da educação um "negócio" qualquer? Como justificar a destinação universal do saber e a mercadorização do mesmo?

Vejamos como se busca legitimar este paradoxo.

## QUALIDADE E MODERNIDADE NO DISCURSO NEOLIBERAL

Aos poucos, o discurso neoliberal vai buscando se afirmar, no interior dos grupos privatistas, com uma modulação que foge aos argumentos organicistas, aos da "opção pelos pobres" e até mesmo deixando na penumbra o dispositivo constitucional que permite o *transfert* de recursos.

E já que existe um segmento que não é comunitário, nem filantrópico, nem confessional, e já que este segmento é tipicamente privado e não pode fazer uso de recursos governamentais, o recurso ao discurso neoliberal incorporará como uma de suas tônicas a correlação produtividade/modernidade/qualidade, a partir do sistema contratual de mercado.

Nesse sentido, parece delinear-se uma tendência privada típica, às vezes até à margem da FENEN, de vez que esta, por sua extensão, abriga as várias vertentes do segmento privado.

Esta tendência não só buscará justificar-se, mas oferecer-se como paradigma modelar positivo a quaisquer outros sistemas de administração e gerenciamento da educação.

A FENEN, em 24.11.1989 afirma, em nota, que "entidades e educadores exigem que o Estado deixe de tumultuar a escola para poderem trabalhar".

Na mesma ocasião, a FENEN aponta que é um fato que

*(...) a qualidade do ensino, como em qualquer outro serviço ou produto, se estabelece também pela exigência de quem paga. Na escola de livre iniciativa este vínculo se constitui diretamente.*

O que se destaca aqui é a solidariedade entre "qualidade" e "vínculo" direto com as opções de mercado. O que pode ser lido pelo contrário: o que é inteiramente gratuito não será jamais tão bom quanto aquilo que contém a "exigência" de moeda.

Em torno deste eixo é que virá a crítica massiva e pesada ao ensino superior oficial gratuito. A crítica articula a acusação de ineficiência com injustiça, em contraposição à qualidade e equidade que deveriam vigir neste nível e que, de certo modo, algumas instituições privadas já estariam praticando.

O tema do CONEPE de Salvador tem o seguinte título: "Escola particular: investimento em qualidade", tendo como subtemas, entre outros, visão mercadológica e administração gerencial.

Vejamos o parecer de um membro do Conselho Estadual de Minas Gerais, que expressa a correlação entre ensino privado típico e modernidade.

*(...) a opção democrática que nos resta, de perseguir padrões de qualidade de ensino, está na preservação da escola de livre iniciativa com a sua desejável competição do saber, que torna transparente o trabalho que o Estado está a realizar na escola pública.*

*Os parâmetros comparativos da educação estão na manutenção da oposição escola pública e escola privada, onde a competição põe a descoberto as mazelas do ensino público e onde a escola privada se impõe com padrões de qualidade.* (Vieira, 1989)

O argumento é cristalino: se a competição é saudável, quem pode dizer qual dos competidores é o melhor? O autor é claro: só pode ser o melhor aquele competidor que, por oferecer o melhor padrão de qualidade, pode "pôr a descoberto as mazelas do ensino público". Logo, é da escola privada, qualificada por seu padrão de qualidade, que se faz a leitura crítica da escola pública.

Em manifesto do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo, polemizando contra as conseqüências do Plano Cruzado, lê-se:

*(...) lamentamos ter que optar: entre a qualidade dos equipamentos modernos de auxílio do ensino racional e a dignidade insubstituível dos professores.* (Manifesto..., 1986)

Vale dizer: a mais-valia embuída no conhecimento, que pode se materializar em "equipamentos modernos do ensino racional", poderá também ser a opção face à impossibilidade de ter uma força de trabalho humana dentro dos mesmos parâmetros. Ainda que o signatário o lamente!

Interessa dizer que este trecho do Manifesto se segue a uma crítica em que se reverbera o alto custo do ensino público.

Um vice-diretor de escola confessional e membro do Conselho Estadual do Estado de São Paulo comenta, em artigo, a posse de um Secretário da Educação.

Nela, o secretário, em discurso de posse, afirmara que não se deve atribuir a decadência do ensino público ao "enriquecimento de mantenedoras da rede privada".

O articulista concorda com este ponto de vista e mais este outro, que teria sido assim expresso pelo secretário, ao afirmar que:

*refletiu sobre a incapacidade do Estado de atender a essa demanda (de serviços sociais junto ao Estado) e sobre a superação dos problemas atuais à luz de conceitos de modernidade.* (Magalhães, 1990)

A partir daí o articulista pondera que

*o secretário bem sabe que, buscando essa modernidade, muitas escolas particulares já atingem o estágio de modernização: possuem bibliotecas, audiovisuais para ensino de língua estrangeira, laboratórios de Física, Química, Biologia e até de Informática. Tudo isso custa e tem de ser pago e torna-se patrimônio cultural da Nação. Os ministros 'federais' da Educação e da Economia também se aperceberão disso. A elite intelectual brasileira de amanhã será mais ampla do que a de outrora (quando o bom ensino só era ministrado no exterior), se não se desmantelar a escola particular, pelo menos até a recuperação do ensino público. Recuperado este, aquela sobreviverá em respeito à liberdade.* (Magalhães, 1990)

Além disto, continua o articulista, a imposição de controles financeiros deverá ir ficando cada vez mais tão residual que, em futuro bem próximo, levaria a "que o mercado soberano puna exemplarmente os que pretendem cobrar valores inadequados à qualidade de seus serviços".

Vê-se, pois, que o ensino privado é posto como modelo exatamente porque chegou à modernidade e é nele que o ensino público deve se mirar a fim de se recuperar.

De outro lado, "o mercado soberano" fará o jogo de custo/benefício/qualidade.

Isto também não quer dizer que este segmento privado tenha se esquecido dos planos privatizantes propostos quando da discussão da Lei 4024/61.

Após criticar a situação da escola pública, um empresário do ensino não deixa por menos:

*(...) o retorno da dignidade à escola pública é possível. Mas não com soluções paliativas. A reforma exige uma administração empresarial, gerencial e autônoma da escola pública. (...) Em vez de a empresa pagar impostos que vão para o orçamento e de lá para a escola, seus responsáveis poderiam encurtar o caminho. A própria empresa administraria diretamente a escola, pagaria melhor professores e funcionários, por conta e a crédito do imposto de sua responsabilidade.* (Camargo, 1991)

Conquanto se possa dizer que o autor talvez estivesse se referindo ao salário-educação, deve-se registrar a tônica assumida de uma visão romântica do modelo empresarial.

Isto também não significa que o segmento confessional católico não defenda a "qualidade". A diferença reside na ênfase sobre a família. No grupo católico, a família precede o indivíduo e, no grupo privado típico, o indivíduo ganha mais a ênfase por ser o elemento fundante da sociedade.

## ALGUMAS CONCLUSÕES PRELIMINARES

O desenvolvimento anterior, fruto de um estudo exploratório, não teve como objetivo senão o de estimular investigações mais sistemáticas e abrangentes e provocar a discussão em torno de um assunto que merece cada vez mais novos enfoques.

Se tal é a premissa, não se deve esperar destas conclusões o que as premissas não tenham contido dentro de si. Mas é sempre útil apontar alguns núcleos e ver se nos abrem novas perspectivas.

É o que se fará a seguir.

Com raízes históricas no Brasil, a iniciativa privada sempre contou com o reconhecimento oficial. Basta passar os olhos pelas Constituições Federais Brasileiras para comprovar a marcada correlação propriedade/liberdade, sua decorrência para a educação escolar e a consagração da liberdade como prerrogativa dos direitos individuais do cidadão.

Com fundas raízes na história brasileira, a iniciativa educacional da religião católica, oficial no Império e livre na República, também foi sempre legalmente reconhecida. Com exceção da Constituição de 1891, sempre ganhou alguma referência explícita positiva: o reconhecimento explícito da Santa Fé como Estado na revisão constitucional de 1926, a recorrente faculdade de oferta do ensino religioso no horário do currículo formal e o recebimento de recursos dos cofres oficiais para bolsas de estudo.

Estas recorrências não deixam de refletir a relação de reciprocidade contraditória entre o público e o privado, em que "o direito de propriedade (se) opõe à ingerência do poder soberano" (Bobbio, 1987, p.23), exatamente porque na sociedade já ocorreu "a diferenciação entre aquilo que pertence ao grupo enquanto tal, à coletividade, e aquilo que pertence aos singulares..." (Bobbio, 1987, p.14).

Mas é só na Constituição de 1988 e na proposta de uma nova LDB que se faz uma diferenciação explícita, no setor privado, entre aquela educação que seria privada enquanto produto de relações capitalistas de produção e aquela que seria privada enquanto produto de relações "pré-capitalistas" — quase que corporativas — por não visarem uma diferença significativa entre o custo da educação e sua absorção pelos interessados.

Se, no primeiro caso, a situação é clara, nem tanto o é no segundo, isto é, no que se refere às escolas comunitárias, filantrópicas e confessionais<sup>1</sup>.

No primeiro caso, trata-se da escola capitalista típica enquanto parte da *Bürgergesellschaft* e da "teoria do Estado Mínimo". De recente reconhecimento explícito, concomitante ao avanço da economia de mercado e à diferenciação interna entre os grupos privados, ela é regulada por acordos bilaterais baseados no sistema contratual de mercado, desde que se respeitem as normas gerais da Constituição e as específicas da educação nacional.

Aqui estamos em um terreno próprio da concepção neoliberal do Estado.

No segundo caso, posta a distinção interna entre a escola privada típica da economia de mercado e a escola comunitária, fica mais fácil tentar clarear o sentido desta última.

Ela não é estatal, já que não faz parte do aparelho de Estado. Também não é pública, porque nela não há uma precedência reconhecida do todo sobre as partes; embora se reconheça o bem comum, o que há é uma dinâmica em que a parte privilegiada — movida pelo princípio da harmonia social hierarquizada —, para atender outra parte "desassistida" do todo, teria o dever de compensar necessidades não-atendidas. Com isto, a parte "desassistida" reintegra-se ao todo e recupera-se a integração geral, ao mesmo tempo hierárquica e harmônica. Daí decorre a postulação da escola comunitária, filantrópica e confessional aos cofres públicos. Esta postulação foi constitucionalmente aceita. Com isso, implicitamente a Lei Maior passou a reconhecer a duplicidade de escolas privadas, trazendo abertura para o repasse a tal escola de recursos públicos. Estes recursos ser-lhe-iam doados, seja porque não-lucrativa, seja porque ela se abre ao controle público do recurso oficial repassado. Mas, sobretudo, porque a escola comunitária funcionaria como uma assistência, compensando, de modo *ersatz*, a não implementação da educação escolar como "dever do Estado e direito do cidadão".

Por aí se deve entender a assunção do conceito de "comunitário" em vez do de público. Voltaremos a este ponto ao considerarmos a "educação como dever da família".

O discurso destes atores nos remete a outros pontos capazes de trazer novas considerações explicativas.

Do lado da escola capitalista típica, o discurso ainda oscila entre o acordo bilateral entre contratantes (consequência do "Estado Mínimo") e o discurso sobre o Estado ora como extensão da família, ora como lugar das comunidades populares. Vê-se que, no segundo movimento da oscilação, abre-se caminho para acesso ao conceito de "público não-estatal".

O discurso da escola capitalista típica parte da premissa do indivíduo como fonte do social; é o discurso da necessária ampliação do espaço de manobra dos empresários e é muito forte o questionamento da dimensão do controle público, visto apenas em sua vertente burocrática. Seria um discurso liberal típico, onde a diferença é paga. Isto é, paga-se para uma escola que ofereça algo a mais que a escola pública não oferece (Cunha, 1981).

Mas este discurso só agora começa a se explicitar.

No caso da escola comunitária, o privado funda-se ora na família, ora na relação desassistido/opção.

Na primeira vertente, o Estado continua sendo visto como extensão do homem social, cuja base é a família, considerada como o lugar da identificação

1 Cf. a crítica de Cunha (1991) ao conceito de "escola comunitária pública não-estatal".

entre o natural e o social; toma-se o Estado como subsidiário do poder familiar. Logo, as opções familiares, por serem hierarquicamente fundantes, devem ser respeitadas pelo Estado. E, como as famílias seriam o lugar da não-exploração e as escolas a mediação entre o Estado e as próprias famílias, as escolas não podem ser lugar do lucro, mas da realização da opção diferencial dos pais. Daí a rejeição a, ou a desconfiança para com expressões como "escola única" ou mesmo "escola unificada".

Trata-se, pois, da manutenção de um discurso organicista e corporativo, baseado na presença do privado não capitalista em uma economia de mercado. De fato, a propriedade privada não se identifica exclusiva e unicamente com a propriedade privada capitalista. É exemplo disso a propriedade privada familiar no campo do comércio, por exemplo.

Na segunda vertente, caso do comunitário defendido como "público não-estatal", a fundamentação é levemente diferenciada. A escola privada confessional, sobretudo aquela voltada para a "opção preferencial pelos pobres", visaria as parcelas do povo marginalizado pelo Estado (isto é, "os pobres" no sentido bíblico); nelas confluem o direito à diferença (já que a escola oficial não a oportunizaria, e pela qual teriam então que pagar) e a impossibilidade de pagar e, com isso, de ter acesso àquela diferença.

Aqui, o discurso da parte é daquele que se autodelega poderes para se afirmar como voz de um todo sem vez e voz, mas um todo fora do âmbito estatal. O discurso pretende ser o do representante de uma outra totalidade, onde o lucro não seria a base da sociedade.

Por vezes, diria eu, há uma espécie de discurso quase que anarquista, pelo qual o Estado banca recursos, a comunidade gerencia a escola e, porque esta é comunitária, a gestão da mesma implicaria a prestação aberta de contas. É neste sentido que ela se autodenomina "pública não-estatal": pela abstenção do lucro e pela transparência nas contas e participação dos interessados.

Aqui, o desejo do bem como bem de todos faz com que se tenha como o todo precedendo as partes aquele tomado a partir dos considerados núcleos básicos da sociedade: família, grupos intermediários (escola, sindicatos, por exemplo) e Estado.

A assistência à parte considerada "comunidade marginalizada" numa perspectiva emancipatória coloca o "assistente" e o "assistido" na dimensão do bem comum. Logo, aquilo que se busca não é a utilidade privada do assistido, mas sim a "justiça distributiva", pela qual a inserção do mesmo no todo orgânico conduz à cidade "boa e justa".

Uma palavra ainda sobre a laicidade.

O direito público moderno nasce do confronto entre o poder temporal enquanto poder secular e o poder espiritual enquanto proveniente do poder divino.

Desse confronto nasce a separação de poderes, distintos e voltados para campos diferentes a partir de lógicas distintas. A recorrente presença do ensino re-

ligioso nas escolas públicas representa uma negociação política, cujas raízes se assentam na correlação de forças e não na coerência com as doutrinas de Estado que, por postularem a liberdade religiosa e de consciência, defendem a isonomia do Estado ante toda e qualquer religião.

Este discurso ainda é predominante no interior dos grupos privados. Mas o fato de sê-lo não significa que seja hegemônico.

A hegemonia não significa necessariamente maioria numérica. Ela é a capacidade tendencial de dirigir, de imprimir uma intencionalidade a um campo de interesse, traduzindo uma certa concepção de mundo.

A defesa da escola capitalista típica, recessiva durante longos anos, vem se mostrando capaz de tornar-se hegemônica no interior dos grupos privados e, por isso mesmo, capaz de postular uma hegemonia para fora de si e de seu âmbito. Falo de uma tendência que parece até estar se deslocando das posições conciliatórias *ad intra* da FENEN. Trata-se das posições de um grupo empresarial liberal e defensor da modernidade.

Este segmento, em várias oportunidades, tem se manifestado de modo a dizer que recusa as verbas públicas e mesmo que é contrário ao repasse de recursos públicos para escolas comunitárias. Busca ele legitimar o privado e legitimar-se como moderno, de vez que se apresenta como usuário de tecnologias, como administrador eficiente, detentor de infra-estrutura e capaz de incorporar ao processo ensino-aprendizagem os mais atuais avanços científicos.

Numa palavra: apresenta-se como "contemporâneo" ao mais contemporâneo e por isso postula uma "função dirigente", a um ponto de já estar produzindo material pedagógico e didático bem avançado.

E é deste patamar que fará a crítica à ineficiência, inchaço e "atraso" do Estado. Este, apresentado como superado em várias iniciativas e funções, tem de se mirar no espelho destes novos dirigentes necessários à modernidade.

Logo, a questão da hegemonia enquanto direção cultural de um grupo ou de uma sociedade impõe à polêmica do público x privado algo que, para além das formas jurídicas, indique o sentido da área educacional.

Um grupo restrito de empresários do ensino, exatamente pela posse de um novo conteúdo econômico (posse do *know-how* moderno) torna-se "irradiador de prestígio", na expressão de Gramsci (1978) e, por isso, postula um novo conteúdo político (direção cultural), acoimando o Estado como incapaz de trilhar "novos caminhos, novos fins" para a educação brasileira.

Tornam-se hegemônicos não porque possam ter acesso a recursos estatais, mas porque passam a ser "irradiadores de prestígio" capazes até de vender ao Estado os produtos pedagógicos que passaram a dominar.

Inverte-se a polarização de 1930 ou, em mais profundidade, a hegemonia republicana do Colégio Pedro II na Velha República.

Lá, por serem portadores de uma novidade moderna capaz de "irradiar" suas características e até de se impor como paradigma de oficialização, os professores do Pedro II ou os "Pioneiros" foram criticados de "modistas" e até mesmo de "comunistas".

Hoje, parece que há novos "pioneiros", dispostos a se organizar menos em torno de recursos públicos e muito mais a vender ao público "atrasado" o "passaporte" da modernidade. E o fazem porque vão se apropriando do conhecimento e da tecnologia de ponta aplicados à educação.

Eis, no meu modo de ver, o grande desafio para o Estado, para os que ainda não desistiram de ver no Estado um instrumento de democratização educacional.

E este desafio é tão mais urgente quanto esta nova tendência que vai se hegemonizando tem uma proposta de efetivação, enquanto as correntes públicas não têm conseguido furar o bloqueio, por vezes até vindo do próprio governo, preposto às suas alternativas.

Nesse sentido, esta última modalidade de discurso aproveita-se da omissão do Estado em tornar realidade a política educacional expressa na Constituição e o aponta como atrasado, inerte, pesado, burocrático, centralizador e interferidor. E apresenta-se a si mesmo como dotado de leveza, modernidade e descentralizado, apontando a incorporação do moderno mais moderno junto a si.

Afora a autodemonsração como paradigma, isto é, o privado moderno como modelo do público, não se pode deixar de considerar as possibilidades do uso do mercado como fonte, não de captação de recursos, mas de venda de produtos educacionais. Afinal,

justificam-se, produzimos o melhor, o mais avançado e a um custo inferior que o custo propiciado pelo Estado.

Em que pese a legitimidade de crítica a um Estado centralizador e opressivo, em que pese a generalização de modernidade à rede privada, já houve tempo em que a busca do melhor não era só no exterior. Lembremo-nos do Colégio Pedro II, ao qual se atribuía e se reconhecia o melhor ensino do país.

Nesse sentido, a recuperação da escola pública como paradigma não passa mais e somente pela democratização da rede física e da gestão. Passa também pela incorporação, produção e domínio, no próprio ato da transmissão, daquilo que muitos produzem e poucos consomem.

Ora, o desmantelamento do Estado, uma força propulsora da própria modernização em países como o nosso, e a difusão do neoliberalismo como justificativa da inegável crise pela qual passa o Estado, terminam por consagrar de vez desigualdades sociais que, na educação, se manifestam de modo cada vez mais profundo.

A tarefa da democratização escolar, no Brasil, como tarefa de educadores identificados com a escola pública, não será tão só a negação e a crítica da situação existente. Agora, mais um desafio se levanta: como introduzir a educação escolar pública no espaço da modernidade e dominar com compromisso e competência os recursos que a tecnologia vai disseminando na área da produção e do consumo.

Finalmente, gostaria de advertir que a crise pela qual vêm passando os diferentes modos de ser do Estado nos impõe a tarefa de tomar a crítica, vê-la em suas dimensões reais e elaborar um discurso que implique a presença do Estado e sua necessária redefinição, em termos de valorização de políticas educacionais cujo efeito seja a própria democratização do Estado.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- ABESC - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESCOLAS SUPERIORES CATÓLICAS. AEC - ASSOCIAÇÃO DE EDUCAÇÃO CATÓLICA. *Para uma sociedade participativa: novas diretrizes da Educação*. Brasília, 1988. mimeo.
- ANASTASSASKI, Basile. Declaração à imprensa. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 5 set. 1989.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 26 jul. 1990.
- BOBBIO, Norberto. *Estado, governo, sociedade: para uma teoria geral da política*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Subsídios à Assembleia Nacional Constituinte: propostas e reivindicações dos educadores*. Brasília: MEC, 1987. mimeo. Cap. Esboço de normas para a Constituição.
- \_\_\_\_\_. Congresso Nacional. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. texto aprovado na Comissão de Finanças e Tributação. Brasília, 1990. mimeo.
- \_\_\_\_\_. Leis, Decretos. *Constituição da República Federativa do Brasil* — 1988. Brasília: MEC, 1989.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 4024/61. In: SCHUCH, Victor F. (org.) *Legislação mínima da Educação no Brasil*. Porto Alegre: Sagra, 1986.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 5692/71. In: SCHUCH, Victor F. (org.) *Legislação mínima da Educação no Brasil*. Porto Alegre: Sagra, 1986.
- BRITTO, Vera L.F.A. de. *Propostas para a Lei de Diretrizes e Bases*. Belo Horizonte, 1991. Dissert. (mestr.) FAE/UFMG.
- BUFFA, Esther. *Ideologias em conflito: escola pública e escola privada*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- CAMARGO, José Aurélio. Declaração à imprensa. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 5 jul. 1990.
- \_\_\_\_\_. Declaração à imprensa. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 4 ago. 1991.
- CNBB — CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. *Educação no Brasil: uma urgência*. *Revista de Educação AEC*, Brasília, v.19, n.75 [encarte], abr/jun. 1990.
- CUNHA, Luiz Antônio. *Escola particular X escola pública*. *Revista ANDE*, São Paulo, v.1, n.2, p.30-4, 1981.

- CUNHA, Luiz Antônio. *As esferas pública e privada como temas indutores da pesquisa educacional*. Rio de Janeiro, 1991. mimeo.
- CURY, Carlos Roberto J. O atual discurso dos protagonistas das redes de ensino. In: CUNHA, Luiz A. (org.) *Escola pública, escola particular e a democratização do ensino*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.
- \_\_\_\_\_. *Cidadania republicana e educação: uma questão democrática no Governo Provisório do Marechal Deodoro e no Congresso Constituinte de 1890-1891*. Belo Horizonte, 1991. Tese (Prof. Titular) FAE/UFMG.
- \_\_\_\_\_. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais, 1930-1935*. 4.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.
- DORNAS, Roberto. Declaração à imprensa. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 14 ago. 1990.
- \_\_\_\_\_. *Escola particular. necessidade política, social e filosófica*. Salvador: Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino da Bahia, 1989.
- FENEN — FEDERAÇÃO NACIONAL DOS ESTABELECIMENTOS DO ENSINO. *Constituinte e FENEN*. Belo Horizonte, s.d. mimeo.
- \_\_\_\_\_. Declaração à imprensa. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 26 out. 1986.
- \_\_\_\_\_. *Declaração de Brasília*. Brasília, 1987. mimeo. [Texto final do XXI CONEPE — Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino]
- \_\_\_\_\_. *Declaração de Florianópolis*. Florianópolis. 1985. mimeo. [Texto final do XX CONEPE - Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino]
- \_\_\_\_\_. Nota à imprensa. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 24 nov. 1989.
- GADOTTI, Moacir. *Uma só escola para todos: caminhos da autonomia escolar*. Petrópolis: Vozes, 1990.
- GRAMSCI, Antonio. *Literatura e vida nacional*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- HORTA, José Silvério B. As diferentes concepções de "diretrizes e bases" e a questão nacional na história da educação brasileira. *Cadernos ANPEd*, Rio de Janeiro, n.2, p.5-14, abr. 1989.
- MANIFESTO do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado de São Paulo. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 02 out. 1986.
- MANIFESTO dos colégios católicos mineiros. *Jornal de Casa*, Belo Horizonte, 17 set. 1987.
- MAGALHÃES, Luiz Eduardo C. Ainda a antiga questão do preço das mensalidades escolares. *Gazeta Mercantil*, São Paulo, 1990. [Reprog.]
- MARQUES JR., Rivadávia. *Política educacional republicana: o ciclo da desoficialização do ensino*. Araraquara, 1967. Tese (doutor.) FFCL/UNESP.
- NACCARATO, Miguel. Argumentando em favor da escola pública e gratuita. *Revista de Educação AEC*, Brasília, v.15, n.59, jan/mar. 1986.
- NOGUEIRA, Ma. Alice. O atual discurso dos protagonistas da rede de ensino. In: CUNHA, Luiz A. (org.) *Escola pública, escola particular e a democratização do ensino*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.
- OLIVEIRA, Romualdo L.P. *Educação e sociedade na Assembléia Constituinte de 1946*. São Paulo, 1990. Dissert. (mestr.) FE/USP.
- PINHEIRO, Ma. Francisca S. *O público e o privado na educação brasileira: um conflito na Constituinte (1987-1988)*. Brasília, 1991. Tese (doutor.) Sociologia/UnB.
- PRADO, D.L. de Almeida. Ensino público pago. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 30 abr. 1991.
- RHODEN, João Cláudio. *A escola particular no Brasil de 1935 a 1980: suas possibilidades e limites de atuação hoje frente à necessidade da democratização do ensino*. Porto Alegre, 1985. Dissert. (mestr.) FAGED/UFRGS, 1985.
- ROCHA, Marcos B.M. *Educação conformada: a política pública de educação; 1930-1945*. Campinas, 1990. Dissert. (mestr.) IFCH/UNICAMP.
- RUFFIER, Guy. Declaração à imprensa. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 5 jul. 1990.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. São Paulo: Saraiva, 1973.
- SCHWARTZMAN, Simon. O fantasma do ensino pago. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 26 abr. 1991.
- SILVA, Eurides B. da. Faculdades pagas. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 23 mar. 1991.
- VIEIRA, Layrton B. M. Parecer. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 6 out. 1989. [D.O.E.]
- VIEIRA, Sofia. *O público, o privado e o comunitário na Educação*. Fortaleza, 1988. mimeo.

