

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
NÍVEL DOUTORADO**

**DARCIEL PASINATO**

**AS REPRESENTAÇÕES DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA REVISTA VOZES  
DURANTE A DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA (1964-1985)**

**São Leopoldo**

**2019**

DARCIEL PASINATO

**AS REPRESENTAÇÕES DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA REVISTA VOZES  
DURANTE A DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA (1964-1985)**

Tese apresentada como requisito parcial para  
obtenção do título de Doutor em Educação,  
pelo Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade do Vale do Rio dos  
Sinos – UNISINOS

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin

São Leopoldo

2019

P282r

Pasinato, Darciel

As representações de educação básica na Revista Vozes durante a ditadura civil-militar brasileira (1964-1985) / Darciel Pasinato. -- 2019.

238 f. : il. ; color. ; 30cm.

Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2019.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin.

1. História - Educação 2. Educação Básica. 3. Revista Vozes. 4. História cultural. 5. Ditadura civil-militar -Brasil. I. Título. II. Grazziotin, Luciane Sgarbi Santos.

CDU 37(81)(091)

DARCIEL PASINATO

**AS REPRESENTAÇÕES DE EDUCAÇÃO BÁSICA NA REVISTA VOZES  
DURANTE A DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA (1964-1985)**

Tese apresentada como requisito parcial para  
obtenção do título de Doutor em Educação,  
pelo Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade do Vale do Rio dos  
Sinos – UNISINOS

Aprovado em 11/01/2019.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin  
Orientadora – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

---

Prof. Dr. José Edimar de Souza  
Universidade de Caxias do Sul (UCS)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Tatiane de Freitas Ermel  
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Isabel Aparecida Bilhão  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

---

Prof. Dr. Telmo Adams  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Esse trabalho é dedicado aos meus pais, Darci e Maria Alice, a minha avó Elzira e a minha madrinha Maria Claudete.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Darci e Maria Alice, maiores incentivadores para que eu continuasse meus estudos, além de seu apoio financeiro.

A minha avó Elzira e a minha madrinha Maria Claudete pelo apoio financeiro que foi essencial para poder cursar o Doutorado.

À Professora Doutorada Luciane Sgarbi Santos Grazziotin, mais que uma orientadora e professora, pela sua paciência, apoio e ideias que foram fundamentais para concluir a pesquisa.

Aos Professores Doutor José Edimar de Souza, Doutora Tatiane de Freitas Ermel, Doutora Isabel Aparecida Bilhão e Doutor Telmo Adams por terem aceitado participar da banca, além de suas valiosas contribuições.

Ao Grupo de Pesquisa Educação no Brasil: memória, instituições e cultura escolar pela leitura crítica e sugestões.

À coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, Professora Doutora Eli Terezinha Henn Fabris por estar sempre à disposição para conversar e pelos seus valiosos conselhos.

À ex-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Professora Doutora Maura Corcini Lopes pelo incentivo e amizade.

Aos demais Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação pelos conhecimentos adquiridos ao longo do curso.

Às meninas da secretaria do PPGE Caroline, Loinir e Raisal pela amizade, conselhos e disponibilidade para conversar sobre os assuntos da minha vida acadêmica.

A Alice, do setor de referências da Biblioteca da UNISINOS, pelo auxílio na formatação deste trabalho.

A todos os colegas e amigos que tive a oportunidade de conviver ao longo do Doutorado.

As várias trocas do nome da Revista mantiveram sempre a palavra VOZES. Porque ela não foi somente uma voz, mais foi vozes de muitos autores, vozes de muitos pensamentos e ansiedades, vozes de muitas pesquisas e descobertas, vozes de muitos sentimentos e de diferentes tempos, vozes da religião, da cultura, da ciência, e agora uma das muitas vozes da história que várias gerações conseguiram fazer. (NEOTTI, 2007).

## RESUMO

O presente estudo tem como objeto de análise as representações de Educação Básica presentes na Revista Vozes durante a Ditadura Civil-Militar brasileira entre 1964 e 1985. A escolha desse impresso para analisar esse tema justifica-se pelo longo período que compreende a publicação da Revista de forma ininterrupta. O periódico teve um papel importante ao longo da História da Educação brasileira, pois sempre se posicionou sobre diversos temas da atualidade, sobretudo os temas relacionados à Educação. A pesquisa fundamenta-se nos pressupostos da História Cultural, e opera com os conceitos de representação e prática na perspectiva de Roger Chartier. O periódico passou por diversas fases, assim como seus editores, que também deixaram as suas marcas. No processo de análise desses documentos construí as seguintes categorias para analisar a Educação Básica: Escola Católica; Educadores Católicos e Leigos e Educação, Formação e Desenvolvimento. Desse modo, tomando como referência as problematizações construídas ao longo desta pesquisa, defendo a tese de que a Revista Vozes, por intermédio de seus colaboradores, produz representações relacionadas à Educação Básica traduzidas em um discurso católico. Não ignoro os aspectos dos jogos de interesse e as relações de poder, através de uma trama bem articulada que o periódico possuía, com a elite política e econômica do país, que possibilitou que o impresso fosse publicado por nove décadas seguidas (1907-2003). Enfim, destaco que é preciso deixar claro que as ideias expressas nas páginas da Revista Vozes não fogem do que os editores pensavam. Quando os artigos eram publicados, representavam a visão do editor e de todo o grupo naquele momento por eles representados, transformando o impresso em um espaço para as disputas. O que se coloca nas páginas do periódico entre as décadas de 1960 e 1980 é a visão de mundo de um grupo que, no momento, tenta se sobrepor aos demais. Tanto na ordem dos franciscanos como na Igreja, assim como nos demais estratos da sociedade, incluindo o próprio Estado.

**Palavras-chave:** Revista Vozes. Educação Básica. História Cultural. Ditadura Civil-Militar brasileira.



## ABSTRACT

The present study has as object of analysis the representations of Basic Education present in the *Voices Magazine* during the Brazilian Civil-Military Dictatorship between 1964 and 1985. The choice of this form to analyze this theme is justified by the long period that includes the publication of the Magazine in an uninterrupted manner. The newspaper played an important role throughout the History of Brazilian Education, since it has always been positioned on various current issues, especially the themes related to Education. The research is based on the assumptions of Cultural History, and operates with the concepts of representation and practice in the perspective of Roger Chartier. The newspaper went through several phases, as well as its editors, also left their marks. In the process of analyzing these documents, constructed the following categories to analyze Basic Education: Catholic School; Catholic and Lay Educators and Education, Training and Development. Thus, taking as reference the problematizations constructed throughout this research, defend the thesis that *Voices Magazine*, through its collaborators, produces representations related to Basic Education translated into a Catholic discourse. I do not ignore the aspects of the games of interest and the power relations, through a well articulated plot that the newspaper possessed, with the political and economic elite of the country, which made it possible to publish the form for nine decades (1907-2003). Finally, should point out that it must be made clear that the ideas expressed in the pages of *Voices Magazine* do not run away from what the editors thought. When the articles were published, they represented the view of the publisher and of the entire group at that time represented by them, turning the print into a space for disputes. What is put in the pages of the newspaper between the decades of 1960 and 1980, is the world view of a group, that at the moment, tries to overlap to the rest. Both in the order of the franciscans and in the Church, as well as in other strata of society, including State itself.

**Key-words:** *Voices Magazine*. Basic Education. Cultural History. Brazilian Civil-Military Dictatorship.

## SOMMARIO

Il presente studio ha come oggetto di analisi le rappresentazioni di Educazione di Base presenti nella Rivista *Vozes* durante la Dittatura Civile-Militare brasiliana tra il 1964 e il 1985. La scelta di questo modulo per analizzare questo tema è giustificata dal lungo periodo che include la pubblicazione del Rivista in modo ininterrotto. Il giornale ha svolto un ruolo importante in tutta la Storia dell'Educazione brasiliana, dal momento che è sempre stata posizionata su vari temi attuali, in particolare i temi relativi all'Educazione. La ricerca si basa sulle ipotesi della Storia Culturale, e opera con i concetti di rappresentazione e pratica nella prospettiva di Roger Chartier. Il giornale ha attraversato diverse fasi, così come i suoi editori, anche lasciato i loro segni. Nel processo di analisi di questi documenti ho costruito le seguenti categorie per analizzare all'Educazione di Base: Scuola Cattolica; Educatori Cattolici e Laici e Istruzione, Formazione e Sviluppo. Quindi, prendendo come riferimento le problematizzazioni costruite durante questa ricerca, difendo che Rivista *Vozes*, attraverso i suoi collaboratori, produce rappresentazioni relative all'Educazione di Base tradotte in un discorso cattolico. Non ignoro gli aspetti dei giochi di interesse e le relazioni di potere, attraverso una trama ben articolata che il giornale possedeva, con l'élite politica ed economica del paese, che ha reso possibile la pubblicazione del modulo per nove decenni (1907-2003). Infine, devo sottolineare che è necessario chiarire che le idee espresse nelle pagine di Rivista *Vozes* non sfuggono a ciò che pensavano gli editori. Quando gli articoli venivano pubblicati, rappresentavano la visione dell'editore e dell'intero gruppo in quel momento rappresentato da loro, trasformando la stampa in uno spazio per le controversie. Ciò che viene inserito nelle pagine del giornale tra gli anni 1960 e 1980, è la visione del mondo di un gruppo, che nel momento tenta di sovrapporsi agli altri. Entrambi nell'ordine dei francescani e nella Chiesa, così come in altri strati della società, incluso lo Stato stesso.

**Parole:** Rivista *Vozes*. Educazione di Base. Storia Culturale. Dittatura Civile-Militare brasiliana.

## ABSTRAKT

In der vorliegenden studie werden die im Stimmen Magazin während der brasilianischen Zivil-Militär Diktatur zwischen 1964 und 1985 vorhandenen Darstellungen der Grundbildung analysiert. Die wahl dieses formulars zur analyse dieses themas ist durch den langen zeitraum gerechtfertigt, der die veröffentlichung des Magazin ununterbrochen form. Die zeitung spielte in der Geschichte des brasilianischen Bildung, eine wichtige rolle, da sie sich immer zu verschiedenen aktuellen themen positioniert hat, insbesondere zu den themen im zusammenhang mit Bildung. Die forschung basiert auf annahmen der Kulturgeschichte und arbeitet mit den konzepten der repräsentation und praxis aus der perspektive von Roger Chartier. Die zeitung durchlief mehrere phasen, ebenso wie die herausgeber, hinterließen ihre spuren. Im zuge der analyse dieser dokumente habe ich die folgenden kategorien zur analyse der Grundbildung aufgebaut: Katholische Schule; Katholik und Laienpädagogen sowie Bildung, Ausbildung und Entwicklung. Unter berücksichtigung der problemstellungen, die in dieser studie aufgebaut wurden, verteidige ich die these, dass Stimmen Magazin durch ihre mitarbeiter repräsentationen in bezug auf die in einen katholischen diskurs übersetzte Grundbildung produziert. Ich ignoriere nicht die aspekte der interessensspiele und der machverhältnisse durch eine gut artikulierte verschwörung, die zeitung mit der politischen und wirtschaftlichen elite des landes besab, was die veröffentlichung des formulars für neun jahrzehnte (1907-2003) ermöglichte. Endlich, möchte ich darauf hinweisen, dass klargestellt werden muss, dass die auf den seiten des Stimmen Magazin zum ausdruck gebrachten ideen nicht den gedanken der redaktion entgehen. Als die artikel veröffentlicht wurden, repräsentierten sie die ansicht des verlegers und der gesamten gruppe, die zu dieser zeit von ihnen repräsentiert wurde, und machten den druck zu einem raum für streitigkeiten. Was auf den seiten der zeitschrift zwischen den jahrzehnten 1960 und 1980 steht, ist die vision der welt einer gruppe, die im moment versucht, sich mit den anderen zu überschneiden. Sowohl in der ordnung der franziskaner als auch in der kirche sowie in anderen gesellschaftsschichten, einschließlic des staates.

**Schlüsselwörter:** Stimmen Magazin. Grundbildung. Kulturgeschichte. Brasilianische Zivil-Militärische Diktatur.

## LISTA DE FOTOGRAFIA

Fotografia 1 – Catálogo da Editora Vozes de 1911 .....	85
Fotografia 2 – Alunos da Escola Gratuita São José trabalhando na Editora Vozes .....	86
Fotografia 3 – Catálogo da Editora Vozes de 1934.....	89
Fotografia 4 – Transporte dos produtos da Editora Vozes na década de 1930 .....	90
Fotografia 5 – Editora Vozes na década de 1940 .....	92
Fotografia 6 – Folhinha do Sagrado Coração de Jesus.....	93
Fotografia 7 – Editora Vozes na década de 1950 .....	94
Fotografia 8 – Editora Vozes na década de 1960 .....	95
Fotografia 9 – Catálogo universitário da Editora Vozes .....	97
Fotografia 10 – Capa do livro Brasil nunca mais .....	98
Fotografia 11 – Frei Inácio Hinte .....	99
Fotografia 12 – Primeira edição da Revista Vozes (1907).....	100
Fotografia 13 – Anúncio da chegada dos livros traduzidos na Editora Vozes .....	102
Fotografia 14 – Problemas sociais do Brasil (pobreza do homem do oeste paulista) .....	103
Fotografia 15 – Mudança de nome da Revista Vozes .....	107
Fotografia 16 – Folha de assinatura da Revista Vozes.....	109
Fotografia 17 – Postura dos editores da Revista Vozes (1964).....	111
Fotografia 18 – Capa da Revista Vozes (1964).....	112
Fotografia 19 – Propaganda franciscana na Revista Vozes.....	113
Fotografia 20 – Tema polêmico da capa da Revista Vozes (divórcio).....	114
Fotografia 21 – Seção Artigos .....	115
Fotografia 22 – Seção Ideias e Fatos .....	116
Fotografia 23 – Seção Bibliografia.....	117
Fotografia 24 – Apresentação do Caderno da AEC do Brasil.....	118
Fotografia 25 – Seção Caderno da AEC do Brasil .....	119
Fotografia 26 – Conteúdo da Revista Vozes (defesa da escola católica) .....	120
Fotografia 27 – Mudanças estruturais da Revista Vozes.....	121

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Livros sobre a Editora Vozes .....	65
Quadro 2 – Teses sobre a Editora Vozes e a Revista Vozes .....	65
Quadro 3 – Dissertações sobre a Editora Vozes e a Revista Vozes .....	66
Quadro 4 – Artigos sobre a Editora Vozes e a Revista Vozes .....	67
Quadro 5 – A Educação Básica na Revista Vozes (1964-1969) .....	124
Quadro 6 – Artigos sobre a Escola Católica.....	127
Quadro 7 – Artigos sobre os Educadores Católicos e Leigos .....	151
Quadro 8 – Artigos sobre Educação, Formação e Desenvolvimento.....	167
Quadro 9 – Pesquisas cujo objeto são outras Revistas .....	211
Quadro 10 – Teses de Doutorado sobre outras Revistas .....	212
Quadro 11 – Dissertações de Mestrado sobre outras Revistas .....	217
Quadro 12 – Artigos sobre outras Revistas .....	224
Quadro 13 – A Educação Superior na Revista Vozes (1970-1985) .....	236

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Demonstrativo de trabalhos encontrados nas Revistas.....	238
---	-----

## LISTA DE SIGLAS

ADCE	Associação de Dirigentes Cristãos de Empresas
AEC	Associação de Educação Católica
AERP	Assessoria Especial de Relações Públicas
AI-1	Ato Institucional n. 1 (1964)
AI-12	Ato Institucional n. 12 (1969)
AI-2	Ato Institucional n. 2 (1965)
AI-3	Ato Institucional n. 3 (1966)
AI-4	Ato Institucional n. 4 (1966)
AI-5	Ato Institucional n. 5 (1968)
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEDES	Centros de Estudos Educação e Sociedade
CELAM	Conferência Episcopal Latino Americana
CENIMAR	Centro de Informação da Marinha
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CIE	Centro de Informação do Exército
CISA	Centro de Informação da Aeronáutica
CMB	Centro da Mulher Brasileira
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores Agrícolas
CRB	Conferência dos Religiosos do Brasil
DA	Diretório Acadêmico
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DIP	Departamento de Imprensa e Propaganda
DOPS	Departamento de Ordem Política e Social
DSND	Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento
EBRAMIC	Grupo de Pesquisa Educação no Brasil: memória, instituições e cultura escolar

EMC	Educação Moral e Cívica
EPB	Estudos dos Problemas Brasileiros
ESG	Escola Superior de Guerra
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FAS	Fundo de Apoio ao Desenvolvimento Social
FEB	Força Expedicionária Brasileira
FGTS	Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FINSOCIAL	Fundo de Investimento Social
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
FNP	Frente Nacionalista Parlamentar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
IPES	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
ISPAC	Instituto de Pastoral Catequética
JK	Juscelino Kubitschek
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONU	Organização das Nações Unidas
OSP	Organização Social e Política Brasileira
PAEG	Programa de Ação Econômica do Governo
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PDS	Partido Democrático Social
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PFL	Partido da Frente Liberal
PIB	Produto Interno Bruto
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PP	Partido Popular



PSD	Partido Social Democrático
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PTN	Partido Trabalhista Nacional
RBE	Revista Brasileira de Educação
RBEP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
RBHE	Revista Brasileira de História da Educação
REB	Revista Eclesiástica Brasileira
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SECOM	Secretaria de Comunicação da Presidência da República
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SNI	Serviço Nacional de Informações
STF	Supremo Tribunal Federal
SUDENE	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
UDN	União Democrática Nacional
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UPF	Universidade de Passo Fundo
USAID	United States Agency for International Development
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS ENTRE OS ANOS 1960 E 1980.....</b>	<b>23</b>
<b>2.1 Reformas Educacionais no Ensino Básico.....</b>	<b>28</b>
<b>2.2 Repercussões das Políticas Educacionais da Ditadura Civil-Militar brasileira .....</b>	<b>46</b>
<b>3 DISCUSSÃO TEÓRICA E PERCURSOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>54</b>
<b>4 A IMPRENSA E A EDITORA VOZES: ALGUMAS APROXIMAÇÕES .....</b>	<b>72</b>
<b>4.1 História da Editora Vozes e seus principais Editores .....</b>	<b>83</b>
<b>4.2 Aspectos da Materialidade da Revista Vozes.....</b>	<b>108</b>
<b>5 A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS PÁGINAS DA REVISTA VOZES.....</b>	<b>123</b>
<b>5.1 Escola Católica.....</b>	<b>126</b>
<b>5.2 Educadores Católicos e Leigos .....</b>	<b>151</b>
<b>5.3 Educação, Formação e Desenvolvimento .....</b>	<b>167</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>193</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>200</b>
<b>APÊNDICE A – FONTES DOCUMENTAIS.....</b>	<b>209</b>
<b>APÊNDICE B – TRABALHOS SOBRE OUTRAS REVISTAS .....</b>	<b>211</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objeto de análise as representações de Educação Básica presentes na *Revista Vozes* durante a Ditadura Civil-Militar<sup>1</sup> brasileira entre 1964 e 1985. Se insere no campo da História da Educação e a escolha relaciona-se à minha trajetória profissional, acadêmica e ao gosto pela pesquisa na área da História da Educação brasileira, campo que pesquiso desde 2008.

O interesse pela História da Educação brasileira aparece no momento de fazer a escolha de um tema para o trabalho de conclusão do curso de História na Universidade de Passo Fundo (UPF). Depois de realizar muitas leituras, defini o seguinte tema: *História da Educação durante o Governo de Getúlio Vargas (1930-1945)*. Escolhi produzir um estudo historiográfico, no sentido de entender a gênese dos problemas relacionados à educação entre as décadas de 1930 e 1940, na tentativa de tentar compreender determinados aspectos que reverberam a educação na atualidade.

O trabalho de conclusão tinha como objetivo destacar o significado e a importância da Educação no Governo de Getúlio Vargas, pois pretendia ressaltar o papel da Igreja Católica em relação às Reformas Educacionais dos anos de 1930 e 1940. Além disso, estudava a importância que Francisco Campos (1930-1932) teve como primeiro Ministro da Educação e, posteriormente, as reformas no Ensino Secundário que aconteceram no período que Gustavo Capanema (1934-1945) foi Ministro da Educação. O trabalho de conclusão do curso me instigou a dar continuidade e aprofundamento maior sobre o tema. Isso aconteceu no Mestrado em Educação, a partir de 2011, na mesma instituição de ensino superior que cursei a graduação.

Na Dissertação, trabalhei com o tema *Política e Educação de 1930-1961: a Concepção de Público no Manifesto dos Educadores de 1959*. O Manifesto foi importante e inovador pelo fato de ter colocado em debate questões fundamentais da sociedade brasileira, especialmente da educação, entendida como um direito de todos. É nesse momento que entra em cena a Igreja Católica, proprietária de muitas escolas privadas e defensora de que as verbas do Governo Federal deveriam ser divididas com o ensino privado. A partir desse

---

<sup>1</sup> “O movimento ocorrido em 1º de abril de 1964, que acabou com a experiência democrática iniciada no final de 1945, foi um golpe civil e militar. O acréscimo do termo civil é fundamentado, tanto pelo apoio de parte expressiva da opinião pública ao golpe, quanto pela mobilização de líderes civis de oposição radical ao governo Jango, com o apoio militar, é claro. É possível ver como a atuação dos governadores dos estados mais fortes da federação – São Paulo (Ademar de Barros); Minas Gerais (Magalhães Pinto) e Guanabara (Carlos Lacerda) – levou sempre em conta, ao lado das disputas com vistas às eleições de 1965, a antecipação compulsória do fim do mandato de Jango, ou seja, sua deposição”. (FERREIRA; GOMES, 2014, p. 9-10).

posicionamento, os signatários do Manifesto de 1959 confrontam-se com os defensores da escola privada no que diz respeito ao tema do financiamento público.

Como historiador da educação, pretendia compreender os problemas educacionais no contexto das décadas de 1930 e 1960 através das soluções propostas pelo Manifesto dos Educadores de 1959. Como foi uma pesquisa de natureza documental, entrei em contato com dois importantes periódicos: a *Revista Vozes*, defensora da escola privada e a *Revista Anhembi*, defensora da escola pública. Defendi a Dissertação em abril de 2014, e a banca indicou que a pesquisa deveria ter um prosseguimento.

Pensando nisso, em maio de 2015, atuando como professor substituto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) no Câmpus de Ibirubá, na disciplina de História, resolvi participar do processo seletivo para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), na Linha de Pesquisa Educação, História e Políticas. Esse processo seletivo foi um convênio entre o IFRS e a UNISINOS. Fui aprovado e ingressei no Doutorado em agosto de 2015 e, conseqüentemente, no Grupo de Pesquisa Educação no Brasil: memória, instituições e cultura escolar (EBRAMIC), sob a coordenação da professora Dra. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin.

A participação nas disciplinas do Doutorado e no grupo de pesquisa foram fundamentais para delimitar meu tema de pesquisa. Nesse processo, me interessei em encontrar impressos que me permitiram dar continuidade à discussão que já havia sido iniciada ao longo de minha trajetória acadêmica, além de me deparar com a *Revista Vozes* presente no acervo da UNISINOS.

Quando consultei os Bancos de Teses e Dissertações, além de ter procurado artigos acadêmicos sobre o periódico, percebi que o objeto de pesquisa, quando mencionado em sua forma principal como documento, era pouco estudado. Utilizando o termo *Educação*, ficou claro que o mesmo era mais utilizado como documento do que como objeto de pesquisa. Na etapa seguinte, iniciei a pesquisa sobre os artigos da Revista, que tratam sobre a Educação Básica (1964-1985) no Acervo do Memorial Jesuíta, localizado no sexto andar da Biblioteca da UNISINOS. O trabalho de manuseio de cada impresso foi demorado, pois analisei duzentas e cinquenta e duas Revistas entre as décadas de 1960 e 1980 até selecionar os artigos que utilizo como fonte na pesquisa, aspecto que será melhor detalhado no capítulo da fundamentação teórica.

Ao analisar todo esse potencial, decidi examinar a *Revista Vozes*, um periódico de publicação mensal. A escolha justifica-se pelo longo período que compreende a sua publicação de forma ininterrupta. A Revista teve um papel importante ao longo da História da

Educação brasileira, pois sempre se posicionou sobre diversos temas da atualidade, sobretudo os temas relacionados à Educação. A seguir conto um pouco da história da *Revista Vozes*.

Após a separação da Igreja Católica com o Estado em virtude da Proclamação da República em 1889, o episcopado brasileiro buscou recuperar seu espaço na sociedade com base nas diretrizes que procediam do Vaticano a partir da Encíclica papal *Rerum Novarum*<sup>2</sup>, publicada em 1891. Nesse cenário e com a intenção de promover o surgimento de uma intelectualidade católica no Brasil, um grupo de frades franciscanos de origem germânica criou em 1907 a *Revista Vozes*. O sucesso do periódico foi tão grande que a tipografia comandada pelos franciscanos que publicavam a Revista passou a adotar o nome *Tipografia Vozes*, hoje conhecida como *Editora Vozes*. A Revista, como o nome indica, pretendia ser a Voz da intelectualidade católica brasileira. (ANDREO, 2015).

Em linhas gerais, a política editorial da *Revista Vozes* até 1966 foi conservadora, no que diz respeito ao âmbito político. No contexto dos anos 1930 até 1950, adotou posicionamentos favoráveis a regimes autoritários, como o de Salazar em Portugal e de Franco na Espanha, e ainda em 1936, apoiou uma postura ambígua frente ao nazi-fascismo, interpretando-o como positivo e aceitável para opor-se ao avanço do comunismo. Além disso, acompanhando boa parte do meio católico brasileiro, no início da década de 1960, o anticomunismo destacou-se na Revista, que inclusive apoiou o golpe civil-militar de 1964. (ANDREO, 2015).

No período de análise da pesquisa (1964-1985), a *Revista Vozes* vai manter periodicidade mensal, com noventa e seis páginas em cada número; porém a partir da década de 1970, retorna a oitenta páginas<sup>3</sup>, passando a publicar dez números anuais. Em relação aos textos, as imagens praticamente inexisteram e quando apareciam eram ilustrativas, padrão que

---

<sup>2</sup> Encíclica escrita pelo Papa Leão XIII em 15 de maio de 1891. Foi uma resposta da Igreja Católica ao fortalecimento do liberalismo e do capitalismo na Europa. Foi promulgada depois da Revolução Industrial e do Manifesto Comunista de 1848. O Papa Leão XIII é considerado um intelectual que renovou a filosofia cristã, deu novo impulso aos estudos sociais e estimulou os estudos bíblicos. É assumida uma posição da Igreja em relação à questão social e ao socialismo. A Encíclica analisa a situação dos operários partindo das formas antigas de socialização (agremiações) e a indiferença dos poderes públicos. Critica à proposta socialista para o enfrentamento da questão. Apesar de condenar o modelo capitalista (exploração da força do trabalho assalariado), a Igreja Católica condenava o critério socialista da propriedade privada. Como a Igreja considerava a propriedade privada um direito natural, o socialismo era considerado injusto por propor a destituição da propriedade privada. (MENDES et al., 2016).

<sup>3</sup> “A elevação do número de páginas entre maio de 1966 e dezembro de 1969 é consequência da publicação do boletim com dezesseis páginas da *Associação de Educação Católica do Brasil*, intitulado *Caderno da AEC do Brasil*, cujo conteúdo consistia em material didático e possuiu como principal motivação para a inclusão na Revista a intenção da nova direção do frei Neotti em aumentar o número de assinantes, uma vez que tal caderno garantiu a assinatura de colégios e professores em diferentes partes do país, o que denota alguma preocupação financeira, e sobretudo, a intencionalidade de alcançar um público mais amplo”. (ANDREO, 2015, p. 32, grifo nosso).

vai se manter ao longo das duas décadas que analiso. As propagandas eram raras e se restringiam ao anúncio de obras lançadas pela *Editora Vozes*.

No que se refere ao formato, o periódico, desde sua fundação até 1993, adotou o tamanho 15 cm x 21 cm, medidas pequenas se comparadas ao formato magazine (20 cm x 26,5 cm), mais adequado para Revistas que publicam imagens e fotografias, além de textos curtos com fontes grandes. (ANDREO, 2015). Nas páginas da *Revista Vozes*, de maneira oposta, os textos recebiam fontes pequenas e possuíam tamanho extenso na seção *Artigos*, e tamanho pequeno na seção *Cadernos da AEC do Brasil*.

Poucos eram os colaboradores estrangeiros da Revista, padrão que se mantém ao longo do recorte temporal da pesquisa (1964-1985) e, apesar de leigos, predominavam os autores de origem eclesiástica (bispos, padres, freiras, entre outros). De 1966 a 1987, a *Revista Vozes* esteve sob a gestão de frei Clarêncio Neotti. Nesse período, o periódico vai abrir espaço para colaboradores leigos, tais como educadores, políticos, jornalistas, entre outros, com o objetivo de discutir os problemas que o Brasil enfrentava no Ensino Superior.

Essas mudanças acontecem no contexto de repressão e censura vivenciado no Brasil, uma vez que coincide com os chamados anos de chumbo da Ditadura Civil-Militar. Desse modo, em meio ao conturbado contexto sociopolítico após o golpe de 1964, visando superar uma crise quanto à sua circulação, inserindo-se como representante de posicionamentos católicos nos debates intelectuais do país, a Revista busca, sob a direção de Clarêncio Neotti, uma modernização de suas temáticas e abordagens enquanto Revista Cultural, procurando expandi-la até os debates intelectuais/acadêmicos em voga no período, o que foi bem sucedido, através da abordagem de assuntos culturais leigos (música, literatura, teatro, história em quadrinhos, entre outros). (ANDREO, 2015).

Essas transformações da *Revista Vozes*, a partir de 1966, têm relação com uma linha editorial que refletia as mudanças da *Editora Vozes*, que inicia uma modernização editorial desde os anos 1960<sup>4</sup>. Como consequência, o periódico começa a ganhar vulto comercial no meio acadêmico dessa época, através da publicação de livros e artigos que tratavam sobre o Ensino Superior brasileiro, ao mesmo tempo que se ligava aos setores reformistas do meio eclesiástico brasileiro.

---

<sup>4</sup> “Em 1961, Frei Ludovico Gomes Mourão de Castro assumiu a direção geral da *Editora Vozes* e, paulatinamente, procurou profissionalizá-la, incorporando leigos ao grupo de assessores, modernizando o parque gráfico, os sistemas comerciais e de distribuição, criando uma linha voltada a numerosas publicações nas diversas áreas das ciências humanas e, ao mesmo tempo, passando a publicar o pensamento teológico de *vanguarda*, o que foi legitimado e reforçado pelo *espírito conciliar* de abertura à realidade sociocultural do mundo secular”. (ANDREO, 2015, p. 36, grifo nosso).

A Revista passou por diversas fases, assim como seus editores, que também deixaram as suas marcas. No processo de análise desses documentos construí as seguintes categorias de Educação Básica: *Escola Católica; Educadores Católicos e Leigos e Educação, Formação e Desenvolvimento*.

No processo de elaborar categorias e analisar as publicações, emergiu a seguinte questão: **Quais representações foram produzidas sobre Educação Básica nas páginas da Revista Vozes ao longo da Ditadura Civil-Militar brasileira?**

O objetivo geral é **analisar e compreender as representações sobre Educação Básica nas páginas da Revista Vozes, evidenciando relações de contexto do período que compreende a Ditadura Civil-Militar brasileira (1964-1985)**. Quanto aos objetivos específicos pretende-se:

- a) identificar as reformas da Educação Básica na Ditadura Civil-Militar brasileira e o modo como se relacionam com as narrativas presentes no periódico analisado;
- b) compreender as práticas sobre a criação da *Revista Vozes*, relacionando-as ao contexto brasileiro entre os anos de 1964 e 1985;
- c) compreender determinados aspectos da história da imprensa no Brasil, de modo geral, e a história da *Editora Vozes*.

Desse modo, tomando como referência as problematizações construídas ao longo deste capítulo, defendo a tese de que a *Revista Vozes*, por intermédio de seus colaboradores, produz representações relacionadas à Educação Básica traduzidas em um discurso católico. Não ignoro os aspectos dos jogos de interesse e as relações de poder, através de uma trama bem articulada que o periódico possuía, com a elite política e econômica do país, que possibilitou que o impresso fosse publicado por nove décadas seguidas (1907-2003).

A pesquisa está estruturada em quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais. O segundo capítulo trata das Políticas Educacionais entre os anos de 1960 e 1980. Nessa parte, inicialmente debato as principais Reformas Educacionais do Ensino Básico ao longo dos governos militares. Na segunda seção, discuto o resultado das políticas educacionais da Ditadura Civil-Militar brasileira.

O capítulo três é a Discussão Teórica e os Percursos Metodológicos, onde defino o objeto de pesquisa através do contato com as fontes bibliográficas e documentais. Também trabalho os conceitos que fundamentam a pesquisa: os conceitos de representação e de prática.

O quarto capítulo debate as aproximações entre a constituição da Imprensa e da *Editora Vozes*. Nesse capítulo faço um recorte histórico da história e dos principais Editores da *Editora Vozes*. Outro ponto significativo do presente capítulo foi a compreensão de como surgiu a *Revista Vozes* e como esse periódico conseguiu se expandir em poucas décadas no território brasileiro e até no exterior.

O capítulo cinco tem como proposta discutir as representações de Educação Básica produzidas nas páginas da *Revista Vozes* ao longo da Ditadura Civil-Militar brasileira. O capítulo se divide três categorias, que são as seguintes: *Escola Católica; Educadores Católicos e Leigos; Educação, Formação e Desenvolvimento*. A seguir, no capítulo dois, trabalho com as Políticas Educacionais adotadas na Educação Básica entre os anos de 1960 e 1980.



## 2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS ENTRE OS ANOS 1960 E 1980

A proposta desse capítulo é contextualizar as Políticas Educacionais entre os anos 1960 e 1980. O capítulo se divide em duas seções. Na primeira seção, estudo as principais Reformas Educacionais no Ensino Básico. Na segunda seção, debato as repercussões das Políticas Educacionais adotadas na Ditadura Civil-Militar brasileira.

Antes de iniciar a discussão sobre as Políticas Educacionais entre os anos de 1960 e 1980, creio que seja importante discutir o conceito de Educação Básica. Lembrando que esse conceito no período da Ditadura Civil-Militar brasileira tinha um entendimento diferente do que na atualidade. Utilizo para fundamentar o conceito de Educação Básica os seguintes autores: Boaventura (1996), Cury (2002, 2008), Horta (1998) e Vieira (2007).

A definição dos direitos sociais da cidadania deu-se por um processo difícil, em íntima relação com as transformações globais da sociedade. A educação, apesar da sua importância, incorporou-se com atraso ao seletivo grupo dos direitos humanos, através de um processo lento e contraditório. (HORTA, 1998). No que diz respeito à educação afirma:

Não existe atualmente nenhuma carta de direitos, para darmos um exemplo convincente, que não reconheça o direito à instrução – crescente, de resto, de sociedade para sociedade – primeiro, elementar depois secundária, e pouco a pouco até mesmo universitária. Não me consta que, nas mais conhecidas descrições do estado de natureza, esse direito fosse mencionado. A verdade é que esse direito não fora posto no estado de natureza porque não emergira na sociedade da época em que nasceram as doutrinas jusnaturalistas, quando as exigências fundamentais que partiam daquelas sociedades que chegaram aos poderosos da Terra eram principalmente exigências de liberdade em face das Igrejas e dos Estados, e não ainda de outros bens, como o da instrução, que somente uma sociedade mais evoluída econômica e socialmente poderia expressar. (HORTA, 1998, p. 6).

As políticas do Estado, voltadas para o atendimento do direito à educação, podem estar instituídas em duas posições. A primeira, chamada de civil democrática, une direito à educação com obrigatoriedade escolar, considerada como dever do Estado. A segunda, designada produtivista, acentua a perspectiva da oferta e da demanda, deixando em segundo plano as dimensões de dever e obrigatoriedade. Nesse sentido, Horta (1998) salienta que:

[...] vamos chamar a primeira posição de civil democrática, porque ela encara a educação em geral e a escolar em particular como processo de formação cidadã, tendo em vista o exercício de direitos e obrigações típicos da democracia. A visão civil democrática da educação decorre do grande movimento pela igualdade dos dois últimos séculos, que culminou na batalha pelo sufrágio universal, da qual resultou a democracia moderna. A visão produtivista não é contrária à universalização da educação, mas prefere que ela resulte da livre preferência dos indivíduos em vez de coerção legal, amparada em ampla oferta de vagas gratuitas no ensino público. (HORTA, 1998, p. 10).

Nesse ponto de vista, a garantia de direito e o planejamento de políticas públicas na área social em uma concepção civil democrática exigem a participação organizada da sociedade civil para requerer o seu atendimento efetivo. Desse modo, o direito à educação só se realizará quando o seu reconhecimento jurídico for acompanhado da vontade política dos poderes públicos no sentido de torná-lo efetivo e da capacidade da sociedade civil se estruturar e mobilizar para reivindicar o seu atendimento na justiça e nas ruas se necessário.

Até a Constituição de 1946, a União concentrava o ensino secundário e o ensino superior, restando aos estados o ensino primário e a formação dos professores. “A modificação mais profunda foi a possibilidade de os estados organizarem, eles próprios, os seus sistemas, podendo ir do pré-escolar às instâncias superiores da pós-graduação”. (BOAVENTURA, 1996, p. 32). Os três níveis de ensino iriam se expandir dentro do sistema estadual com autonomia.

Na Constituição de 1946, teve início o ciclo de debates sobre as Leis de Diretrizes e Bases. A Lei n. 4.024/61, a primeira lei geral de educação, permitiu a descentralização da educação da esfera federal para a estadual, com a institucionalização dos sistemas de educação e recriação dos Conselhos Estaduais com funções normativas. A Constituição de 1946 e a LDB de 1961 vão permitir o desenvolvimento dos sistemas estaduais, possibilitando seu crescimento em todos os níveis – primário, médio e secundário.

Quanto ao ensino médio, permitiram que os estabelecimentos fizessem a opção de continuar no sistema federal ou passar para o estadual. Essa alternativa perdurou até 1971, quando todos os estabelecimentos de segundo grau, públicos e particulares, concentraram-se na esfera do Estado-membro, exceção legal do Colégio Pedro II e dos estabelecimentos de ensino médio mantidos pela União, quer dizer, escolas técnicas federais e agrícolas, estabelecimentos de ensino vinculados às universidades federais. (BOAVENTURA, 1996, p. 34).

Com a Constituição de 1946 começou a fase da educação a nível estadual. Nesse processo de descentralização, vai ocorrer o desenvolvimento da educação média a cargo dos estados. Até 1946, eram poucos os estabelecimentos desse nível vinculados à administração estadual. Para aliviar a falta de flexibilidade usava-se a figura da extensão, criando-se estabelecimentos de ensino médio públicos, nos bairros e cidades, vinculados a um estabelecimento inspecionado pelo Ministério da Educação. O controle rígido da União impediu o crescimento da educação secundária estadual por muito tempo.

A LDB de 1961 incorpora os princípios do direito à educação, da obrigatoriedade escolar e da extensão obrigatória nos seguintes termos:

Art. 2 – A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.

Art. 3 – O direito à educação é assegurado: pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma da lei em vigor.

Art. 27 – O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos, e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formados classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.

Art. 30 – Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprego na sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público, o pai de família ou responsável por criança em idade escolar sem fazer prova de matrícula desta, em estabelecimento de ensino, ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar.

Parágrafo único – Constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei: a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável; b) insuficiência de escolas; c) matrícula encerrada; d) doença ou anomalia grave da criança. (BRASIL, 1961).

Depois do golpe civil-militar de 1964, o debate educacional travou-se em dois campos: na legislação e no planejamento da educação. O primeiro espaço ligado à atuação de educadores, presentes principalmente no Conselho Federal de Educação (CFE). O segundo campo ocupado pelos economistas, especialmente os tecnocratas do Ministério do Planejamento. Para os educadores, “[...] a solução para o atendimento do direito à educação dependia, do cumprimento da lei; para os tecnocratas, ela só seria alcançada por meio do planejamento”. (HORTA, 1998, p. 22).

Em relação à obrigatoriedade do ensino primário, é defendida pelos dois lados, apesar de que é justificada por razões diferentes. Para o Conselho Federal de Educação baseia-se no direito à educação; os planos educacionais justificam a universalização do ensino primário pelo entendimento de ordem econômica. Para os educadores, o ensino primário é condição para tornar-se um bom cidadão, exercer direitos políticos e viver decente e dignamente. Já para os tecnocratas, o ensino primário é requisito para o acesso ao parque produtivo e o integrante fundamental da mão de obra qualificada.

Contudo, destaco que, enquanto os Planos de Educação continuavam a defender a expansão da educação básica no aspecto da formação de mão de obra, outra questão aparecia no horizonte como resultados de compromissos internacionais assumidos pelo Brasil: a questão da escolaridade obrigatória.

O Conselho Federal de Educação, desde o início, ao insistir sobre a extensão da escolaridade primária, deixou claro a sua posição de que o ensino gratuito e universal não poderia limitar-se a quatro anos. O princípio do direito à educação torna-se mais complexo a partir do segundo ciclo de nível médio. Em diversos países, este nível faz parte da escola comum, enquanto que no Brasil, no momento em que se admitem na legislação, terminalidade no nível do primeiro ciclo, afirma-se que a escolarização posterior não se destina a todos.

Dessa forma, a Constituição Federal promulgada em 1967 definirá a obrigatoriedade escolar por faixa etária e não por nível de ensino: “[...] o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais”. (HORTA, 1998).

Deste modo, a Emenda Constitucional de 1969 estabelecerá no Art. 176:

Art. 176 – A educação é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola.

[...].

§ 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

I. O ensino primário somente será ministrado na língua nacional. II. O ensino primário é obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos, e gratuito nos estabelecimentos oficiais. (BRASIL, 1969).

Com isso, aparece pela primeira vez, em um texto constitucional, a afirmação explícita da educação como dever do Estado. Depois, a Constituição de 1969 retoma dispositivos legais na educação brasileira relacionando a obrigatoriedade escolar com a faixa etária e com o nível de ensino. Dessa maneira, para os membros do Grupo de Trabalho encarregado de elaborar o anteprojeto que se transformaria na Lei. n. 5.692/71, ficou fácil estabelecer uma relação entre faixa etária e nível de ensino, definindo:

Art. 1º - Para efeito do que dispõem os artigos 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de 1º grau e por ensino médio, o de 2º grau.

[...].

Art. 18 – O ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividade.

Art. 19 – Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos.

§ 1º - As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de 1º grau de alunos com menos de sete anos de idade.

Art. 20 – O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para a matrícula.

Parágrafo único – Nos Estados, no Distrito Federal, nos Territórios e nos Municípios, deverá a administração do ensino fiscalizar o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incentivar a frequência dos alunos.

O termo Educação Básica<sup>1</sup> surge entre a década de 1980 e 1990, quando começaram a ser veiculadas ideias relacionadas à educação para todos, a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990. Naquela

---

<sup>1</sup> “Base provém do grego *básis*, e significa, ao mesmo tempo, pedestal, suporte, fundação e andar, pôr em marcha, avançar. A educação básica é um conceito mais que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar. Resulta daí que a educação infantil é a base da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é seu acabamento, e é de uma visão do todo como base que se pode ter uma visão consequente das partes”. (CURY, 2002, p. 170, grifo nosso).

oportunidade, formulou-se documento intitulado *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, que incluiu entre os seus objetivos a expansão do enfoque em educação. Nesse sentido, Vieira (2007) destaca que nos termos da referida Declaração, a Educação Básica é

[...] a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre o qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação. Seu espaço por excelência seria a escola fundamental por representar o principal sistema de promoção da educação básica fora da esfera familiar. Ao ser adotada pelos formuladores de política educacional no Brasil a expressão é reinterpretada. (VIEIRA, 2007, p. 65).

A expressão Educação Básica não aparece na Constituição Federal de 1988, mas é interessante ver que abre caminho para que este termo venha figurar na Lei n. 9.394/96, em virtude de que trata do ensino fundamental, do ensino médio e do atendimento da educação infantil. Antes da Carta de 1988, existia a terminologia de ensino de 1º e 2º graus, decorrente da LDB de 1971. Como conceito, a educação básica veio para esclarecer um conjunto de novas realidades trazidas pela busca de um novo espaço público. “Como um princípio conceitual, a educação básica ajuda a organizar o real existente em novas bases e administrá-lo através de uma ação política consequente”. (CURY, 2008, p. 294).

Ao dispor sobre níveis e modalidades de educação e de ensino, a LDB de 1996 define que a educação escolar se compõe de dois níveis: a educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e a educação superior. (LDB, 1996). A educação básica é uma atribuição dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Em tese, tais responsabilidades parecem simples, mas na prática não são. Isso ocorre em função de vários problemas, principalmente no que diz respeito à questão financeira. (CURY, 2002).

A educação básica torna-se, dentro do artigo 4º da LDB de 1996, um direito do cidadão à educação e um dever do Estado de atendê-la mediante oferta qualificada. Esse reconhecimento, dentro de um Estado Democrático de Direito, tem um longo caminho percorrido. (CURY, 2008).

Da instrução própria das primeiras letras do Império, reservada apenas aos cidadãos, ao ensino primário de quatro anos nos estados da República Velha, do ensino primário obrigatório e gratuito na Constituição de 1934 à sua extensão para oito anos na Constituição de 1967, derrubando a barreira dos exames de admissão, chegamos ao direito público subjetivo e ao novo conceito ora analisado. (CURY, 2008, p. 295).

Desse modo, o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 é claro: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a

colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988).

A educação básica como direito aprofundou-se no Brasil com a aprovação da Lei n. 11.274/06, pela qual o ensino fundamental obrigatório passou de oito para nove anos, iniciando aos seis anos de idade.

Por ser um serviço público, ainda que ofertado também pela iniciativa privada, por ser direito de todos e dever do Estado, é obrigação deste interceder no campo das desigualdades sociais. A função social da educação assume a igualdade como pressuposto do direito à educação, sobretudo nas sociedades democráticas com desejos de maior igualdade entre as classes sociais e entre os indivíduos que as integram. São essas as exigências que o direito à educação traz, a fim de democratizar a sociedade brasileira.

## **2.1 Reformas Educacionais no Ensino Básico**

No início da década de 1960, uma onda de movimentos grevistas manifestava o descrédito do governo entre as camadas populares, cujos salários e rendimentos eram consumidos pela inflação. Os reajustes salariais eram superados pelos preços, gerando protestos e lutas. Diante desse cenário de crise econômica, surgirá um líder carismático, Jânio Quadros.

Jânio Quadros consegue se eleger presidente da República com quase seis milhões de votos. Porém, nessa época, os eleitores votavam em candidatos de chapas distintas para presidente e vice-presidente. João Goulart do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), candidato a vice de Henrique Teixeira Lott do Partido Social Democrata (PSD), acabou tendo mais voto que o vice de Jânio Quadros do Partido Trabalhista Nacional (PTN), Milton Campos da União Democrática Nacional (UDN). Dessa forma, Jânio Quadros e João Goulart tomaram posse, mesmo representando projetos distintos para o país. (REIS FILHO, 2014).

Logo o governo Quadros decepcionou seus apoiadores. A política econômica desagradava o setor industrial, devido a linha ortodoxa monetarista. A Política Externa Independente irritava os conservadores. O governo foi perdendo apoio popular e apoio dos partidos políticos. Cada vez mais isolado, Jânio Quadros acaba renunciando em 25 de agosto de 1961. Nas palavras de Reis Filho (2014, p. 30), a interpretação racional “[...] é a de que esperava ser chamado pelas multidões, retomando o governo com plenos poderes, um procedimento adotado em outras oportunidades de sua vida política, sempre com sucesso”.

A Câmara aceitou a renúncia e assumiu em seu lugar o deputado Ranieri Mazzilli, político conservador do PSD, porque João Goulart estava numa visita oficial à China. Aproveitando-se dessa situação, os ministros do Exército, da Marinha e da Aeronáutica resolveram impedir a posse de Goulart, alegando que ele representava uma ameaça à estabilidade do Brasil. Era o início de um golpe de Estado. No entanto, liderado pelo governador do Rio Grande do Sul, Leonel Brizola, e com o apoio do general Machado Lopes, comandante do III Exército, tido como o mais poderoso do país, formou-se uma rede de rádios, a chamada cadeia da legalidade, que incentivou a mobilização civil e impediu o golpe militar. (FAUSTO, 2004).

Depois de uma série de acordos, João Goulart assume o governo em sete de setembro de 1961, com poderes reduzidos (parlamentarismo). A partir de 1962, as manifestações e greves cresceram e alcançaram os trabalhadores urbanos e rurais, além de estudantes e graduados das Forças Armadas. Em 1963, João Goulart obteve uma importante vitória no plebiscito de janeiro, quando “[...] o eleitorado preferiu a volta do presidencialismo por cerca de 9,5 milhões de votos, contra apenas 2 milhões favoráveis à manutenção do parlamentarismo”. (REIS FILHO, 2014, p. 35).

Após meses de hesitação, João Goulart aceita conselhos e parte para a ofensiva. Após a aprovação da legislação, que regulamentava as remessas de lucro, e de estabelecer o monopólio de importação do petróleo, lidera comícios para aumentar a pressão pelas reformas. O primeiro comício realizou-se dia 13 de março de 1964, no Rio de Janeiro. Reuniram-se todas as forças que representavam a esquerda, cerca de 350 mil pessoas, na defesa das reformas e no estímulo para que Goulart fizesse avançar o processo. Em contrapartida, no dia 19 de março do mesmo ano, em São Paulo, desenrolou-se uma primeira *Marcha da Família com Deus pela Liberdade*, cerca de 500 mil pessoas, onde a direita unida marcha em oposição às reformas propostas pelo Governo Federal. (REIS FILHO, 2014).

O general Olympio Moura Filho ordenou, na noite de 30 de março de 1964, a partida dos seus soldados em direção ao Rio de Janeiro. João Goulart, cercado pelas forças armadas, sai do Rio de Janeiro para Brasília e de lá vai a Porto Alegre. Para evitar uma guerra civil que não desejava, decidiu ir para o Uruguai, exilando-se em Montevideú. Com isso, a oposição de direita sai às ruas com a segunda *Marcha da Família com Deus pela Liberdade*, com milhares de pessoas, no Rio de Janeiro, em 2 de abril de 1964. Comemoraram o golpe, sem saber que o país ingressaria numa longa ditadura. (SKIDMORE, 1988).

A primeira tarefa que os militares tomaram foi assumir a presidência da República e baixar o Ato Institucional n. 1 (AI-1). A Constituição Federal de 1946 especificava que, se a

presidência ficasse sem representante, o próximo que iria ocupá-la seria o presidente da Câmara dos Deputados, Ranieri Mazzilli, por um prazo de até trinta dias, enquanto o Congresso escolhesse um novo presidente. A maioria dos oficiais, conhecidos como membros da linha dura, mantinha-se intransigente: “Era imperioso parar o carrossel que vinha girando desde 1945, em que as intervenções militares eram seguidas pelo rápido retorno dos civis ao poder”. (SKIDMORE, 1988, p. 47).

O candidato escolhido para assumir a presidência da República foi o marechal Humberto de Alencar Castelo Branco<sup>2</sup>, coordenador da conspiração militar. Em 11 de abril de 1964, o Congresso Nacional elegeu Castelo Branco com 361 votos. O ministério mais importante, o da Fazenda, foi entregue a Octavio Gouveia de Bulhões. A outra posição econômica chave, Planejamento e Coordenação Econômica, foi entregue a Roberto de Oliveira Campos. (SKIDMORE, 1988).

Os militares que orquestraram o golpe de 1964 esperavam enfrentar resistência armada. Imaginavam que oficiais legalistas iriam defender João Goulart, mergulhando o país numa guerra civil. Por isso, milhares foram presos pelo Brasil, na Operação Limpeza, inclusive organizações católicas e outras cujas atividades de organização atraíam a suspeita da inteligência militar ou do Departamento de Ordem Política e Social (DOPS), a polícia política. Partidos políticos de esquerda foram atingidos: o Partido Comunista Brasileiro (PCB) e o Partido Comunista do Brasil (PC do B). (SKIDMORE, 1988).

Outra prática utilizada pela ditadura foi a tortura porque, no dizer de Skidmore (1988, p. 57), “[...] os torturadores acreditavam que seus prisioneiros sabiam de segredos vitais, como os nomes de seus contatos russos ou de militares brasileiros que seriam exterminados”. Esses grupos se dividiam nos que haviam confessado e os que precisavam de mais interrogatório. Os centros de tortura se espalharam pelo Brasil. Por exemplo, o Rio de Janeiro tinha dois centros de tortura (mais conhecidos): Centro de Informação da Marinha (CENIMAR) e o Departamento de Ordem Política e Social (DOPS).

Desde o golpe de 1964, a Ditadura Civil-Militar passou por conflitos em relação à propaganda política. Existiam grupos que julgavam indispensável cuidar da imagem do governo, fazer propaganda, proposta que foi levada a Castelo Branco. No entanto, havia grupos que associavam essa tarefa à circunstância de exceção que o Brasil vivia, ou seja, fazer

---

<sup>2</sup> “Castelo Branco era um produto de influências brasileiras e estrangeiras. Nasceu no Ceará, filho de um oficial do Exército. Era também reconhecido como o líder do grupo *Sorbonne* – oficiais ligados à Escola Superior de Guerra (ESG), instituição patrocinada pelos militares, cujos cursos de um ano atraíam igual número da elite militar e civil”. (SKIDMORE, 1988, p. 51, grifo nosso).



propaganda política iria chamar a atenção de todos pelo fato do país viver sob uma ditadura. (FICO, 1997).

Em 1968, pelo Decreto n. 62.119, foi criada a Assessoria Especial de Relações Públicas (AERP), com o objetivo de “[...] motivar a vontade coletiva para o esforço nacional de desenvolvimento expressão utilizada para justificar a propaganda desse período”. (FICO, 1997, p. 94). Porém, os criadores da AERP sabiam que não atingiriam os setores mais críticos da sociedade. Tinham consciência dos limites da propaganda política, da incapacidade de transformar posições radicais que vinham dos opositores da ditadura. Na verdade, sabiam do alcance da propaganda para o resto da sociedade brasileira.

É interessante discutir a posição da Igreja Católica em relação à ditadura brasileira. Bispos e padres, na grande maioria, estavam apoiando o golpe de 1964 com a justificativa de que a Igreja temia o avanço do comunismo no Brasil. A participação do clero ocorreu nas duas *Marchas da Família com Deus pela Liberdade*, a primeira em São Paulo e a segunda no Rio de Janeiro, ambas em 1964. Os eclesiásticos que acompanharam as duas marchas observaram que não havia “[...] um suor de salário mínimo, e em pouco tempo, iriam descobrir que ali, no asfalto, se caminhava rumo ao regime que tiraria a máscara nos primeiros dias e através dos anos, se tornaria o maior perseguidor da Igreja Católica no Brasil”. (CASTRO, 1984, p. 80-81).

A figura que liderou a Igreja contra a Ditadura Civil-Militar foi D. Helder Câmara<sup>3</sup>. Em 1966, D. Câmara comandou quinze bispos dos estados de Alagoas, Rio Grande do Norte, Paraíba e Pernambuco no apoio a um manifesto lançado por três ativistas católicos, atacando a estrutura social injusta do Brasil, a exploração da classe trabalhadora e as perseguições e torturas de opositores da ditadura. Oficiais militares da cidade de Fortaleza (CE), irritados com a posição de D. Helder Câmara, distribuíram um panfleto clandestino atacando o arcebispo.

A Igreja passa a defender a bandeira dos direitos sociais e humanos. Com isso, o catolicismo entra num confronto direto com o Estado, sobretudo após a publicação do AI-5, em 1968. As Comunidades Eclesiais de Base<sup>4</sup> (CEBs) resistem às imposições da ditadura, abrindo espaços para que os grupos pudessem se expressar religiosa e politicamente. Nesse período, a luta pelos direitos civis, o compromisso com os direitos humanos e a denúncia contra as torturas aumentaram significativamente. Dessa forma, “[...] a contribuição das CEBs

---

<sup>3</sup> “Foi nomeado arcebispo de Olinda e Recife logo em seguida ao golpe de 1964. Foi um dos primeiros críticos do governo, suscitando a ira de Castelo Branco”. (SKIDMORE, 1988, p. 109).

<sup>4</sup> São comunidades ligadas a Igreja Católica que se espalharam na América Latina entre os anos 1970 e 1980.

se fazia sentir nas denúncias de violência no campo, nas fábricas e no movimento estudantil”. (DELGADO; PASSOS, 2009, p. 124).

Em relação à política econômica do governo Castelo Branco foi lançado o Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG). O PAEG tinha como objetivo reduzir o déficit do setor público, restringir o crédito privado e reduzir os salários. Também buscou controlar os gastos dos Estados, propondo uma lei que proibia que estes se endividassem sem autorização federal. O resultado foi que o governo acabou com um dos direitos que eram mais valorizados pelos trabalhadores urbanos: a estabilidade no emprego após dez anos de serviço. Essa fórmula não surgiu logo, apenas em 1966, quando foi criado o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS). (FAUSTO, 2004).

Sob pressão da chamada linha dura, Castelo Branco baixa o Ato Institucional n. 2 (AI-2) em 1965, logo após as eleições estaduais. A medida mais importante do AI-2 foi a extinção dos partidos políticos existentes. A legislação partidária forçou na prática a organização de apenas dois partidos políticos: a Aliança Renovadora Nacional (ARENA), reunia os partidários do governo e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), reunia o que havia restado da oposição. Em 1966, o Ato Institucional n. 3 (AI-3) estabeleceu a eleição indireta dos governadores dos Estados, através das Assembleias estaduais, para evitar a vitória da oposição nos principais Estados. (FAUSTO, 2004).

O grupo de Castelo Branco não conseguiu fazer seu sucessor. O marechal Arthur da Costa e Silva<sup>5</sup> foi escolhido pelo Congresso Nacional como próximo presidente da República. Em relação aos principais ministros do governo, Costa e Silva cortou o grupo de Castelo Branco. Aumentou o número dos militares em postos importantes, com exceção dos ministérios da Fazenda e do Planejamento, atribuídos a Antônio Delfim Netto e Hélio Beltrão. (FAUSTO, 2004).

Desde 1966, após o impacto da repressão à oposição vinha se articulando. Além da posição de membros da Igreja Católica no Brasil, no início de apoio ao golpe e agora fazendo oposição, os estudantes começam a se mobilizar ao redor da União Nacional dos Estudantes (UNE). Em 1968, as mobilizações se espalharam pelo Brasil e o que estimulou as manifestações de rua neste ano foi a morte do estudante secundarista Edson Luís, que foi morto pela Polícia Militar em março de 1968, pelo fato de ter protestado contra a qualidade da alimentação dada aos estudantes pobres no restaurante Calabouço.

---

<sup>5</sup> “Apesar de ter sido ministro da Guerra de Castelo Branco, Costa e Silva era uma figura estranha ao grupo da *Sorbonne*. Seu estilo porém, não coincidia com o do intelectualizado Castelo Branco. Mais significativo do que essa diferença de personalidades era o fato, de que Costa e Silva concentrava as esperanças da linha dura e dos *nacionalistas autoritários* das Forças Armadas”. (FAUSTO, 2004, p. 476, grifo nosso).

Todos esses acontecimentos criaram condições para uma mobilização mais ampla que pôde reunir além de estudantes, setores representativos da Igreja e da classe média no Rio de Janeiro. O ponto alto dessa convergência foi a passeata dos 100 mil, mesmo após proibição, por meio de uma portaria, de passeatas e manifestações, pelo Ministério da Justiça. As bandeiras dos estudantes lideravam a passeata, porém estavam presentes questões ligadas ao campo das liberdades democráticas, como o fim da censura. Segundo Villa (2014, p. 123) “[...] se no Rio de Janeiro o eixo da manifestação era a defesa das amplas liberdades, portanto, da democracia, em São Paulo a radicalização da esquerda tinha abandonado a luta no terreno democrático”.

Em agosto de 1969, Costa e Silva sofreu um derrame que o deixou paralisado. Os militares não permitiram que seu vice-presidente Pedro Aleixo assumisse o poder, pois havia se mostrado contra o AI-5. Quem assumiu o poder de forma temporária foi uma Junta Militar<sup>6</sup> nomeada pelo Ato Institucional n. 12 (AI-12). Essa Junta, em pouco mais de dois meses, endureceu ainda mais a ditadura, através de uma imposição de Emenda à Constituição de 1967, que escolhe o novo presidente da República e enfraquece o Congresso Nacional, que o elegeu de forma indireta. (COUTO, 1999).

Em outubro de 1969, inicia o governo do general Emílio Garrastazu Médici<sup>7</sup>, desconhecido do público em geral. Na verdade tornou-se presidente porque era o único general de quatro estrelas que poderia impedir a divisão do Exército. Médici divide seu governo em três áreas: a militar, a econômica e a política. Orlando Geisel fica responsável pela área militar. Delfim Netto continua no Ministério da Fazenda e assume o comando da área econômica. A área política fica nas mãos de Leitão de Abreu, como chefe da Casa Civil do governo.

Na área econômica, o país passa pelo chamando *milagre econômico*<sup>8</sup>, que vai se estender de 1969 até 1973, combinando crescimento econômico com taxas baixas de inflação. “O PIB cresceu na média anual 11,2%, tendo seu pico em 1973 com uma variação de 13%. A

---

<sup>6</sup> “Lyra Tavares, ministro do Exército, Augusto Rademaker, da Marinha e Márcio Mello, da Aeronáutica”. (COUTO, 1999, p. 103).

<sup>7</sup> “Médici nasceu no Rio Grande do Sul, estado que vinha monopolizando a presidência. Em 1969, após receber sua quarta estrela, Médici foi nomeado comandante do Terceiro Exército no Rio Grande do Sul, de onde saiu para ocupar a presidência. Um dos primeiros convertidos à conspiração contra Goulart, Médici apoiava a linha dura, embora nunca tenha sido um dos seus mais conhecidos porta-vozes”. (SKIDMORE, 1988, p. 212).

<sup>8</sup> “A expressão *milagre econômico* foi usada em relação à Alemanha Ocidental. A rapidez da recuperação desse país na década de 1950, foi tão inesperada que muitos analistas passaram a chamar o fenômeno de *milagre alemão*. A expressão foi posteriormente, repetida para o crescimento japonês na década de 1960. Finalmente, na década de 1970, a expressão *milagre brasileiro* passou a ser usada como sinônimo do *boom econômico* observado desde 1968 e também, como instrumento de propaganda do governo”. (PRADO, 2009, p. 219, grifo nosso).

inflação média anual não passou de 18%”. (FAUSTO, 2004, p. 485). Os técnicos responsáveis pelo milagre, tendo Delfim Netto à frente, vão se beneficiar de uma situação da economia mundial caracterizada pela disponibilidade de recursos.

O que de fato aconteceu foi uma mudança da política econômica. Se no governo de Castelo Branco devia-se combater a inflação, agora a situação era inversa. Nesse sentido, Prado (2009, p. 223) destaca que a taxa de inflação caiu “[...] de 90%, em 1964, para 38%, em 1966, e, embora ainda elevada, mantinha-se em queda, o que indicava a existência de alguma margem para priorizar a retomada do crescimento econômico”. O mais importante era diminuir a oposição política à ditadura.

No que se refere à maioria da população brasileira, pode-se dizer que prevaleceu a indiferença em relação à Ditadura Civil-Militar. Boa parte da população era pobre, carente, desinformada e não tinha noção do que estava acontecendo no país. Nas palavras de Couto (1999, p. 99), a verdade é que “[...] essa massa aprovará entusiasticamente o governo Médici, auge da ditadura. Tudo por causa do impacto favorável da aceleração do crescimento econômico sobre seu cotidiano, principalmente no que diz respeito ao emprego e à renda”. Quem sentirá de fato o peso da ditadura serão políticos, jornalistas, intelectuais, estudantes, entre outros. Essa mentalidade da população só irá mudar após a crise do modelo de crescimento acelerado em 1973.

Como havia acontecido com Castelo Branco, Médici não fez o seu sucessor. O escolhido pelas Forças Armadas, em 1973, foi o general Ernesto Geisel<sup>9</sup>. A emenda n. 1 da Constituição Federal de 1967 modificou a escolha do presidente da República. Foi criado um Colégio Eleitoral, composto de membros do Congresso e delegados das Assembleias Legislativas do Estado. Geisel foi o primeiro presidente militar a ser escolhido pelo Colégio Eleitoral, tomando posse em 15 de março de 1974.

O governo Geisel vai se associar ao início da abertura política, definida pelo presidente como lenta, gradual e segura. De acordo com Fausto (2004, p. 489), na prática, “[...] a liberalização do regime, chamada a princípio de distensão, seguiu um caminho difícil, cheio de pequenos avanços e recuos”. De um lado, Geisel sofria pressão da linha dura, enquanto de outro, desejava mesmo ter o controle sobre a abertura, no caminho de uma democracia conservadora para evitar que a oposição chegasse cedo ao poder.

---

<sup>9</sup> “O novo presidente era também natural do Rio Grande do Sul. Entre 1946 e 1947, foi membro influente do *staff* do governo Dutra que expurgou dos sindicatos os comunistas e esquerdistas. Seu posto seguinte foi o de presidente da Petrobrás, o gigantesco monopólio do petróleo, onde teve a oportunidade de aprimorar suas qualidades de tecnocrata militar”. (SKIDMORE, 1988, p. 316, grifo nosso).

Em 1973, ainda no governo Médici, ocorre a primeira crise internacional do petróleo<sup>10</sup>. A crise afetou o Brasil, que importava mais de 80% do total que necessitava consumir. Quando Geisel assume, em 1974, o clima de euforia do *milagre brasileiro* ainda persistia. Geisel lança o II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND). O objetivo desse Plano era completar o processo de substituição de importações instalado há décadas no país. O II PND propunha, nas palavras de Fausto (2004, p. 495), “[...] o avanço na pesquisa de petróleo, a substituição parcial da gasolina pelo álcool, a construção de hidrelétricas, cujo exemplo mais expressivo foi a de Itaipu”.

Sobre os movimentos sociais, a ditadura buscou reprimir as direções sindicais, porém não desmantelou os sindicatos. Por exemplo, no campo, a Confederação Nacional dos Trabalhadores Agrícolas (CONTAG), em 1968, agia de forma independente do governo, procurando incentivar a criação de sindicatos rurais em todo o Brasil. O movimento operário cresceu durante o governo Geisel. O eixo de combate se deslocou das empresas públicas para a indústria automobilística. Isso ocorreu devido à grande concentração de trabalhadores em poucas empresas e à concentração geográfica do ABC paulista, que foram fatores importantes para a organização do novo movimento operário. (FAUSTO, 2004).

Diferentemente de seus antecessores, Geisel fez o seu sucessor. Foi o general João Batista Figueiredo<sup>11</sup>, tendo como vice-presidente, Aureliano Chaves, ex-governador de Minas Gerais. O governo Figueiredo tomou posse em março de 1979 e combinou dois fatores que muitos consideraram de convivência impossível: a ampliação da abertura e o aprofundamento da crise econômica do país.

A crise econômica de 1981-1983 teve profundas consequências no Brasil. O Produto Interno Bruto (PIB) teve uma queda de 1,6%. Os setores mais prejudicados foram a indústria dos bens de consumo, como os eletrodomésticos, e de bens de capital, concentradas nas áreas mais urbanizadas do país. O desemprego aumentou e se tornou um problema nessas áreas. O Brasil aceita ajuda do Fundo Monetário Internacional (FMI) para melhorar as contas externas, mantendo-se à serviço da dívida. Previa-se, internamente, cortes de despesas e um aperto ainda maior dos salários da população. (FAUSTO, 2004).

Para diminuir a força da oposição, o governo consegue aprovar no Congresso, em dezembro de 1979, a Nova Lei Orgânica dos Partidos. Extinguiu o MDB e a ARENA, criando

---

<sup>10</sup> “A crise foi consequência da chamada *Guerra do Yom Kippur*, movida pelos Estados árabes contra Israel. Os países produtores de petróleo se articularam para reduzir a oferta do produto e provocar forte aumento dos preços”. (FAUSTO, 2004, p. 495, grifo nosso).

<sup>11</sup> “O general Figueiredo foi chefe do Gabinete Militar no governo Médici e era chefe do SNI no governo Geisel. Parecia bem preparado para prosseguir no lento processo de abertura e ao mesmo tempo tratar de neutralizar a linha dura”. (FAUSTO, 2004, p. 500).

novos partidos. A ARENA se transformou no Partido Democrático Social (PDS) e o MDB se converteu no Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Surgiram outros partidos. Através do sindicalismo urbano e rural, de setores da Igreja e da classe média, surgiu o Partido dos Trabalhadores (PT). Leonel Brizola criou o Partido Democrático Trabalhista (PDT) e Tancredo Neves e Magalhães Pinto criaram o Partido Popular (PP). (FAUSTO, 2004).

A partir de janeiro de 1984, em várias capitais do país, realizaram-se movimentos pelas Diretas, dando início a campanha das *Diretas Já*<sup>12</sup>, reunindo milhões de pessoas nas ruas. A eleição direta dependeria da alteração constitucional, através do voto de dois terços dos membros do Congresso. Para isso acontecer seria necessário que muitos congressistas do PDS votassem a favor. A emenda constitucional que pretendia introduzir eleições diretas ficou conhecida como Emenda Dante de Oliveira, nome do deputado do PMDB de Mato Grosso que apresentou essa emenda. A Emenda Dante de Oliveira não passou. “Faltaram na Câmara dos Deputados somente 22 votos. Precisava de 320 votos de um total de 479 congressistas e recebeu 298”. (FAUSTO, 2004, p. 510). A rejeição das eleições diretas para presidente da República provocou uma frustração popular.

Em 1984, a escolha do candidato do governo não passava mais pelos militares, embora ainda tivessem algum peso na decisão. Paulo Maluf, depois de realizar uma campanha junto aos convencionais do PDS, foi escolhido o candidato. Sua vitória provocou a divisão do partido. Aureliano Chaves retirou a sua candidatura e organizou a Frente Liberal, dando origem a um novo partido – Partido da Frente Liberal (PFL). A Frente Liberal se aproxima do PMDB e acabam lançando o nome de Tancredo Neves à presidência da República e José Sarney para vice-presidência. (FAUSTO, 2004).

Em 15 de janeiro de 1985, Tancredo Neves vence Paulo Maluf no Colégio Eleitoral, por 480 votos a 180. Com a eleição de Tancredo, a transição para o regime democrático ainda estaria sujeita a imprevistos. Tancredo estava doente, foi internado e no dia da posse, Sarney subiu a rampa do Planalto, tomando posse no lugar do presidente eleito. Tancredo Neves acaba falecendo em 21 de abril de 1985. Multidões foram às ruas para acompanhar o corpo na sua saída de São Paulo, passando por Brasília e Belo Horizonte até o enterro em São João Del Rei (MG). (FAUSTO, 2004).

---

<sup>12</sup> “A campanha das *Diretas Já* expressava ao mesmo tempo a vitalidade da manifestação popular e a dificuldade dos partidos para exprimir reivindicações. A população punha todas as suas esperanças nas Diretas: a expectativa de uma representação autêntica, mas também a resolução de problemas (salário baixo, segurança, inflação) que apenas a eleição direta de um presidente da República não poderia solucionar”. (FAUSTO, 2004, p. 509, grifo nosso).

Afinal, qual a relação do desenvolvimento histórico, político e econômico da Ditadura Civil-Militar com a *Revista Vozes*? Esse vínculo vou discutir mais adiante, quando analiso o apoio que o periódico deu ao golpe de 1964, assim como a oposição que passa a fazer em virtude das prisões e torturas empreendidas pela ditadura em meados da década de 1960. A *Revista* sofre censura, assim como os demais meios de comunicação.

No que se refere à educação na Ditadura Civil-Militar brasileira, após o golpe de 1964, o Ministério da Educação procurou firmar acordos de cooperação financeira com a agência norte-americana, responsável por auxiliar países subdesenvolvidos em relação à educação. Os acordos envolvendo Ministério da Educação (MEC) e *United States Agency for International Development* (USAID) incluíram todos os graus de ensino, até o profissional. Tais medidas, orientadas pela doutrina de interdependência, entravam em conflito com a orientação nacional desenvolvimentista, seguida pelas reivindicações dos estudantes.

A partir de 1964, a privatização do ensino, no sentido empresarial, vai ser reforçada. Porém, creio que é importante situar que os mecanismos de reforço da privatização foram os seguintes: “[...] o aumento de repasses dos fundos públicos federais, destinados às escolas privadas e a criação de uma porcentagem de 5% do Fundo Nacional do Ensino Superior para as escolas superiores privadas”. (COMPARATO, 1987, p. 110). Até então, o Fundo Nacional de Ensino Superior financiava apenas o ensino público. Após o golpe civil-militar, passou a financiar as universidades e escolas privadas também.

Em 1964, a Lei n. 4.464, conhecida como Lei Suplicy de Lacerda proíbe as atividades políticas nas organizações estudantis e coloca a União Nacional dos Estudantes (UNE) na ilegalidade. Além disso, a Lei n. 4.440, do mesmo ano, institucionaliza o Salário-Educação. A Lei fixa a arrecadação de dois por cento do salário mínimo de cada região, pago pelas empresas à Previdência Social em relação aos seus empregados. A distribuição das importâncias arrecadas ocorria da seguinte maneira:

[...] 50% ficam à disposição dos governos das unidades da Federação para desenvolver o ensino fundamental e os outros 50% são controlados pela União que, através do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE) os aplica em medidas de fomento do ensino fundamental nas unidades da Federação menos favorecidas. (FREITAG, 1980, p. 80).

Após o golpe de 1964, três atos institucionais e várias emendas modificaram a Constituição de 1946. Assim, no início de 1966, Castelo Branco decide deixar para seu sucessor uma nova Constituição que “[...] incluísse de maneira uniforme e harmônica essas modificações e que representasse a institucionalização dos ideais e princípios da Revolução”.

(HORTA, 2001, p. 202). Em relação à educação, continua Horta (2001), a Constituição de 1967 propõem três modificações:

[...] a gratuidade do ensino oficial para todos deveria ser estendida ao ensino secundário; a gratuidade no ensino superior estaria condicionada não apenas à falta ou insuficiência de recursos dos alunos, mas também ao seu merecimento e seria permitido ao Estado remunerar os professores de religião. (HORTA, 2001, p. 217).

Em dois artigos apenas, a Constituição de 1967 reafirma o direito de todos à educação, a liberdade da iniciativa privada, obrigatoriedade do ensino primário e a liberdade de cátedra. Não havia referência em relação à gratuidade do ensino, a vinculação orçamentária e sua organização em sistemas. Em relação à gratuidade, foi substituída, no ensino médio e superior, pela concessão de bolsas a estudantes carentes de recursos, exigindo aproveitamento e reembolso, no caso do ensino superior. (HORTA, 2001).

Em relação à concessão de bolsas de estudo, que seria a forma de garantir a gratuidade do ensino médio e superior, acaba se tornando o mecanismo paralelo e concomitante com a manutenção do ensino oficial gratuito. Na versão final, traduzindo a tendência governista de aperfeiçoar o projeto na direção dos tecnocratas e privatistas, o mecanismo das bolsas de estudo aparece para substituir o regime de gratuidade. (HORTA, 2001). Na verdade, é o favorecimento do Governo Federal em relação ao ensino privado, pois além de repartir as verbas, que até então eram única e exclusivamente para o ensino público, concede bolsas de estudos para favorecer as escolas privadas, ampliando o descaso em relação à escola pública.

No que se refere às verbas para à educação, a Constituição de 1967 não previa nenhuma vinculação orçamentária para a educação. A emenda Constitucional de 1969 impôs a vinculação orçamentária de 20% para os municípios apenas. Os índices de investimento destinados à educação estavam abaixo de qualquer investimento que o Estado deveria garantir. Apenas em 1983, com aprovação do Congresso Nacional, da emenda constitucional do Senador João Calmon, a chamada Emenda Calmon<sup>13</sup>, teremos a restauração da vinculação de recursos, “[...] 13% para a União, 25% para estados e municípios, o que representa um considerável ganho”. (CURY; NOGUEIRA, 1986, p. 67). Porém, a área econômica do governo, que era contra a emenda, estava criando formas para não cumprir a nova legislação.

Para dar sustentação financeira à educação básica, o Governo Federal cria o Salário-Educação, e incentivos fiscais, como o fundo especial da Loteria Federal. O Salário-Educação

---

<sup>13</sup> “A Emenda Calmon, dá prioridade ao ensino de 1º grau. Mas prevê-se que os recursos devem ser destinados a todos os graus, inclusive os de via supletiva. E considera manutenção e desenvolvimento do ensino as atividades de ensino mantidas pelo sistema militar, programações culturais, desportivas, bolsas de estudo e crédito educativo”. (CURY; NOGUEIRA, 1986, p. 68).



representa um “[...] tributo de 2,5 por cento sobre a folha de pagamento recolhida pelas empresas e tem por finalidade manter o ensino público de 1º grau”. (JARDIM, et al., 1988, p. 32). Com regulação posterior a 1964, o Salário-Educação teve seu mecanismo ligado aos Institutos de Previdência Social.

Por outro lado, os recursos vindos da Loteria Federal “[...] constam da vinculação de 20% do fundo especial destinado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação”. (JARDIM, et. al, 1988, p. 33). Dessa forma, Jardim et al. (1988) salienta que

[...] os recursos provenientes da Loteria Esportiva Federal, criada pelo Decreto n. 549/69, estão na ordem de 30% para programas de educação física e atividades esportivas e 30% para programas de alfabetização, sendo a distribuição realizada de acordo com a vontade do poder executivo. (JARDIM et al., 1988, p. 33).

Em 1967, o governo militar envia ao Congresso um Plano de Educação Continuada de Adultos<sup>14</sup>, pelo qual a alfabetização e a educação continuada teriam caráter de prioridade no MEC, criando o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) como seu órgão executor. Tratava-se de um programa para enfrentar o problema da educação de adultos. Nesse mesmo ano foi promulgada a Lei n. 379, pela qual ficava criado o MOBRAL, sob forma de Fundação, com sede no Rio de Janeiro. (SOUZA, 1981).

O método MOBRAL de alfabetização, nas palavras de Souza (1981, p. 183), “[...] consiste num curso básico de cinco meses, para ensinar ler, escrever e contar, incluindo ainda noções gerais, de acordo com o que fora previsto pelo Plano Nacional de Alfabetização”. Esses conhecimentos eram ensinados por monitores que não eram educadores com formação e recebiam como salário um valor simbólico. Os resultados do MOBRAL, segundo dados da década de 1970, “[...] apontavam cerca de 4 milhões de alfabetizados, sendo que metade desse número só no ano de 1972”. (SOUZA, 1981, p. 183). Porém, os métodos do Movimento são questionados. Argumentava-se contra esse modelo de alfabetização que, quando o indivíduo concluía o curso, regredia ao estágio de semianalfabeto.

Para a economia brasileira, a alfabetização era entendida como sendo importante para qualificar a força de trabalho, melhorar o padrão de vida, e isso iria contribuir para o desenvolvimento. Sobre essa questão, Cunha (1980, p. 271) coloca que, “[...] além da

---

<sup>14</sup> “O plano propunha os seguintes objetivos: a) assistência financeira e técnica para promover a obrigatoriedade escolar na faixa etária de sete a catorze anos; b) extensão da escolaridade até a 6ª série; c) assistência educativa imediata aos analfabetos que se situam na faixa etária de dez a catorze anos; d) promoção da educação dos analfabetos de qualquer idade ou condição, alcançáveis pelos recursos audiovisuais em programas que assegurem a avaliação dos resultados; e) cooperação dos movimentos isolados de iniciativa privada, desde que comprovada sua eficiência; f) alfabetização funcional e educação de adultos para os analfabetos de quinze ou mais anos por meio de cursos especiais, básicos ou diretos”. (SOUZA, 1981, p. 181).

alfabetização ser entendida como contribuinte do desenvolvimento do país, ela é vista, também, como um meio de elevar os lucros dos empresários”.

A educação era lembrada como a forma de produzir a qualificação do operário (por exemplo, da técnica da máquina e do uso da luva protetora) e as atividades equivalentes (valorização do seu uso). Do mesmo modo, seria a tecnologia de base necessária para que a tecnologia material (furadeira) fosse apreendida e usada adequadamente (uso da luva protetora). Seria uma indústria de base, pois serviria para impulsionar o crescimento de outras indústrias. Aumentar o mercado consumidor era um outro objetivo do MOBREAL. Essa ampliação aconteceria através da elevação do poder de compra que os trabalhadores teriam em decorrência da alfabetização. Porém, diante dessa discussão, o maior obstáculo a ser enfrentado era o próprio analfabetismo. “Verificou-se pelo Censo Demográfico de 1970 que havia, no Brasil, 18 milhões de analfabetos maiores de 14 anos”. (CUNHA, 1980, p. 277).

Para suprir as deficiências do ensino brasileiro, o governo militar utiliza as emissoras de rádio para a difusão de programas educativos através do Decreto n. 236/67. Através desse Decreto, passa a estipular a obrigatoriedade das emissoras de transmitirem programas educativos até cinco horas semanais, entre às sete e dezessete horas. A Portaria n. 408/70, do Conselho Nacional de Telecomunicações, regulamenta as determinações do Decreto, que resultou na criação do Projeto Minerva em 1970. “Seu objetivo era atender a demanda de ensino supletivo da população de 17 a 39 anos, evidenciada como mais estratégica em termos nacionais”. (CUNHA, 1980, p. 257). O Projeto Minerva produzia o material que seria utilizado nos programas e os transmitia. As emissoras entravam em cadeia, e retransmitiam o sinal. A recepção era feita através de rádios, que eram postos onde os alunos acompanhavam as emissões através de fascículos produzidos e supervisionados por um monitor.

É relevante discutir como a pedagogia tecnicista<sup>15</sup> influenciou as políticas educacionais da Ditadura Civil-Militar. Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, “[...] ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados”. (SAVIANI, 2008a, p. 11).

Nesse processo, o marginalizado é o incompetente (sentido técnico da palavra), ou seja, o ineficiente e improdutivo. A educação contribui para superar o problema da marginalidade para formar indivíduos eficientes, aptos a dar sua parcela de contribuição para

---

<sup>15</sup> “A pedagogia tecnicista, busca planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional, capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência”. (SAVIANI, 2008a, p. 10).

aumentar a produtividade da sociedade. Dessa maneira, a marginalidade constitui uma ameaça à estabilidade do sistema. Na realidade, a pedagogia tecnicista, quando desloca para a escola o funcionamento do sistema fabril, perde de vista a particularidade da educação, ignorando a articulação entre a escola e o processo produtivo. Além disso, a pedagogia tecnicista colabora para aumentar o caos na educação, porque o problema da marginalidade se agrava. O conteúdo torna-se rarefeito e a ampliação das vagas transforma-se em face dos elevados índices de evasão e repetência. (SAVIANI, 2008a).

Em relação à Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, o projeto que deu origem à Lei n. 5.692/71 decorreu dos estudos elaborados por um Grupo de Trabalho instituído pelo presidente Médici, através do Decreto n. 66.600<sup>16</sup>. Após a apresentação e instalação, o Grupo de Trabalho divide seu relatório em sete seções. A primeira seção trata da estrutura preconizada. A segunda seção cuida da concepção de currículo que elabora o anteprojeto. A terceira seção aborda a organização e funcionamento dos estabelecimentos de ensino. O tema da quarta seção é o ensino supletivo. A quinta seção tem como objetivo a formação e regime de trabalho dos professores e especialistas. A sexta seção trata da questão do financiamento do ensino. Por fim, a sétima seção justifica as condições para a implantação da reforma proposta. (SAVIANI, 2004).

A Lei n. 5.692/71 introduz a distinção entre a terminalidade ideal, que correspondia à escolaridade completa de primeiro e segundo graus com a duração de onze anos, e a terminalidade real, recomendando-se a antecipação da formação profissional de modo a garantir que todos, “[...] mesmo aqueles que não cheguem ao segundo grau ou não completem o primeiro grau, saiam da escola com algum preparo profissional para ingressar no mercado de trabalho”. (SAVIANI, 2004, p. 7). Em outros termos, admitiu-se que nas regiões menos desenvolvidas, nas escolas mais carentes, para a população geral, a terminalidade real ficaria abaixo do legal. Nesses casos, o aluno deveria receber algum tipo de preparo profissional para ir ao mercado de trabalho. Em consequência, o Estado brasileiro não foi capaz de democratizar o ensino, ficando distante da organização de uma educação pública democrática a nível nacional.

---

<sup>16</sup> “O referido decreto registrava na sua ementa: cria Grupo de Trabalho no Ministério da Educação e Cultura para estudar, planejar e propor medidas para a atualização e expansão do Ensino Fundamental e do Colegial e era composto de quatro artigos. O primeiro estipulava que o Grupo seria composto por nove membros; o segundo, que seus componentes seriam designados pelo Ministro da Educação e Cultura; o terceiro estabelecia o prazo de sessenta dias, a contar da data de sua instalação, para a conclusão dos trabalhos; e o quarto estabelecia que o decreto entraria em vigor na data de sua publicação e revogava disposições em contrário”. (SAVIANI, 1999, p. 105).

No entanto, a profissionalização compulsória do ensino de segundo grau enfrentou diversos obstáculos, sendo revogada pela Lei n. 7.044/1982. A partir desse momento, a profissionalização perdeu o caráter universal e compulsório da Lei n. 5.692/71. Diante disso, a situação da educação configurada a partir das reformas empreendidas pela Ditadura Civil-Militar tornara-se alvo de críticas dos educadores, que se organizavam em associações<sup>17</sup> de vários tipos, processo que inicia na década de 1970 e se intensifica ao longo dos anos 1980. (SAVIANI, 2004).

Na década de 1970, após a Reforma Universitária, ocorre a implantação das licenciaturas curtas, que expressava a dimensão econômica da educação, encarada como investimento, gerando mercadoria (conhecimento) e mão de obra para o mercado. O papel das licenciaturas curtas atendia à lógica do mercado: “Habilitar um grande número de professores da forma mais viável economicamente, cursos rápidos e baratos exigindo poucos investimentos para sua manutenção”. (FONSECA, 1995, p. 26). Essa questão contribuiu para o aumento desses cursos nas instituições privadas, fazendo do ensino uma fonte de lucro para as empresas educacionais.

Nascimento (2012) coloca que os militares justificam a criação das licenciaturas curtas pelo fato da escola média brasileira ter se defrontado com um obstáculo a sua expansão, ou seja, o déficit de pessoal qualificado, que obriga a improvisação de professores em detrimento dos padrões de ensino. Os índices de escolaridade

[...] haviam crescido significativamente, mas sem uma política de formação de professores que correspondesse às novas necessidades da escola brasileira. A historiografia da educação aponta os anos 1930 como marco inicial para o processo de construção de um sistema nacional de ensino. Nestes anos, se estabeleceram as primeiras Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, responsáveis por formar, em nível superior, os professores. (NASCIMENTO, 2012, p. 341).

---

<sup>17</sup> “A organização dos educadores pode ser caracterizada, através de dois vetores distintos: aquele caracterizado pela preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população e voltada para as necessidades da maioria, isto é, das camadas não dirigentes; e outro, marcado pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo, portanto de caráter reivindicativo, cuja expressão mais saliente é dada pelo fenômeno das greves, que eclodiram, a partir do final dos anos 1970 e se repetem em ritmo, frequência e duração crescentes ao longo da década de 1980 e nos anos 1990. O primeiro vetor é representado pelas entidades de cunho acadêmico-científico, isto é, voltadas para a produção, discussão e divulgação de diagnósticos, análises, críticas e formulação de propostas para a construção de uma escola pública de qualidade. Nesse âmbito, situam-se a ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), criada em 1977, o CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), constituído em 1978 e a ANDE (Associação Nacional de Educação), fundada em 1979. Essas três entidades se reuniram para organizar as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), tendo a primeira se realizado em 1980, a qual foi seguida de outras cinco ocorridas em 1982, 1984, 1986, 1988 e 1991”. (SAVIANI, 2004, p. 33).

Nesse sentido, saliento que os exames de suficiência foram adotados para a seleção de professores para atuação no ensino secundário. Requisitava-se destes profissionais o mínimo de capacidade para lecionar. Na verdade, o sistema educacional brasileiro defrontava-se com o desafio de preparar em um prazo curto um número de professores, que completassem as necessidades do magistério em termos não só de quantidade, mas como de qualidade também.

A licenciatura curta surge em caráter experimental e emergencial. Na área das Ciências da Natureza e da Matemática, como o mais carente em termos de formação de professores, era necessário a criação de um professor polivalente para o ciclo ginásial. Dessa forma, Nascimento (2012) explica que

[...] a figura do professor polivalente se justifica sob vários aspectos: em primeiro lugar o professor ginásial não há de ser um especialista puro; em segundo lugar, do ponto de vista pedagógico formativo o ideal seria que no primeiro ciclo, o mesmo mestre se ocupasse de várias matérias; finalmente, porque contribuiria para resolver o problema da falta de professores. (NASCIMENTO, 2012, p. 342).

A ênfase reincidiria sobre o aspecto quantitativo do problema em prejuízo do qualitativo, assim, não seria necessário o professor do ensino das primeiras letras ter formação aprofundada. Um professor habilitado a ensinar um bloco de disciplinas diminuiria a carência de profissionais. Uma redução do período de integralização da licenciatura de quatro para três anos e um acúmulo de conteúdos a serem vistos neste curto espaço de tempo. As licenciaturas de 1º Ciclo seriam: a de Letras; Estudos Sociais e de Ciências<sup>18</sup>.

Ressalto que essas licenciaturas acentuam a desvalorização do profissional da educação. Acaba colaborando para a perda de autonomia do professor, no processo de ensino e aprendizagem, na medida em que sua preparação para exercer a função docente é mínima.

---

<sup>18</sup> “É necessário a reformulação da licenciatura de Ciências tendo em vista a preparação do professor da escola média e, em particular, do primeiro ciclo. O Conselho Federal de Educação ao determinar as cinco matérias obrigatórias criou uma nova disciplina, Ciências Físico-Biológicas, a qual se liga Iniciação às Ciências. Como o nome indica o seu conteúdo deve abranger noções de Física, Química e Biologia. Seria conveniente a instituição de uma licenciatura especialmente destinada à formação de professores desta disciplina. Por outro lado, seria recomendável a criação de um professor polivalente para o ciclo ginásial, de Ciências Naturais e Matemática e de Ciências Sociais. Assim, teríamos três licenciaturas para o essencial do ensino no primeiro ciclo: a de Letras, compreendendo o ensino de Português e uma língua viva; a de Estudos Sociais, habilitando ao magistério de História, Geografia e Organização Social e Política Brasileira; a de Ciências, para o ensino de Ciências Físico-Biológicas, Iniciação às Ciências, e Matemática. Estas licenciaturas seriam específicas do ciclo ginásial, embora seus titulares pudessem ensinar em segundo ciclo enquanto não houvessem professores de quatro anos em número suficiente. Estes licenciados poderiam posteriormente tirar os créditos necessários à licenciatura que os habilitasse ao ensino definitivo do ciclo colegial ou do curso superior. O tempo de duração destas licenciaturas poderia ser de três anos. Justifica-se esta redução uma vez que o bacharelado preparava indiferentemente o professor e o especialista neste mesmo espaço de tempo. Agora o currículo mínimo das matérias pedagógicas reduziu sensivelmente o número destas matérias, algumas delas podendo ser ministradas num semestre, julga-se possível preparar-se um professor para o ciclo ginásial em três anos”. (NASCIMENTO, 2012, p. 345-346).

Assim, as licenciaturas curtas cumprem o papel de legitimar o controle técnico e as novas relações de dominação no interior das escolas.

Em 1962, o Conselho Federal de Educação cria uma nova disciplina, a Organização Social e Política Brasileira (OSPB). Após o golpe de 1964, o Estado passa a se preocupar com a necessidade de reforçar o ensino de Educação Cívica sob o enfoque da Doutrina de Segurança Nacional, tendo como contrapartida o esvaziamento do ensino da disciplina de História nas escolas de 1º grau. (FONSECA, 1995).

A partir desse momento, temas como nação, pátria e integração nacional passaram a ser conceitos no centro da disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC) criada em 1969, como também deveria marcar o trabalho de todas as áreas específicas com a participação dos docentes e das famílias, convencidos dos mesmos ideais e responsabilidades cívicas. A disciplina de OSPB passa a ser vinculada à Educação Moral e Cívica. Através disso, a ordem e a moral transmitidas visavam eliminar as divergências e tornar hegemônico o poder dos grupos dominantes do Brasil, representados pelos militares. O ensino de Educação Moral e Cívica cumpria o papel de reduzir os conceitos de moral, liberdade e democracia. (CURY; NOGUEIRA, 1986).

A ditadura brasileira provoca um retrocesso no desenvolvimento da capacidade crítica do país. Isso é medido pela censura ao ensino de primeiro e segundo graus. Smolentzov e Moterani (2013, p. 20) enfatizam que “[...] os livros didáticos eram objeto de suspeição, do mesmo modo que era suspeita, e não sem razão, toda organização escolar consolidada pela ditadura”. Não foi desprezível a luta dos historiadores e geógrafos contra o expurgo da grade curricular de História e Geografia.

Outra alteração efetuada no currículo durante os governos militares foi a inclusão da disciplina de Educação Física. O artigo 22 da Lei n. 4.024/61 tratava da obrigatoriedade da Educação Física e mereceu regulamentação através do Decreto n. 58.130/66. Diversas considerações justificam o decreto:

[...] o desenvolvimento integral da personalidade do homem brasileiro, que a educação do povo brasileiro está intimamente ligada aos interesses da defesa nacional, para a qual muito contribui a prática da educação física. Além disso, a educação física era um meio de controle do estudante, um meio de enquadrá-lo nas regras ditatoriais, um meio de desviar as atenções e energia para o esporte e evitar a disposição à atividade política. A ideia principal na ênfase na educação física era de que o estudante cansado e enquadrado nas regras de um esporte, não teria disposição para entrar na política. (SMOLENTZOV; MOTERANI, 2013, p. 22).

A partir do que foi exposto anteriormente, destaco que é possível reconhecer que durante o conturbado contexto político, econômico e social da ditadura brasileira houve uma política econômica adequada aos interesses do capital, tanto nacional quanto internacional, que terminou por gerar concentração de renda, impossibilitando a maior parte da população de desfrutar os benefícios que tal desenvolvimento proporcionava.

Em 1983, o Decreto n. 88.474 altera as normas da aplicação do Salário-Educação, que era uma contribuição patronal devida pelos empregados no setor agrícola, comercial e industrial para financiar o ensino de 1º grau. Esse Decreto restringiu a obtenção de vagas na rede privada, através das bolsas do Salário-Educação apenas para os empregados das empresas contribuintes, destinando o restante dos recursos à aplicação da rede pública, ligado aos governos estaduais, que competia o controle da distribuição das bolsas. Significa que o sistema de vagas nas escolas continuava operando através de uma nova legislação sobre medidas que queriam evitar fraudes em relação aos destinatários e beneficiários das bolsas. (CURY; NOGUEIRA, 1986).

A partir de 1985, entra em vigor o Decreto n. 88.374, que passa a restringir a possibilidade da empresa fazer aplicações diretas dos recursos nos casos de manutenção de escolas próprias e de contratação de vagas na rede particular para seus empregados ou filhos desses. Em síntese, “[...] para as empresas, as possibilidades de isenção desse imposto, através da aplicação direta na rede privada de ensino foram sensivelmente diminuídas”. (CURY; NOGUEIRA, 1986, p. 69). É nesse conjunto de forças lineares que os empresários da educação elaboram um discurso no sentido de buscar apoio e reivindicações maiores junto ao poder público.

A política educacional da Ditadura Civil-Militar, a partir de 1964, tomou uma dimensão correspondente ao papel que passou a ser concedido à educação no contexto econômico e social do desenvolvimento brasileiro. Se no início as metas para a educação foram quantitativas, seu esboço é ampliado nos chamados planos setoriais à medida que a demanda força a abertura das comportas da universidade, o que contribui para a reforma de sua organização. Após essas medidas, veio a reforma do ensino médio, que transformou em ensino de 1º e 2º graus. Pretendia instaurar a universalização da escolaridade, através da obrigatoriedade do ensino na faixa etária dos sete aos quatorze anos. A maior transformação visou o segundo grau, que passa a ser profissionalizante para evitar novas levas de descontentes, sem acesso ao ensino superior. (CURY; NOGUEIRA, 1986).

Na década de 1970, ocorre um acréscimo significativo de matrículas em cursos superiores superando as expectativas do mercado. Surge então um novo mecanismo para

preservar a seletividade determinada pelos cursos superiores: os cursos de pós-graduação. Seu crescimento desenfreado provocou uma política visando seu ordenamento e regulamentação pelo Estado. Esse era o quadro do sistema educacional brasileiro, do nível básico até a pós-graduação em meados dos anos de 1970. Além disso, foram implantados os cursos de alfabetização do MOBRAL. A temática dos currículos passaram a ser as áreas consideradas estratégicas. Ocorre o fortalecimento de práticas e disciplinas como Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e OSPB, que passam a ser obrigatórias em todos os níveis. (CURY; NOGUEIRA, 1986).

Todas as mudanças indicadas no sistema educacional brasileiro representaram uma correlação ao modelo de desenvolvimento adotado no Estado. Portanto, resalto que, durante a ditadura, veio se delinear um sistema educacional cujo objetivo era a preparação dos recursos humanos para o desenvolvimento do Brasil conforme o novo modelo de desenvolvimento adotado que reflete a determinado modelo político-ideológico. Essa preparação consistia não só no treinamento e capacitação para as atividades produtivas em todos os níveis, como também na orientação da população para os fins indicados pelas diretrizes políticas do Estado brasileiro.

## **2.2 Repercussões das Políticas Educacionais da Ditadura Civil-Militar brasileira**

Os empresários industriais deram suporte à Ditadura Civil-Militar. Estabeleceram uma aliança com os militares, participando das negociações que levaram ao golpe de 1964 e atuando na formulação das políticas econômicas e sociais da ditadura. Na década de 1960, o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) tinha como função convencer os brasileiros dos benefícios do capitalismo internacional. Nesse aspecto, o *milagre brasileiro* foi resultado do crescimento do setor de bens de consumo duráveis e do endividamento externo. A própria inflação e a concentração de renda aumentaram as desigualdades sociais, comprometendo o desenvolvimento econômico e social do Brasil. A ditadura promoveu uma verdadeira guerra contra as classes trabalhadoras, através da intervenção nos sindicatos, arrocho salarial e da deterioração dos padrões de qualidade de vida.

Nos anos de 1960, os interesses privados se fortaleceram. Os empresários industriais converteram seus interesses na formação de técnicos. Os empresários garantiram as condições favoráveis para o fornecimento de força de trabalho qualificada para a indústria em expansão, com o objetivo de reduzir constantemente os salários. Esse setor de industriais transformou



seus interesses em propostas políticas concretas, que foram incorporadas na legislação educacional da Ditadura Civil-Militar brasileira. (LIRA, 2010).

Os empresários do ensino estruturam as suas entidades e convertem seus interesses materiais em programa político, ocupando, através de seus intelectuais, as principais posições no aparelho de Estado. Esses interesses se consolidaram com o golpe. Ao longo dos debates da Reforma Universitária, os interesses capitalistas no campo da educação dominaram o Conselho Federal de Educação. Dessa forma, “[...] o fortalecimento dos grupos privados teve como consequência a concentração de interesses econômicos na educação, favorecendo a atuação livre de grandes corporações de ensino e dos interesses financeiros”. (LIRA, 2010, p. 309). A ditadura atacou a educação democrática através dos acordos MEC/USAID, que inspiraram a Reforma Universitária de 1968 e a LDB de 1971. Reformas que, na esfera do financiamento, promoveram violenta privatização na educação.

O sucesso dos ataques contra a educação foi assegurado ao longo de um conjunto de medidas repressivas, que pretendiam garantir o prosseguimento das reformas, como a Lei n. 4.464/64. A Lei Suplicy, como ficou conhecida, colocou as entidades estudantis na ilegalidade e instituiu como forma de organização o Diretório Acadêmico (DA) e o Diretório Central dos Estudantes (DCE), eliminando a representação estudantil a nível nacional (UNE). O Decreto n. 477/69 proibiu qualquer manifestação de caráter político para banir o protesto estudantil. Nessa conjuntura, o movimento estudantil se tornou o principal instrumento dos descontentamentos da sociedade perante à ditadura.

A reforma educacional da ditadura se baseou em uma reprodução da Pedagogia Tradicional<sup>19</sup> e da Pedagogia Tecnicista<sup>20</sup>, constituindo na expansão de uma escola barata e precária, no qual um professor e mais ou menos quarenta estudantes são confinados entre quatro paredes, “[...] mediados por uma relação professor/aluno baseada na obediência, na repetição, no silêncio e nos castigos físicos e morais executados com base na autorização das famílias e conivência do Estado”. (SOUZA, 2015, p. 54).

---

<sup>19</sup> “A Escola Tradicional é uma tendência pedagógica com origem na Igreja Católica, mas que com o decurso do tempo foi se laicizando relativamente. Organiza o ensino com base na autoridade do professor, que é um centro do processo, e o estudante, denominado aluno, é considerado uma adulto em miniatura, uma tábua rasa, na qual deve ser depositado o conhecimento transferido pelo professor”. (SOUZA, 2015, p. 54).

<sup>20</sup> “A Escola Tecnicista é uma tendência pedagógica liberal, desenvolvida em acordo com o momento histórico do crescimento da grande indústria. Por isso, usa os meios através dos quais se ensina como o centro do processo. Valoriza a metodologia, o planejamento, os recursos materiais. Considerando que o golpe civil-militar ocorreu no Brasil exatamente no período da industrialização do país, o tecnicismo constituiu-se na tendência pedagógica daquele momento, criando-se, por exemplo, a figura do supervisor pedagógico, que nada mais era do que o supervisor de fábrica, transplantado para o chão da escola; o inspetor de aluno é o mesmo caso, assim como o sinal de entrada e saída, que é a transposição para a escola do apito das fábricas”. (SOUZA, 2015, p. 54).

Para executar esse modelo de escola, foram criadas pelo Decreto-Lei 869, de 12 de setembro de 1969, a disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC), de caráter obrigatório, substituindo a Filosofia, e de Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB), sucedendo à Sociologia para evitar o debate político, ao mesmo tempo que garantia a transmissão de conteúdos e valores ligados à manutenção da ordem vigente. Os efeitos destas disciplinas estavam relacionadas com a manutenção da ordem, através do civismo, patriotismo, na preservação do espírito religioso, do culto à obediência à lei e da fidelidade ao trabalho. Do mesmo modo, foram alterados os conteúdos e objetivos da disciplina de Organização Social e Política Brasileira (OSPB) criada no início da década de 1960. (SOUZA, 2015).

Para preservar o formato na obediência à ordem estabelecida pela Ditadura Civil-Militar, a gestão dos estabelecimentos escolares era efetivada por diretores nomeados, como cargo de confiança dos dirigentes do Poder Executivo. Sobre essa questão Souza (2015) coloca que

[...] a eleição de diretores ou mesmo concurso público para a função de direção escolar era tema sequer referido naquele período. Tais diretores mantinham uma relação com a comunidade, como uma situação de não participação forçada ou imposta, que era garantida pelo medo, justificado pela existência da censura, da repressão policial e legitimada pelo culto à obediência e ao cumprimento da ordem e respeito às normas estabelecidas. (SOUZA, 2015, p. 55).

Entretanto, além da forma de ensinar conteúdos e do aspecto da escolha da direção da escola ligada ao poder golpista, a organização escolar estava planejada para manter a ordem. Desta forma, a arquitetura dos prédios escolares construídos durante a ditadura colaborava no controle da movimentação dos estudantes, na época da ocupação dos espaços. Trata-se das edificações baseadas no modelo pan-ótico:

Um modelo arquitetônico de prédio público idealizado por Jeremias Bentham no final do século XVIII, com o objetivo de permitir a observação total por parte do poder disciplinador e econômico da vida de um indivíduo, e que foi pensado como um projeto de prisão modelo para o controle dos encarcerados, mas também sugerido e adotado para instituições educacionais, de assistência e de trabalho. (SOUZA, 2015, p. 56).

Nesse modelo, destaco que os prédios escolares possuíam um pátio livre no centro, rodeado de salas de aula, muitas vezes em dois andares, de onde poderia ver a movimentação de pessoas, além do controle dos corpos e a manutenção das relações de poder.

Um aspecto relevante é que existiam no período ditatorial algumas escolas de excelência, que tinham eficiência na capacidade de transmissão de conteúdos curriculares. Algumas destas eram escolas técnicas e outras regulares, situadas nos grandes centros urbanos

como as capitais. De acordo com Souza (2015, p. 57), estas escolas, assim como as demais, “[...] produziam um índice em torno de 50% de reprovação no primeiro ano do Ensino Fundamental, assim como no Exame de Admissão ou no primeiro ano do antigo ginásio”. Outro problema era o elevado índice de evasão escolar. Além disso, eram escolas baseadas em relações autoritárias, ancoradas na obediência, na memorização e inclusive na violência física, através das tradicionais reguadas e dos castigos, para a manutenção da ordem.

Desta maneira, ressalto que não se pode dizer que existia educação de qualidade durante a Ditadura Civil-Militar, mas algumas escolas com competência de transmissão de conteúdo. Lembrando que, para alguns, essa qualidade era privilégio.

Docentes e estudantes procuraram desenvolver técnicas para identificar os espões e demais agentes infiltrados da ditadura, porque a censura se instalou no dia-a-dia das salas de aula. O perigo estava em qualquer lugar, pois as direções das universidades e faculdades eram cúmplices com a repressão e facilitavam a localização de professores e estudantes que eram acusados na ordem política. Diante desse quadro preocupante, professores, entre 1978 e 1979, nas grandes cidades, resolveram desafiar o governo fazendo greves. Segundo Lira (2010, p. 312), “[...] a combatividade demonstrada nas lutas contra o governo e o peleguismo sindical foi um exemplo fundamental para outras categorias de trabalhadores na luta pelo fim da ditadura”. Os docentes fizeram um esforço para colocar a educação no centro do debate político nesse período.

A legislação educacional da ditadura se constituiu num instrumento de poder dos proprietários de escolas, quanto em uma arena de conflitos sobre a democratização do ensino. A aplicação da Lei n. 5.692/71 resultou no fortalecimento do poder das instituições privadas de ensino. As leis beneficiaram os empresários do ensino e tornaram-se um instrumento para tirar proveito próprio, como no caso do Salário-Educação, as bolsas de estudo e outros auxílios. No entanto, os empresários não conseguiram instituir o pagamento de mensalidades nas universidades públicas, nem o fim da rede pública de ensino, através da lei como pretendiam fazer. (SAVIANI, 2008b).

Os debates em relação às verbas para a educação e os demais modelos vigentes estiveram em evidência. Devido à exclusão do princípio da vinculação orçamentária, “[...] o governo federal foi reduzindo progressivamente os recursos aplicados na educação: desceu de 7,60 % (em 1970), para 4,31 % (em 1975), recuperando-se um pouco em 1978, com 5,20 %”. (SAVIANI, 2008b, p. 296). Paralelamente a essa eliminação da vinculação financeira, a Constituição Federal de 1967 sinalizou na direção do apoio ao ensino privado, quando reza no artigo 168: *Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual*

*merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo.* (BRASIL, 1967).

Os recursos públicos, que deveriam ser destinados para a educação pública e resolver problemas como o analfabetismo, foram usurpados pelas instituições privadas, através da contenção da expansão da escola pública no contexto de crescimento econômico desigual. A Lei n. 5.692/71 incorpora a profissionalização compulsória e amplia a escolaridade obrigatória que passa de quatro para oito anos. As reivindicações em relação ao compromisso do Estado com uma educação que acompanhasse o desenvolvimento econômico e social foram atendidas por intermédio do favorecimento às instituições privadas, que cresceram de modo impulsivo, aumentando a rede de estabelecimentos. No geral, as normas revelaram o financiamento para a educação às classes mais favorecidas, apoiado em recursos oriundos de uma sociedade que a iniciativa privada soube se apropriar. (SAVIANI, 2008b).

No final de 1968 foi criado, pela Lei n. 5.537, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação<sup>21</sup> (FNDE). O FNDE tinha como finalidade reunir recursos para o financiamento de projetos, inclusive de alimentação escolar e bolsas de estudo. Os projetos poderiam ser apresentados pelos governos e pela iniciativa privada. Esse fundo era administrado pelo Ministro da Educação e por mais dez membros de várias instâncias do governo, representantes de professores, estudantes e empresários. Na verdade, até o fim da ditadura, não houve representação legítima do magistério e nem dos estudantes, apenas do empresariado, interessado na sua orientação enquanto beneficiário.

Por causa da queda do poder aquisitivo dos trabalhadores na década de 1970, o governo militar teve que barrar os reajustes das mensalidades escolares. As instituições privadas tiveram que se adequar também aos gastos posteriores da implementação do ensino profissionalizante previsto na LDB de 1971. Os empresários se organizaram para enfrentar esse quadro através de um conjunto de recursos. Nesse momento, tinham o controle das Secretarias de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação, o que favoreceu conter a implementação da Lei em relação ao crescimento das redes de escolas públicas estaduais e municipais. “Assim, a iniciativa privada se expandiu na escolarização das populações de baixa renda das periferias urbanas, apresentando-se, assim, como destinatária das bolsas de estudo, que visavam compensar a falta de vagas nas escolas públicas”. (LIRA, 2010, p. 319).

As reivindicações sobre o compromisso do Estado em relação à educação, que acompanhasse o desenvolvimento econômico e social, foram respondidas com o

---

<sup>21</sup> “Esta Lei foi alterada pelo Decreto-Lei 878, de 15 de dezembro de 1969, que promoveu mudanças no sentido de acelerar o andamento das operações do fundo, acentuando as tendências de privatização”. (LIRA, 2010, p. 317).

favorecimento das instituições privadas, que cresceram muito pelo país. Sobre essa questão, Lira (2010) ressalta que, numa pesquisa feita pelo MEC, em 1972,

[...] sobre 594 instituições de ensino superior, foi revelado que as instituições particulares dominavam 58% do total. A expansão de matrículas do ensino superior privado de 1968 a 1973 foi de 300%, pois em 1963, haviam 278.295 estudantes matriculados, em 1973 este número subiu para 836.469, num período em que a matrícula da rede oficial cresceu 210%, na rede particular o incremento foi de 410%. (LIRA, 2010, p. 321).

Em síntese, saliento que a privatização foi consequência das políticas educacionais adotadas pelos sucessivos governos militares. Essa privatização esteve presente nas constituições, nas leis, nos conselhos de educação, cujo controle privado favoreceu a expansão do ensino privado, especialmente nas instituições de ensino superior. Esse tipo de política permitiu que a educação se tornasse um negócio lucrativo. As empresas privadas educacionais possuíam incentivos, como subsídios fiscais, crédito e a transferência de recursos públicos, o que resultou na degradação da escola pública.

O resultado de tudo isso foi que, em meados de 1980, o quadro brasileiro era preocupante: “[...] 50% das crianças repetiam ou eram excluídos ao longo da 1ª série do 1º grau; 30% da população era analfabeta, 23% dos professores eram leigos e 30% das crianças estavam fora da escola”. (LIRA, 2010, p. 322). Continua Lira (2010, p. 323) que, além de todo esse quadro alarmante em relação à educação brasileira, “[...] 8 milhões de crianças no 1º grau tinham mais de 14 anos, 60% de suas matrículas concentravam-se nas três primeiras séries que reuniam 73% das reprovações”.

A educação foi utilizada na Ditadura Civil-Militar para aumentar o clientelismo e o poder político local, através da gestão dos recursos públicos que os municípios aplicavam no ensino básico. “A conexão municipal do MEC no 1º grau aumentou 325% em termos reais, de 1982 a 1984, atingindo Estados da Região Centro-Sul, controlados pelas oposições ao governo militar, e os da Região Nordeste, reduto do partido de apoio a esse governo”. (LIRA, 2010, p. 326). Com o crescimento da classe média, aumentou a clientela na escola privada, que passou a ser um símbolo de prestígio e uma alternativa ao sistema público, que se deteriorou a cada ano. Além dos recursos repassados às escolas privadas, através de bolsas, os donos das instituições privadas se beneficiaram com a reforma tributária da ditadura.

Em relação ao segundo grau, as escolas que conseguiram ter um bom resultado na função técnica formaram um grupo privilegiado, que não preparava para o trabalho, sendo o inverso da proposta. Sobre essa questão, Lira (2010, p. 328) observa que “[...] os centros de excelência que recebiam mais verbas acabaram por preparar para a universidade e não para o

trabalho”. Na realidade, a profissionalização obrigatória do segundo grau colidia na oposição das escolas privadas, na proporção que essa forma de ensino trazia custos adicionais que os empresários não desejavam assumir. Dessa forma, os empresários do ensino ludibriavam a obrigatoriedade da profissionalização e ofereciam ensino geral para preparar para os vestibulares.

No que se refere ao ensino supletivo, Lira (2010, p. 329) destaca que “[...] essa modalidade de ensino acabou prejudicando a qualidade do ensino, pois seu caráter intensivo impossibilitou um processo de ensino e aprendizagem mais profundo”. No Projeto Minerva, a improvisação de professores e a substituição de monitores e um som distante e estranho indicavam um provável baixo rendimento. Da mesma forma, os diplomas conferidos pelo MOBREAL e pelo Projeto Minerva não melhoraram a situação social de seus portadores, inclusive em vários momentos contribuíram para a deterioração das posições existentes na década de 1980. (LIRA, 2010).

A resistência à profissionalização compulsória ganhou força quando a crise do *milagre econômico* eclodiu em 1973, o que acabou prejudicando o discurso pautado na defesa da eficiência técnica. A Ditadura Civil-Militar foi obrigada a mudar a sua atuação, o que levou o governo a modificar as políticas setoriais que geravam atritos, como a profissionalização compulsória no ensino que sofria muitas críticas, principalmente dos estabelecimentos privados, que não iriam pagar os custos com a escola profissionalizante. No entanto, a oposição à profissionalização do ensino pressionou o governo. Essa situação exigiu a consolidação das mudanças na forma da lei. De acordo com a Lei n. 7.044/82, *a qualificação para o trabalho foi substituída pela definição de preparação para o trabalho*, que acaba retirando a obrigatoriedade da habilitação profissional no segundo grau. (LIRA, 2010).

A política educacional da ditadura impossibilitou a democratização da escola pública. Por intermédio da regulamentação educacional da década de 1970, foram colocadas em prática as diretrizes que contribuiriam para a crise do ensino público, “[...] o Censo Demográfico de 1970 demonstrou que apenas 357.312 crianças frequentavam a pré-escola, o que correspondia a uma taxa de escolarização de 4,2% e as escolas particulares obtinham 40% das matrículas”. (LIRA, 2010, p. 335).

Durante a ditadura foram criadas em diversas escolas os Caixa-Escola, que depois se converteram nas Associações de Pais, Mestre e Funcionários (APMFs), que assumiram a função de ajuda aos estudantes que não tinham condições de comprar seus materiais escolares, uniformes e mesmo alimentação durante o tempo que permaneciam na escola. Com o fim da ditadura, essas organizações que estavam criadas e integradas à estrutura da escola

continuaram existindo, porém assumiram outra função, pois o fornecimento de material e alimentação escolar foram assumidos pelo Estado. O uniforme escolar deixou de ser obrigatório na maioria das escolas públicas.

Com a perda da função para a qual foram criadas, mas com a tradição de arrecadação de recursos materiais ou financeiros para amparar as atividades relacionadas às atividades escolares, as APMFs passaram “[...] a contribuir para com a manutenção dos prédios escolares e depois com o incremento das atividades extracurriculares como dança, música e afins”. (SOUZA, 2015, p. 62).

Existia, na política educacional brasileira da primeira metade do século XX, a potencialidade do desenvolvimento de um sistema educacional de qualidade para todos, e desse modo, democrático, que foi interrompido pelo golpe civil-militar de 1964, e substituído por um modelo que produziu uma expansão da oferta de um ensino de baixa qualidade. Portanto, posso concluir que, se houve alguma expansão de uma educação de qualidade para todos, isso ocorreu em um período anterior ao golpe, com as bandeiras liberais, dentre elas a universalização do sistema educacional de qualidade.

Finalizando, a Ditadura Civil-Militar brasileira durou vinte e um anos. Foi marcada por uma produção legislativa que deixou uma Constituição, Atos Institucionais, decretos, entre outros. A legislação da educação resultou de um processo de disputas sociais, que expressava os projetos políticos que as classes recomendaram para a sociedade brasileira. A ditadura procurou favorecer os interesses capitalistas no Estado e na sociedade civil, favorecendo a privatização do ensino. Nessa perspectiva, os governos militares contribuíram para a crise geral na educação brasileira. No próximo capítulo, procuro abordar a Discussão Teórica e os Percursos Metodológicos.

### 3 DISCUSSÃO TEÓRICA E PERCURSOS METODOLÓGICOS

Para diversos pesquisadores, o que importa ao finalizar os seus trabalhos é aquilo que podem levar nas suas mentes na forma de conhecimento, do qual não se afastam, mas conseguem se atualizar e expandir. Ao pensar sobre toda a jornada que uma pesquisa percorre, o resultado final tem um gosto especial e se compara ao momento em que os pesquisadores têm contato pela primeira vez com seu objeto de estudo. Momento de dúvidas e incertezas, sobretudo esperanças, mesclam-se diante dos olhos do pesquisador, levando-o a essa jornada que irá conduzi-lo a muitos caminhos.

Essa pesquisa trata-se de um trabalho historiográfico que se fundamenta na interpretação e na percepção dos significados das ações e relações de fatos não quantificáveis. Do mesmo modo, fundamentada na produção de diversos historiadores brasileiros e estrangeiros, essa pesquisa de Doutorado foi realizada ao longo dos anos de 2015 a 2018. Nesse sentido, ao pesquisar a *Revista Vozes*, tentou-se compreender o grupo social, editores e colaboradores que o embasaram.

Em maio de 2015, quando realizei a seleção para o Doutorado, aproveitei a oportunidade e conheci a Biblioteca da UNISINOS. Durante a conversa com a funcionária responsável pelas obras raras da universidade, a mesma relatou que a instituição de ensino superior possuía coleções de diversas Revistas, dentre as quais a *Revista Vozes*, todas localizadas no sexto andar da Biblioteca, no acervo do Memorial Jesuíta.

A próxima etapa foi iniciar a consulta ao acervo da *Revista Vozes*. Como o periódico era uma publicação mensal, constatei que o trabalho de consulta seria demorado, haja vista cada Revista ter em média oitenta páginas. Outro fato importante: os impressos estão encadernadas por volume no Memorial Jesuíta, muitas sem capa, com sumário e num bom estado de conservação. Debrucei-me no periódico, a partir do ano de 1964 até o ano de 1985, período da ditadura brasileira. Nessas duas décadas foram produzidas duzentas e cinquenta e duas Revistas. O trabalho foi prolongado, pois tive que olhar cada um dos exemplares e, como era vedado registros fotográficos, anotei no caderno da minha pesquisa o autor, título, referências e ano de publicação de cada impresso. Esse trabalho levou mais de dez semanas para ser realizado.

Depois de ter folheado duzentas e cinquenta e duas Revistas, elaborei um quadro sobre a Educação Básica na *Revista Vozes*, no período de 1964 até 1969. Enumerei cada artigo encontrado sobre o referido tema, bem como o autor, título, referências e ano da publicação. Encontrei quarenta e seis artigos no total. A maioria dos artigos foram publicados entre 1966



e 1969, numa parte da Revista intitulada *Caderno da Associação de Educação Católica do Brasil* (Caderno da AEC), espaço dado às escolas privadas confessionais e leigas no impresso.

Com todo esse material empírico em mãos, estava consciente que teria um grande desafio pela frente. Sabendo das dificuldades que iria enfrentar, conversando com a orientadora, resolvi separar a pesquisa em categorias de análise, o que contribuiu para diminuir o número de artigos e focar mais no objeto da pesquisa. Selecionei vinte e nove artigos da Educação Básica. Percebi que seria melhor, pois teria a oportunidade de aprofundar as categorias de análise da pesquisa. As categorias foram propostas a partir da leitura dos artigos da Revista selecionados para desenvolver o trabalho. São categorias importantes para poder aprofundar a pesquisa.

É importante salientar que as imagens utilizadas na pesquisa foram retiradas da obra intitulada *Editores Vozes: 100 anos de história*, coordenada por Marcelo Ferreira de Andrades e da *Revista Vozes* entre os anos 1964 e 1969.

Pude tirar diversas lições dessa empreitada. Entrar em contato com seu objeto de pesquisa, indo a campo, traz experiências que certamente terão uma marca em toda a jornada do pesquisador. Encontrar pessoas que têm curiosidade sobre o tema escolhido e revelam-se capazes de prestar algum tipo de ajuda é gratificante, e isso acaba se tornando um estímulo para fazer um trabalho de excelência acadêmica.

Após a definição do tema de pesquisa, é relevante deixar claro quais foram os principais fundamentos teóricos que delinearão a forma de entendimento da elaboração da pesquisa. Buscou-se elementos e contribuições na perspectiva da História Cultural.

A *Revista Vozes* representa, enquanto documento, um recorte que permite ao historiador a reconstituição de ideias, pensamentos e mentalidades. Nesse sentido, o periódico produz um determinado discurso que reverbera na população e elabora uma determinada forma de pensamento. É importante destacar que a Revista estava presente entre 1964 e 1985 nas paróquias, escolas e universidades, ou seja, estava presente em várias regiões do território brasileiro e inclusive no exterior.

Quando o periódico começa a circular no território brasileiro, a partir de 1907, as escolas católicas serão a base financeira da Revista através da assinatura. Muitos docentes passaram a assinar o periódico, em virtude do contato nas escolas. Boa parte da hierarquia da Igreja no Brasil (arcebispos, bispos e padres) colaboravam com a propaganda da Revista. Seus colaboradores traziam suas opiniões pessoais sobre determinados assuntos. Para expandir suas vendas, o impresso convocava seus leitores para colaborar com a multiplicação das assinaturas.

O conceito de representação compõe o repertório de apoio teórico que sustenta a discussão realizada nesta tese. A importância da noção de representação permite articular os seguintes registros de realidade: por um lado, as representações coletivas que incorporam nos indivíduos as divisões do mundo social e organizam os esquemas de percepção a partir dos quais eles classificam, julgam e agem. (CHARTIER, 2009).

A noção de representação não nos afasta nem do real e nem do social. Auxilia os historiadores a se desfazerem da ideia limitada do real, insistindo na força das representações, sejam elas interiorizadas ou objetivadas. As representações não são simples imagens; possuem uma energia própria que leva a crer que o mundo é o que dizem que é. Nessa perspectiva, produzem as brechas que rompem às sociedades e as incorporam nos indivíduos. Coordenar a história da cultura escrita dando-lhe uma pedra fundamental a história das representações é vincular o poder dos escritos aos das imagens que permitem escutá-los, com as categorias mentais, que são as matrizes das classificações e dos julgamentos. (CHARTIER, 2009).

Chartier (1998) ressalta que nos anos 1830 aparece a figura do editor que conhecemos na atualidade. “Trata-se de uma profissão de natureza intelectual e comercial que visa buscar textos, encontrar autores, ligá-los ao editor, controlar o processo que vai da impressão da obra até a sua distribuição”. (CHARTIER, 1998, p. 50). O livreiro-editor dos séculos XVII e XVIII define-se pelo comércio. Vende, além dos livros que edita, aqueles que obtém por uma troca com seus colegas. Envia em folhas não encadernadas livros que editou e, em troca, recebe os livros dos outros. Desse modo, em torno da atividade de livraria que se organiza toda a atividade editorial.

Portanto é importante salientar que todos os artigos publicados sobre a Educação Básica, assim como outros assuntos, antes de serem publicados, passavam pelas mãos dos editores; no caso da *Revista Vozes* eram frades franciscanos. Outra questão nos artigos que analisei e dividi em categorias de análise, estava presente como pano de fundo o ponto de vista da Igreja Católica brasileira em relação à educação, pelo fato da Igreja ter muitas escolas espalhadas em diversas regiões do Brasil. O público alvo das escolas católicas em sua maioria eram filhos das elites do país. Mesmo assim, havia alunos das classes baixas que estudavam através das bolsas de estudo financiadas pelos governos militares.

Continuando a discussão sobre os conceitos que fundamentam a minha pesquisa, as representações do mundo social assim construídas, mesmo que aspirem à universalidade um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses que as forjam. As percepções do social não são discursos neutros:

[...] produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezadas, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. Por isso, esta investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas económicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio. (CHARTIER, 1988, p. 17).

A relação de representação é confundida pela ação da imaginação, que faz tomar o logro pela verdade, que ostenta os signos visíveis como provas de uma realidade que não o é. (CHARTIER, 1988).

Desse modo, a história deve ser entendida como estudo dos processos com os quais se edifica um sentido. Rompendo com a antiga ideia que dotava os textos e as obras de um sentido intrínseco, dirige-se às práticas que dão significado ao mundo. No dizer de Chartier (1988) caracteriza-se as práticas discursivas como produtoras de ordenamento, de afirmação de distância, de divisões:

[...] daí o reconhecimento das práticas de apropriação cultural como formas diferenciadas de interpretação. Uma e outras têm as suas determinações sociais, mas as últimas não se reduzem à sociografia demasiado simples que, durante muito tempo, a história das sociedades ditou às das culturas. Compreender estes enraizamentos exige, na verdade, que se tenham em conta as especificidades do espaço próprio das práticas culturais, que não é de forma nenhuma passível de ser sobreposto ao espaço das hierarquias e divisões sociais. (CHARTIER, 1988, p. 28).

Contra a representação elaborada pela literatura e retomada pela maior quantidade das histórias do livro, segundo o qual o texto em si mesmo, isolado da materialidade, deve-se lembrar que não perdura o tema fora do suporte que dá para ler e destacar o fato de que não encontra a compreensão de um texto, que não dependa das formas que atinge seu leitor. Daí a distinção entre dois conjuntos dispositivos: “[...] os que destacam estratégias textuais e intenções do autor, e os que resultam de decisões de editores ou de limitações impostas por oficinas impressoras”. (CHARTIER, 1994, p. 17).

Ao renunciar ao primado do recorte social para dar conta dos desvios culturais, a história mostrou que é impossível qualificar os motivos ou as práticas culturais em termos sociológicos e que sua disposição e seus usos numa sociedade não se organizam segundo divisões sociais prévias, identificadas a partir de diferenças de estado e de fortuna. Por isso, as novas perspectivas abertas para pensar outros modos de articulação entre as obras ou as práticas e o mundo social, sensíveis à pluralidade das clivagens que atravessam uma sociedade e à diversidade dos empregos de materiais. (CHARTIER, 1991).

Chartier (1991) destaca que é preciso considerar que a leitura é uma prática encarnada em gestos, espaços e hábitos. Longe de uma fenomenologia da leitura que apague todas as modalidades concretas do ato de ler e o caracterize por seus efeitos, postulados como uma história das maneiras de ler precisa diferenciar as disposições específicas que identificam as comunidades de leitores e as tradições de leitura. A divisão entre alfabetizados e analfabetos, não esgota as diferenças na relação com o escrito.

Os que podem ler os textos, não os leem de maneira semelhante, e a distância é grande entre os letrados de talento e os leitores menos hábeis, obrigados a oralizar o que leem para poder compreender, só se sentindo à vontade frente a determinadas formas textuais ou tipográficas. Contrastes igualmente entre normas de leitura que definem, para cada comunidade de leitores, usos do livro, modos de ler, procedimentos de interpretação. Contrastes, enfim, entre as expectativas e os interesses extremamente diversos que os diferentes grupos de leitores investem na prática de ler. Especificamente, que regulam as práticas, dependem as maneiras pelas quais os textos podem ser lidos, e entendidos diferentemente pelos leitores que não dispõem dos mesmos utensílios intelectuais e que não entretêm uma mesma relação com o escrito. (CHARTIER, 1991, p. 179).

Durante muito tempo, a história social aceitou uma definição redutora do social, confundindo com a simples hierarquia das fortunas e das condições, ignorando que outras diferenças, baseadas nas pertencas territoriais ou religiosas, eram plenamente sociais e propenso de explicar a pluralidade das práticas culturais, melhor que a oposição dominantes/dominados. (CHARTIER, 2004).

Pensar as práticas culturais em relação às ocupações diferenciais autoriza a não considerar como eficazes e aculturantes os textos ou exemplos que visam criar os pensamentos e as condutas da maioria. Além disso, “[...] essas práticas são criadoras de usos ou representações que não são absolutamente redutíveis às vontades dos produtores de discursos e de normas”. (CHARTIER, 2004, p. 13). Desse modo, o ato da leitura não pode ser anulado no próprio texto, nem os comportamentos vividos nas interdições e nos preceitos que pretendem regulamentá-los. A aceitação dos modelos e das mensagens propostas opera-se por meio dos arranjos, às vezes das resistências, que manifestam a singularidade de cada adequação.

Dessa forma, a tarefa do historiador é refazer as variações que diferenciam os espaços legíveis, ou seja, os textos nas suas formas discursivas e materiais, isto é, as leituras entendidas como práticas concretas e como procedimentos de interpretação. Deve-se levar em conta que a leitura é uma prática encarnada em gestos e espaços.

Distante de uma fenomenologia que apaga qualquer modalidade concreta do ato de ler e o caracteriza por seus efeitos, postulados como universais (como também o trabalho de resposta ao texto que faz com que o assunto seja mais facilmente compreendido graças à mediação da interpretação), uma história das maneiras de ler deve identificar as disposições específicas que distinguem as comunidades de leitores e as tradições de leitura. Essa abordagem pressupõe o reconhecimento de várias séries de contrastes; em primeiro lugar, entre as competências de leitura. A clivagem entre alfabetizados e analfabetos, essencial mas grosseira, não esgota as diferenças em relação ao escrito. Aqueles que são capazes de ler textos não o fazem da mesma maneira, e há uma grande diferença entre os letrados talentosos e os leitores menos hábeis, obrigados a oralizar o que leem para poder compreender, ou que só se sentem à vontade com algumas formas textuais ou tipográficas. (CHARTIER, 1994, p. 13).

Há contrastes entre as normas e as convenções de leitura que determinam, para cada comunidade de leitores, os usos legítimos do livro, as maneiras de ler, os instrumentos e métodos de interpretação. Diferenças, localizamos entre os interesses e expectativas com os quais os diferentes grupos de leitores investem na prática de leitura. Dessas determinações que governam as práticas, dependem as maneiras pelas quais os textos podem ser lidos e apreendidos por leitores que não dispõem das mesmas ferramentas intelectuais, e que não mantêm uma mesma relação com o escrito. (CHARTIER, 1994).

Constatar as redes de práticas e as regras de leituras próprias às comunidades de leitores é uma tarefa para se chegar a uma história da leitura preocupada em compreender a figura desse leitor que é um furtivo caçador. É preciso rejeitar essa dependência que articula as distâncias, construídas *a priori* entre as práticas culturais e oposições sociais, “[...] seja na escola de contrastes macroscópicos (entre dominantes e os dominados, entre as elites e o povo), seja na escala de diferenciações mais miúdas (por exemplo, entre os grupos sociais hierarquizados pela distinção de condição de ofício ou de níveis de fortuna)”. (CHARTIER, 1994, p. 15).

Uma vez conhecido os conceitos que fundamentam a pesquisa (representação e prática), retorna-se à problemática metodológica inicial, ou seja, qual metodologia de análise deve ser empregada no contexto dessa pesquisa? Como proposta metodológica de análise que atenda aos requisitos de cientificidade e que atendam aos critérios historiográficos, adotar-se-á a análise documental.

Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p. 180) argumentam que dois aspectos são associados à revisão de bibliografia pertinente a um problema de pesquisa: “A análise de pesquisas anteriores sobre o mesmo tema ou sobre temas semelhantes e a discussão do referencial teórico”. É importante esclarecer que toda pesquisa pode ter dois tipos de revisão de bibliografia: aquela que o pesquisador necessita para seu próprio consumo, para ter clareza

sobre as questões teórico-metodológicas pertinentes ao tema escolhido, e aquela que vai integrar o relatório do estudo.

O pesquisador que trabalha com documento precisa superar alguns obstáculos e desconfiar de diversas armadilhas antes de fazer uma análise em profundidade do material. É importante localizar os textos pertinentes e avaliar a sua credibilidade. Por outro lado, o pesquisador necessita compreender o sentido da mensagem e ficar contente com o que tiver à mão: fragmentos eventualmente, passagens difíceis de interpretar e repletas de termos e conceitos estranhos que foram redigidos por um desconhecido. Por consequência, em razão desses limites que o pesquisador terá de tomar precauções prévias que irão facilitar a tarefa e serão garantias de validade e da solidez de suas explicações. (CELLARD, 2008).

A análise do contexto, no qual foi produzido o documento e no qual mergulhava seu autor e aqueles a quem foi destinado, é relevante em todas as etapas de uma análise documental, seja qual tenha sido a época em que o texto foi escrito. Seja como for, o pesquisador não poderia desconsiderar a conjuntura política, econômica, social e cultural que propiciou a produção de um documento determinado. No caso dos artigos da *Revista Vozes*, estes foram produzidos ao longo da Ditadura Civil-Militar brasileira, período autoritário onde muitos periódicos foram censurados, sendo que seus colaboradores eram padres, bispos, professores universitários, entre outros, além de ter alguns textos trazidos para a língua portuguesa. De certa maneira, estes colaboradores tinham algum vínculo com a Igreja Católica, facilitando que seus trabalhos fossem publicados pela Revista, depois de terem sido revisados pelos editores.

Samara e Tupy (2010) destacam a relação entre o historiador e a sua principal ferramenta de trabalho, o documento histórico. A ideia mais comum é que o contato do historiador com sua ferramenta de pesquisa (documento escrito), ocorre em arquivos públicos de abrangência nacional, estadual ou municipal, em seguida, em arquivos particulares, museus, bibliotecas, entre outros.

O contato com um texto e a sua leitura deve provocar algumas questões essenciais para uma aproximação do documento e sua classificação inicial: “Qual a forma material que o mesmo apresenta; qual o conteúdo que disponibiliza para pesquisa; e quais seus objetivos ou os propósitos de quem o elaborou e de quem o lê ou o interpreta”. (SAMARA; TUPY, 2010, p. 70). Das respostas encontradas, depende muito o uso de um documento como fonte de pesquisa histórica.

Bacellar (2005) coloca que o iniciar de uma pesquisa exige a localização de fontes. Normalmente, é preciso verificar se, ao propor um tema qualquer, quais documentos

poderiam ser investigados em busca de dados. Poucas são as instituições de arquivos, a exemplo do Arquivo Nacional, no qual o estudo pode ser realizado via internet, sugerindo possibilidades por meio da consulta com palavras-chave e datas. A maioria dos arquivos não disponibiliza essas informações via rede, tornando necessário o deslocamento físico. O importante é que o arquivo ou instituição visitada disponibilize um catálogo, o que facilita muito a pesquisa.

As primeiras leituras que são feitas no documento de arquivo deixam claro que o pesquisador precisa compreender a ortografia e a gramática diferenciada. “Mesmo documentos datilografados ou jornais têm escritura distinta, e com tais características devemos fazer a transcrição. Contudo, para o documento manuscrito é preciso, antes de tudo, acostumar-se com a caligrafia”. (BACELLAR, 2005, p. 55). Todo pesquisador já se deparou alguma vez com caligrafias complicadas de ler, que exigem esforço para sua tradução. Evidentemente não devemos escolher fontes pela sua maior ou menor facilidade de leitura.

Contextualizar o documento que coletamos é fundamental para o ofício do historiador. Dificilmente o documento é neutro, sempre carrega consigo a opinião da pessoa ou do órgão que o escreveu. Sobre isso, creio que um dos pontos decisivos do uso de fontes reside na necessidade de se entender, no contexto de sua época, o significado das palavras e expressões. Bacellar (2005, p. 63) ressalta sobre essa questão que “[...] sabemos que os significados mudam com o tempo, mas não temos, de início, obrigação de conhecer tais mudanças”.

Nas palavras de Ragazzini (2001) a fonte é uma construção do pesquisador, isto é, um reconhecimento que se constitui em uma denominação e em uma atribuição de sentido:

[...] é uma parte da operação historiográfica. Por outro lado, a fonte é o único contato possível com o passado que permite formas de verificação. Está inscrita em uma operação teórica produzida no presente, relacionada a projetos interpretativos que visam confirmar, contestar ou de aprofundar o conhecimento histórico acumulado. A fonte provém do passado, mas não está mais no passado quando é interrogada. A fonte é uma ponte, um veículo, uma testemunha, um lugar de verificação, um elemento capaz de propiciar conhecimentos acertados sobre o passado. (RAGAZZINI, 2001, p. 14).

Além disso, destaco que as fontes permitem encontrar materialmente e reconhecer culturalmente a intencionalidade do seu processo de produção. Também, para encontrar é necessário procurar e estar disponível ao encontro e para reconhecer é essencial atribuir significado, ou seja, ler e indicar os signos e os vestígios como sinais. Ao representar o trabalho historiográfico como uma ponte entre o passado, chega-se à conclusão de que a

relação do historiador com as fontes é uma das bases fundamentais da pesquisa. A relação com as fontes é o suporte sobre a qual se edifica a pesquisa historiográfica.

A partir dessa compreensão, é contestada a concepção que considera a abordagem das fontes e o uso historiográfico de uma forma objetiva, subestimando os componentes do trabalho historiográfico. No entanto, também é contestada a visão que enfatiza o papel subjetivo na abordagem e no uso das fontes. Se do primeiro risco estamos mais advertidos, ao segundo “[...] permanecem presentes os riscos de estabelecermos correlações enganosas entre as fontes e as interpretações ou entre as interpretações e os problemas contemporâneos, as ideologias e os interesses políticos ou teóricos imediatos”. (RAGAZZINI, 2001, p. 15).

Todo esforço de análise das fontes não é um trabalho que possa ser colocado sobre os ombros de um único pesquisador. Contudo, o que conta na implantação do trabalho de pesquisa histórica é como o historiador procura resolver os problemas. Dessa forma, Ragazzini (2010) coloca que,

[...] recorrendo as pesquisas de outros, verificando a correção e a fidedignidade dos seus dados, comparando-os, confrontando-os, criticando-os. Declarando quando e em que condição é possível produzir resultados acertados e se existem referências suficientes às fontes ou quando tais referências são ainda insuficientes. Revelando quando a pesquisa se apoia sobre resultados, quando sobre quase-resultados, quando sobre hipóteses com graus diversos de plausibilidade e de capacidade de verificação; quando recorre à pesquisa direta, quando à pesquisa de sínteses e qual a relação entre uma e outra. A pesquisa não é um belo mapa, definido e preciso, mais sim um mapa no qual partes bem representadas se alternam com partes menos representadas, zonas em escalas pequenas se entrelaçam com zonas em escalas maiores. Sobre o mesmo mapa incidem muitos visuais, com graduações em escala diversa, além de não ser garantido a sua identidade de representação com outros mapas. (RAGAZZINI, 2001, p. 24).

Na década de 1970, ainda era pequeno o número de trabalhos que se valia de jornais e revistas como fonte para o conhecimento da história do Brasil. A introdução e difusão da imprensa no país e o itinerário de jornais e jornalistas já contava com bibliografia significativa. “Reconhecia-se, portanto, a importância de tais impressos e não era nova a preocupação de se escrever a História da imprensa, mas relutava-se em mobilizá-los para a escrita da História por meio da imprensa”. (LUCA, 2005, p. 111).

O historiador, livre de qualquer envolvimento com seu objeto de estudo, deveria valer-se de fontes marcadas pela objetividade, neutralidade, credibilidade, além de distanciadas de seu próprio tempo. Estabeleceu-se uma hierarquia qualitativa dos documentos para a qual o especialista deveria estar em alerta. Nesse contexto,



[...] os jornais pareciam pouco adequados para a recuperação do passado, uma vez que essas enciclopédias do cotidiano continham registros fragmentários do presente, realizados sob o influxo de interesses, compromissos e paixões. Em vez de permitirem captar o ocorrido, dele forneciam imagens parciais, distorcidas e subjetivas. (LUCA, 2005, p. 112).

O novo cenário urbano do início do século XX abrigava uma infinidade de publicações periódicas: almanaques; jornais de associações recreativas; folhas editadas por ligas e sindicatos operários, até os grandes matutinos e revistas de variedades<sup>1</sup>, principal produto da indústria cultural que então despontava. A publicação de catálogos relativos a acervos institucionais abarca o itinerário da imprensa em diferentes espaços e, além de se estabelecerem em relevante instrumentos de pesquisa, permitem apreender o rápido incremento e a diversidade desses materiais. (LUCA, 2005).

Luca (2005) descreve que o impresso merece ser analisado com vagar. O gênero aos poucos se individualizou em face de outras formas de impressos periódicos. Diante do público leitor pequeno, o sucesso do negócio da Revista dependia de se conseguir ampliar ao máximo os possíveis interessados.

Nas páginas dos exemplares inscreve-se a história da indústria gráfica. “O mesmo poderia ser dito em relação ao percurso das imagens, que se insinua de forma tímida nos traços dos caricaturistas e desenhistas e chega a açambarcar o espaço com a fotografia e o fotojornalismo”. (LUCA, 2005, p. 132). É relevante estar alerta para os aspectos que envolvem a materialidade dos impressos e seus suportes, que não possuem nada de natural. Nas palavras de Luca (2005), a Revista é

[...] um lugar de fermentação intelectual e de relação afetiva. Jornais e Revistas não são obras solitárias, mas empreendimentos que reúnem um conjunto de indivíduos, que os transformam em projetos coletivos, por incorporarem pessoas em torno de ideias, crenças e valores que se pretende difundir a partir da palavra escrita. (LUCA, 2005, p. 140).

Outro aspecto importante é identificar o grupo responsável pela linha editorial, estabelecer os colaboradores mais assíduos, contemplar a escolha do título e, para os textos

---

<sup>1</sup> “A locução adjetiva de variedades é aplicada para dar conta de uma gama extremamente diversa de situações. Sua escolha não era arbitrária, antes apontava para a relativamente pequena segmentação de mercado. Entretanto, o pesquisador deve estar atento para as armadilhas que ela pode encerrar, pois tal caracterização, por si só, pouco colabora para que se percebam diferenças e nuances existentes entre as revistas em circulação nas primeiras décadas do século passado. Ainda que grande parte se autodenominasse de variedades, é possível distinguir a intenção de atingir públicos diversificados. Eram revistas de variedades, mas ao mesmo tempo femininas, masculinas, infantis, esportivas, pedagógicas e educacionais, humorísticas, dedicadas ao rádio, teatro e cinema, étnicas, religiosas, científicas, literárias, voltadas para os interesses do comércio, lavoura ou indústria, sem esquecer o mundo do trabalho, que seguia caminhos próprios, fora do âmbito do mercado”. (LUCA, 2005, p. 121-122).

mais pragmáticos, além de fornecer pistas a respeito da leitura de passado e de futuro compartilhada por seus defensores.

Pode-se admitir que a imprensa periódica seleciona, ordena, estrutura e narra, de uma determinada forma, aquilo que se elegeu como digno de chegar até o público. O historiador dispõe de ferramentas provenientes da análise do discurso que problematizam a identificação imediata e linear entre a narração do acontecimento e o próprio acontecimento, questão que está longe de ser exclusiva do texto da imprensa. (LUCA, 2005).

O pesquisador de Revistas trabalha com o que se tornou notícia, o que por si só já abarca um espectro de questões, porque será preciso dar conta das motivações que levaram à decisão de dar publicidade a alguma coisa. Contudo, ter sido publicado implica atentar para o destaque conferido ao acontecimento, “[...] assim como para o local em que se deu a publicação: é muito diverso o peso do que figura na capa de uma revista semanal ou na principal manchete de um grande matutino e o que fica relegado às páginas internas”. (LUCA, 2005, p. 140).

As considerações apontam para um tipo e utilização da imprensa periódica, que não se limita a extrair um ou outro texto de autores isolados, por mais representativos que sejam. Porém, prescreve a análise do seu lugar de inserção e planeja uma abordagem que faz dos impressos, fonte e objeto de pesquisa documental, rigorosamente inseridos na crítica competente.

O pesquisador deve se debruçar sobre a produção científica produzida e promover a análise do Estado do Conhecimento, que se torna mais ampla e permite, além de uma síntese sobre as contribuições levantadas, uma contribuição empírica dos fatos apresentados pelo pesquisador. Conhecer o Estado do Conhecimento ampliou a compreensão quanto ao modo de agir, que o pesquisador deve executar para criar um arcabouço teórico e mapear suas ações em relação a sua produção acadêmica.

Por isso, recorro ao portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), ao Banco de Teses e Dissertações dos Programas de Pós-Graduação das universidades brasileiras e ao sistema de busca em revistas especializadas em História e Educação, à Revista Brasileira de História da Educação (RBHE) e à Revista Brasileira de Educação (RBE).

Ao buscar pela palavra-chave Revista, deparo-me com diversas produções, porém um olhar mais atento revela que o termo buscado representa, em sua maioria, apenas citações e referências bibliográficas. Encontrar Revista como fonte e, sobretudo, como objeto de estudo, revela-se um caminho cheio de obstáculos. Analisando os resultados encontrados através da

leitura de seus títulos e resumos, poucos trabalhos demonstraram ter alguma relação com o objeto dessa pesquisa. A alternativa foi buscar diretamente nos sites dos Programas de Pós-Graduação em Educação, História, Comunicação e Letras. Dessa pesquisa, constatou-se que a temática Revista é mais trabalhada como bibliografia na área da Educação e como objeto é destaque nas áreas de História, Comunicação e Letras.

Das leituras das referências bibliográficas de algumas Teses e Dissertações, pode-se encontrar referências a outras pesquisas e livros que acabam subsidiando o referencial bibliográfico que será utilizado nessa pesquisa. A seguir apresentarei, de forma sistematizada, os mais significativos resultados que compõem o Estado do Conhecimento dessa pesquisa (Quadro 1, 2, 3, 4).

Quadro 1 – Livros sobre a Editora Vozes

Nº	Autor	Título	Referência	Ano
1	Edgar Orth (Org.)	Histórico da <i>Editora Vozes</i>	Petrópolis: Vozes	1971
2	Clarencio Neotti	Cem anos: memória, celebração e renovação	São Paulo: Província Franciscana da Imaculada Conceição	1991
3	Marcelo Ferreira de Andrades	<i>Editora Vozes: 100 anos de história</i>	Petrópolis, RJ: Vozes	2001

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Os livros relacionados no Quadro 1 têm relação com a história da criação da *Editora Vozes*, especialmente o livro organizado por Marcelo Ferreira de Andrades intitulado *Editora Vozes: 100 anos de história*, onde o autor organiza a obra em catorze capítulos que retratam as gestões da *Editora Vozes* durante o centenário de sua história.

Quadro 2 – Teses sobre a Editora Vozes e a Revista Vozes

Nº	Autor	Título	Referência	Ano
1	Marcelo Ferreira de Andrades	De Petrópolis para o mundo: as Estratégias editoriais dos gestores da <i>Editora Vozes</i> (1901-1985)	Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em História Social. RJ	2006
2	Igor Luis Andreo	Aggiornamento católico e teologia da libertação no Brasil e no México: um estudo histórico-comparativo entre a <i>Revista Cultura Vozes</i> e a <i>Revista Christus</i>	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Programa de Pós-Graduação em História. SP	2015

		(1966-1980)	
--	--	-------------	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Em relação às Teses do Quadro 2, destaco que a Tese de Marcelo Ferreira de Andrades conta a história da *Editora Vozes*, através de seus gestores no período de 1901 até 1985. A Tese de Igor Luis Andreo faz um estudo comparativo entre a *Revista Vozes* e a *Revista Christus* no período de 1966 até 1980, no que diz respeito à teologia da libertação no Brasil e no México. É importante ressaltar que ambas são pesquisas vinculadas à área da História, no caso os Programas de Pós-Graduação em História.

Quadro 3 – Dissertações sobre a Editora Vozes e a Revista Vozes

Nº	Autor	Título	Referência	Ano
1	D. P. Carvalho	A serviço da fé e da cultura: 90 anos da <i>Editora Vozes</i>	Studio Paolino Internazionale della Comunicazione Sociale. Roma. ITA	1991
2	Marcelo Ferreira de Andrades	Do Claustro à Universidade: as estratégias editoriais da <i>Editora Vozes</i> na Gestão de Frei Ludovico Gomes de Castro (1964-1986)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação. RS	2001
3	Marco Antônio de Oliveira Gomes	<i>Vozes</i> em defesa da ordem: o debate entre o público e o privado na educação (1945-1968)	Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas. SP	2001
4	Fabiana Vilela Tannús	Vozes Católicas sobre Ensino Superior: A <i>Revista de Cultura Vozes</i> (1961-1969)	Centro Universitário do Triângulo. Programa de Pós-Graduação em Educação Superior. Uberlândia. MG	2008
5	Paula Maria de Assis	A Concepção de Educação na <i>Revista Vozes</i> durante os debates da LDB (1956 a 1965): o período de Frei Aurélio Stulzer	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Educação. SP	2008
6	Rafael Kasper	Movendo as peças do tabuleiro: a atuação de Dom Vicente Scherer à frente da Arquidiocese de Porto Alegre (1961-1981)	Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em História. São Leopoldo. RS	2012

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Nas Dissertações do Quadro 3, tem predominância a produção da área da Educação, no caso os Programas de Pós-Graduação em Educação. Dentre as contribuições relacionadas ao objeto dessa pesquisa, pode-se destacar o estudo *A serviço da fé e da cultura: 90 anos da Editora Vozes, o debate entre o público e o privado na educação (1945-1968)*, através da *Revista Vozes* e o estudo de alguns artigos da *Revista Vozes* sobre o *Ensino Superior entre 1961 e 1969*.

A Dissertação intitulada *A serviço da fé e da cultura: 90 anos da Editora Vozes* relata a história da Editora ao longo de seus 90 anos, enfatizando a importância de seus editores nesse período. Já a Dissertação *Vozes em defesa da ordem: o debate entre o público e o privado na educação (1945-1968)* procura refletir sobre o conceito de escola pública e escola privada nas representações construídas ao longo do debate sobre o papel do Estado na educação durante as décadas de 1950 e 1960. A abordagem procura relacionar a convergência de interesses na defesa da ordem pelos grupos em conflito, ou seja, defensores da escola pública *versus* defensores da escola privada.

A Dissertação denominada *Vozes Católicas sobre Ensino Superior: A Revista de Cultura Vozes (1961-1969)* reconhece o posicionamento católico para o Ensino Superior brasileiro, expresso na *Revista Vozes* nos anos 1960. A pesquisa teve como foco as edições entre janeiro de 1961 (ano da promulgação da LDB/1961) até 1969 (ano da promulgação da Lei da Reforma Universitária).

Quadro 4 – Artigos sobre a Editora Vozes e a Revista Vozes

Nº	Autor(es)	Título	Referência	Ano
1	Cynthia Pereira de Sousa Vilhena	Imprensa e educação católica na formação do público leitor feminino (1920-1950)	Proj. História, São Paulo, v. 11. p. 147-160	1994
2	Alício José Rambo	A projeção internacional	ANDRADES, Marcelo Ferreira de (Coord.). <i>Editora Vozes: 100 anos de história</i> . Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 293-295	2001
3	Antônio Joaquim Severino	A coerência de uma proposta editorial para a educação	ANDRADES, Marcelo Ferreira de (Coord.). <i>Editora Vozes: 100 anos de história</i> . Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 348-350	2001

4	Antônio Moser	100 anos de reflexão sobre problemas morais	ANDRADES, Marcelo Ferreira de (Coord.). <i>Editora Vozes: 100 anos de história.</i> Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 332-335	2001
5	Diamantino Prata de Carvalho	A serviço da fé e da cultura	ANDRADES, Marcelo Ferreira de (Coord.). <i>Editora Vozes: 100 anos de história.</i> Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 269-271	2001
6	Elói Dionísio Piva	<i>A Editora do Concílio</i>	ANDRADES, Marcelo Ferreira de (Coord.). <i>Editora Vozes: 100 anos de história.</i> Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 322-331	2001
7	Francisco Rüdiger	Referência para as ciências sociais no Brasil	ANDRADES, Marcelo Ferreira de (Coord.). <i>Editora Vozes: 100 anos de história.</i> Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 351-353	2001
8	Gilberto Mendonça Teles	A celebração de um centenário: alguma coisa de especial e quase incrível	ANDRADES, Marcelo Ferreira de (Coord.). <i>Editora Vozes: 100 anos de história.</i> Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 257-264	2001
9	Ildelfonso Luiz de Oliveira	Testemunho vivo de mais de meio século	ANDRADES, Marcelo Ferreira de (Coord.). <i>Editora Vozes: 100 anos de história.</i> Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 289-292	2001
10	Leonardo Boff	As duas pilstras que sustentam o sonho da <i>Editora Vozes: o testemunho agradecido de um ex-editor</i>	ANDRADES, Marcelo Ferreira de (Coord.). <i>Editora Vozes: 100 anos de história.</i> Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 265-268	2001
11	Luiz Roberto Benedetti	<i>Vozes: uma revista afinada com o seu tempo</i>	ANDRADES, Marcelo Ferreira de (Coord.). <i>Editora Vozes: 100 anos de história.</i> Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 296-300	2001
12	Renato Kirchner	A arte da apresentação e representação	ANDRADES, Marcelo Ferreira de (Coord.).	2001

		livrescas	<i>Editora Vozes</i> : 100 anos de história. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 272-284	
13	Marcelo Ferreira de Andrades	Fidelidade como receita de sucesso: um estudo de caso da <i>Editora Vozes</i> nas primeiras décadas do século XX	I Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial. Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro. p. 1-16	2004
14	Marco Antônio de Oliveira Gomes	<i>Vozes</i> em defesa da ordem: o debate entre o público e o privado na educação (1945-1968)	VII Encontro de Pesquisa em Educação no Brasil – Região Sudeste – Educação: Direito ou Serviço? Belo Horizonte. p. 1-23	2005
15	Fabiana Vilela Tannús	Reforma de 1968 de um ponto de vista católico: Um estudo da <i>Revista de Cultura Vozes</i> na década de 1960	III Simpósio de Educação do Triângulo Mineiro: A importância da educação para as mudanças globais. Intuiuba-MG. p. 70-71	2006
16	Clarencio Neotti	<i>Revista Vozes</i> : uma jovem centenária revista de cultura	Ciberteologia – Revista de Teologia e Cultura, ano 2, n. 14. p. 48-51	2007
17	Fabiana Vilela Tannús e José Carlos Rothen	A criação de saberes através de um periódico: análise da <i>Revista Cultura Vozes</i> na década de 1960	VIII Congresso Iberoamericano de Historia de la educación Latinoamericana: Contactos, cruces y luchas en la historia de la educación latinoamericana, Buenos Aires. p. 1-15	2007
18	Fabiana Vilela Tannús e José Carlos Rothen	<i>A Revista de Cultura Vozes</i> na década de 1960: uma proposta de investigação	XI Reunião Anual de Ciência – UNITRI, Uberlândia-MG. p. 1-9	2007
19	Paula Maria de Assis	A Educação Franciscana e suas Representações na <i>Revista Vozes</i>	VIII Encontro de Pesquisa em educação da Região Sudeste – Desafios da Educação Básica: a pesquisa em educação, Vitória-ES: Universidade Federal do Espírito Santo. p. 1-15	2007
20	Paula Maria de Assis	As Representações sobre educação na <i>Revista Vozes</i>	II Encontro de História da Educação do Estado do Rio de Janeiro.	2010

			p. 1-10	
21	Igor Luis Andreo	Atualização Católica e Teologia da Libertação no Brasil e no México: uma análise comparativa entre a <i>Revista Cultura Vozes</i> e a <i>Revista Christus</i> (1966-1987)	X Encontro Internacional da ANPHLAC, São Paulo. p. 1-10	2012
22	Igor Luis Andreo	Vozes de um dilema no seio da intelectualidade católica brasileira: reforma ou revolução? Um debate desenvolvido nas páginas da <i>Revista de Cultura Vozes</i> (1966-1969)	XXVII Simpósio Nacional de História da ANPUH, Natal-RN. p. 1-19	2013
23	Igor Luis Andreo	O debate acerca da diversidade étnica nas revistas católicas <i>Vozes</i> (Brasil) e <i>Christus</i> (México) entre os anos de 1966 a 1970: um estudo histórico-comparativo	Anais do XI Encontro Internacional da ANPHLAC, Niterói-RJ. p. 1-19	2014
24	Isabel Bilhão	O conhecimento a serviço da fé: noções de ciência na <i>Revista Vozes de Petrópolis</i> (1907 a 1917)	Revista de História e Historiografia da Educação, Curitiba, v. 1, n. 3, p. 72-93	2017

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Os artigos do Quadro 4, em sua maioria, foram publicados na obra organizada por Marcelo Ferreira de Andrades intitulada *Editora Vozes: 100 anos de história*. O artigo *Vozes: uma revista afinada com o seu tempo* destaca as mudanças de posicionamento da *Revista Vozes* ao longo de sua história. A partir de 1966, Clarêncio Neotti assume a redação do periódico e promove uma *grande virada*. Em 1969, em plena Ditadura Civil-Militar, a Revista passa a assumir com seriedade o tom contestatório para sobreviver com credibilidade numa fase turbulenta que o Brasil estava passando. No artigo intitulado *Reforma de 1968 de um ponto de vista católico: Um estudo da Revista de Cultura Vozes na década de 1960*,



investiga-se o contexto que busca a explicitação dos atores sociais responsáveis pela elaboração de políticas públicas para o Ensino Superior na década de 1960.

O artigo *Vozes de um dilema no seio da intelectualidade católica brasileira: reforma ou revolução? Um debate desenvolvido nas páginas da Revista de Cultura Vozes (1966-1969)* mostra a reestruturação da *Revista Vozes*, mantendo-se de periodicidade mensal, dirigindo-se a um público de nível educacional elevado, porque exigia muito do leitor e não apresentava atrativos estéticos para além de seu próprio conteúdo. O artigo denominado *O conhecimento a serviço da fé: noções de ciência na Revista Vozes de Petrópolis (1907 a 1917)* demonstra que, nas décadas iniciais do século XX, diante da laicização do ensino público, a Igreja Católica precisou enfrentar uma concorrência na arena educacional. A imprensa tornou-se uma arma de combate utilizada tanto por membros do clero quanto por seus opositores. No próximo capítulo, pretendo analisar algumas aproximações entre a imprensa e a *Editora Vozes*.

#### 4 A IMPRENSA E A EDITORA VOZES: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

A proposta desse capítulo é discutir os apontamentos sobre a constituição da Imprensa e analisar a criação da *Editora Vozes*. Para tanto, dividi o capítulo em duas seções: a História da *Editora Vozes* e seus principais Editores; e os aspectos da materialidade da *Revista Vozes*. Essa parte permitiu um contato detalhado de toda a história da *Revista Vozes*.

Antes de analisar a História da *Editora Vozes*, creio que é relevante ter uma visão da imprensa global e do Brasil, tendo como foco o período que compreende a Ditadura Civil-Militar brasileira entre 1964 e 1985.

Em 1450, surge na Europa a prensa tipográfica<sup>1</sup>, criada por Johann Gutenberg de Mainz, inspirado nas prensas de vinho de sua região natal (atual Alemanha). No Japão e na China, a impressão era praticada desde o século VIII, porém o método utilizado era o de impressão em bloco, em que se utilizava um bloco de madeira entalhada para fazer a impressão de uma única página de um texto específico. A invenção ocidental poderia ter sido incentivada pelas notícias do que havia acontecido no Oriente. A partir do século XV, a prática da impressão gráfica<sup>2</sup> se espalha pela Europa com a dispersão dos impressos germânicos. (BRIGGS; BURKE, 2006).

Os historiadores mostraram que a invenção da impressão gráfica mudou a estrutura ocupacional das cidades da Europa. Os impressores se tornaram um novo grupo de artesãos letrados. A correção das provas tipográficas era uma ocupação que surgiu como a nova técnica, assim como aumentou o número de vendedores de livros e bibliotecários, cresceu em decorrência da quantidade de livros. (BRIGGS; BURKE, 2006).

Na França no século XIX, houve um crescimento significativo na produção de livros na área das ciências<sup>3</sup>. Seguindo o mesmo raciocínio, Dhombres (1996, p. 241) afirma que os números entre os anos de 1790-1797 “[...] mais os títulos científicos em relação ao total dos

<sup>1</sup> “Os historiadores tratam em geral a palavra impressa como um registro do que aconteceu e não como um ingrediente do acontecimento. Mas a prensa tipográfica ajudou a dar forma aos eventos que registrava. Foi uma força ativa na história, especialmente durante a década de 1789-1799, quando a luta pelo poder foi uma luta pelo domínio da opinião pública”. (DARNTON; ROCHE, 1996, p. 15).

<sup>2</sup> “Por volta de 1500, haviam sido instaladas máquinas de impressão em mais de 250 lugares na Europa – 80 na Itália, 52 na Alemanha e 43 na França. Todas essas gráficas produziram cerca de 27 mil edições até o ano de 1500, o que significa que – estimando-se uma média de 500 cópias por edição – cerca de 13 milhões de livros estavam circulando naquela data em uma Europa com cem milhões de habitantes. Cerca de dois milhões desses livros foram produzidos somente em Veneza, enquanto Paris era um outro centro importante, com 181 estabelecimentos em 1500”. (BRIGGS; BURKE, 2006, p. 24).

<sup>3</sup> “As ciências médicas respondiam pela proporção maior de todos os livros científicos publicados, uma tendência que foi acelerando até que, em 1818, um em cada dois livros científicos publicados poderia ser classificado como texto médico. Talvez porque a prática da medicina estivesse aberta para qualquer um desde março de 1791, publicava-se uma enxurrada de textos contra os métodos *charlatões*”. (DHOMBRES, 1996, p. 244, grifo nosso).

livros publicados constituem 12%, se fizermos uma média dos anos em torno de 1785 e crescem para 15% por volta de 1798”.

A França foi pioneira na forma de dar anúncio à apresentação gráfica destacada, e no final do século XIX, essa era a norma da imprensa em toda a parte que conseguiu se desenvolver. A próxima mudança foi no conteúdo do anúncio. Os modelos antigos de anúncios foram substituídos pelos novos, de mercadorias isoladas, valorizadas ao máximo pelas ilustrações. Era o predomínio do fabricante sobre o comerciante e da produção sobre a circulação. (SODRÉ, 1983).

O surgimento da imprensa periódica no Brasil não ocorreu numa espécie de vazio cultural. Ela surgiu através de uma trama de relações já existentes, na qual a imprensa se inseria. Ou seja, o periodismo pretendia “[...] marcar e ordenar uma cena pública que passava por transformações nas relações de poder que diziam respeito a amplos setores da hierarquia da sociedade, em suas dimensões políticas e sociais”. (MOREL, 2012, p. 25). A circulação de palavras, seja falada, manuscrita ou impressa, não se fechava em fronteiras sociais e percorria setores da sociedade que se tornaria brasileira, não ficava entremeio a um círculo de letrados, embora estes detivessem o poder de produção e leitura da imprensa.

A imprensa brasileira surgiu num período que não existia uma democracia, uma sociedade industrial e uma cultura de massa. Apesar da censura prévia da metrópole portuguesa, nas palavras de Morel (2012, p. 28), “[...] o papel impresso gerava novos ordenamentos, conteúdos e transmissão de palavras, que não eram somente impressas, mas que existiam, faladas ou manuscritas”.

A imprensa no Brasil surge, sob proteção oficial, apenas com a chegada da Corte portuguesa em 1808. Antônio de Araújo (futuro Conde da Barca) mandou colocar no porão do navio o material fotográfico que tinha sido comprado para a Secretaria de Estrangeiros e da Guerra, de que era titular. Quando chegou ao Brasil, ordenou a instalação no porão da sua casa. Dessa oficina, em setembro de 1808, saiu o primeiro número da *Gazeta do Rio de Janeiro*. Era um impresso, preocupado com as notícias da Europa, “[...] de quatro páginas, poucas vezes mais, semanal, de início, trissemanal depois, custando a assinatura semestral \$3.800, e \$80 réis o número avulso, encontrado na loja de Paul Martin Filho, mercador de livros”. (SODRÉ, 1983, p. 19).

Em junho de 1808, é fundado em Londres, por Hipólito da Costa<sup>4</sup>, o *Correio Brasiliense*, portanto surgiu antes da *Gazeta do Rio de Janeiro* na Corte. A *Gazeta* era

---

<sup>4</sup> “Nascido no Brasil e formado em Coimbra, exilou-se posteriormente na Inglaterra, em decorrência da perseguição do intendente Pina Manique, que o acusava de ser franco-maçom. No exílio publicou o jornal por

embrião de jornal, com periodicidade curta, poucas folhas, preço baixo e formato peculiar aos órgãos impressos do tempo; enquanto o *Correio Brasiliense* era brochura<sup>5</sup> de mais de cem páginas, mensal, preço alto e doutrinava mais do que informava. (MARTINS, 2008).

É relevante destacar que poucas pessoas no Brasil do início do século XIX eram capazes de ler um jornal desse tipo, sobretudo devido ao número elevado de analfabetos no país. Depois, é necessário verificar quais os grupos, camadas ou classes sociais eram receptivos às teses defendidas pelo *Correio Brasiliense*. Segundo relatos de Sodré (1983, p. 27), parece evidente que, sendo o problema fundamental do rompimento do regime de monopólio do jornal, “[...] dera a sua adesão desde o início, refletindo os interesses da burguesia inglesa mais do que daqueles grupos, camadas ou classes no Brasil, haveria, elementos capazes de receber e assimilar a doutrinação mensal que lhes era oferecida”.

Durante o governo de D. João VI no Brasil, entre 1808 e 1820, circulou na Bahia o periódico *A Idade d’Ouro do Brazil* (1811-1823), de propriedade de Manoel Serva e com diversos redatores ao longo de sua existência. Trazia notícias internacionais e informações sobre o comércio da cidade, vida cotidiana, ciências e artes. Também circulou no Rio de Janeiro, entre 1813 e 1814, *O Patriota*, que gerou um espaço para manifestação da vida intelectual brasileira, colocando o Brasil como centro de Portugal. (SODRÉ, 1983).

A imprensa terá um papel de destaque na consciência de emancipação nacional do Brasil. Será o elemento que faltava “[...] na composição de forças, de anseios e de aspirações voltados para a independência, para um ato de afirmação da autonomia”. (BAHIA, 1990, p. 35). Nela o jornal vai se projetar, seja através de veículos instantâneos e alternativos, ou seja, nos estáveis e regulares.

No ano de 1836, foi lançada em Paris a *Revista Niterói: Revista Brasiliense, Ciências, Letras e Artes*, que passa a circular posteriormente no Brasil. “Através de *Niterói* reafirmou-se o caráter seriado e condensado do impresso revista a serviço da produção literária, acentuando seu propósito informativo, formador e de representação de grupos”. (MARTINS, 2008, p. 51). O discurso da Revista centrava-se nos ideais de construção nacional. Porém, o periódico produzido e lançado em Paris teve circulação restrita na terra de seus editores, o que comprovava a precariedade cultural brasileira, pois havia poucas gráficas, os pontos de venda praticamente não existiam e o público leitor era pequeno.

---

treze anos. Embora o negócio tivesse tudo para ser rentável – independência da censura direta e ausência de concorrentes competitivos – na realidade o empreendimento sempre foi deficitário”. (MARTINS, 2008, p. 48).

<sup>5</sup> “Eram folhetos comercializados por vendedores ambulantes ou mascates em vários lugares no início da Europa moderna; em algumas regiões, circulavam no século XIX e mesmo no século XX”. (BRIGGS; BURKE, 2006, p. 28).

As dificuldades e as reclamações dos jornalistas e impressores, nas províncias, provinham de dois fatores que continuaram a persistir até 1880: “Improvisação, associada ao partidarismo; e a tutela do poder político, que limita a liberdade de iniciativa e impõe pressões econômicas para aliviar ou calar opiniões contrárias”. (BAHIA, 1990, p. 43). Mesmo diante dessas pressões, jornais que eram bem administrados, editoras sólidas, de clientela regular, conseguiram se apresentar com fórmulas lucrativas e duradouras. Nesse contexto, o jornalismo brasileiro progredia, apesar dos problemas que enfrentava.

Durante a Primeira República (1889-1930) no Brasil, a imprensa foi utilizada pelos diversos grupos que se envolvem nas disputas políticas e partidárias, de modo que os jornais exerceram uma importante função no sentido de dar sustentação ao conflito no campo discursivo. Por exemplo, no Rio Grande do Sul, segundo Alves (2008, p. 123), “Os republicanos castilhistas, desde o início de sua atuação, trataram de levar a cabo a publicação de um periódico que difundisse suas ideias, surgindo *A Federação* em 1884”. Esse jornal foi utilizado com a finalidade de convencer e persuadir, através do discurso que exercia na militância política e desejava obter efeitos pelo uso da palavra.

*A Federação* resumiu o modelo de jornalismo político-partidário vigente, tendo importante papel na articulação do movimento republicano, ao assumir o cunho de combate e propaganda. Entende-se que o jornal refletiu o radicalismo dos republicanos do Rio Grande do Sul, pois mantinha uma posição autoritária em torno das bandeiras defendidas pelo partido, negando qualquer concessão e legitimando formas de agir e de pensar dos primeiros e criticando e atacando os adversários políticos. (ALVES, 2008).

Em 1897, edita-se em Paris a *Revista Moderna*. Era ligada ao periodismo da *Belle Époque*, cheia de informações do cotidiano europeu. Foi fundada por Martinho Botelho. Nessa perspectiva, Martins (2008, p. 52) ressalta que “[...] a *Revista Moderna* figura nesse momento como exemplo paradigmático na representação da revista mundana ilustrada na virada do século”. Com propriedade de recursos inovadores da imprensa, creditou o gênero periódico revista como um negócio lucrativo.

Em 1915, idealizada por Júlio de Mesquita<sup>6</sup>, nasce a *Revista do Brasil*, considerada um marco no quadro de impressos que circulavam no Brasil. A Revista pelo seu formato, número de páginas, uso de ilustrações, linguagem utilizada e temas abordados, distanciava-se das semelhantes ilustradas e de variedades. A estrutura interna do material obedecia, nas palavras

---

<sup>6</sup> “Poderoso proprietário do jornal *O Estado de S. Paulo*, designou dois auxiliares próximos Plínio Barreto e José Pinheiro Machado Júnior, para tratar dos aspectos práticos da organização da nova Revista, que deveria se chamar *Cultura*, título que pode ser entendido como expressão daquilo que, na visão dos propugnadores, nos faltava”. (LUCA, 2011, p. 14, grifo nosso).

de Luca (2011, p. 15), “[...] um conjunto de artigos inéditos sobre os temas mais variados, por vezes precedidos de editorial, e entremeados por criações literárias – contos, poesias, impressões de viagens, romances, os últimos publicados no decorrer de vários números”.

O periódico atinge logo um grande prestígio entre a elite letrada, porém não foi suficiente para se tornar um empreendimento rentável. Diversos acionistas não chegaram a entrar com o montante que lhes cabia, que em 1918 correspondia a dezessete contos de réis. (LUCA, 2011).

Quando a imprensa passa a apoiar as medidas de exceção, a imprensa liberal prepara o terreno para o golpe de 1937. Com a instalação do Estado Novo (1937-1945), os jornais sofrem censura. Por exemplo, o *Estado de S. Paulo* foi perseguido e seu proprietário, assim como auxiliares diretos, foram para o exílio. A maioria dos donos de jornais foram aliciados pela ditadura de Getúlio Vargas. (LUCA, 2011).

Assis Chateaubriand<sup>7</sup>, proprietário dos *Diários Associados*, defensor da bandeira liberal nos seus jornais, a partir do golpe de 1937, “[...] declarou-se fervoroso admirador do nazismo e sugeriu a Vargas que imitasse os alemães”. (CAPELATO, 1988, p. 49). O *Diário Carioca*, no dia 11 de novembro de 1937, justificou o golpe, afirmando que a defesa brasileira estava acima dos partidos. Cásper Líbero<sup>8</sup> se aliou ao ditador, recebendo-o inclusive na sua casa com diversas homenagens. Getúlio Vargas procurou conquistar os representantes da imprensa de duas formas, reprimindo-os e adulando-os. Inclusive ajuda na construção do novo prédio da Associação Brasileira de Imprensa.

Em abril de 1938 foi lançada a *Revista Diretrizes*<sup>9</sup>, periódico mensal de política, economia e cultura. Os diretores eram Samuel Wainer e Azevedo Amaral. Em 1944, a Revista foi fechada por ordem de Getúlio Vargas devido à sua orientação antifascista. O periódico marca sua presença no cenário político liderando um movimento favorável à entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial (1939-1945) ao lado das forças aliadas. “É a união nacional contra o fascismo que obriga a ditadura a pender para o caminho democrático, depois de uma

---

<sup>7</sup> “Natural de Umbuzeiro, Paraíba, filho de Francisco José e Maria Carmen, trazia Chateaubriand no nome em razão de uma extravagância cultural, em meio ao agreste, do seu avô paterno José Bandeira de Mello. Na vulnerabilidade cartorial da região, agregou-se Chateaubriand ao nome da família. Assis Chateaubriand, como assinava seus artigos, foi dono de jornais, revista, emissoras de rádio e TV, da Agência Meridional de notícias”. (LAURENZA, 2012, p. 180).

<sup>8</sup> Foi um jornalista brasileiro. Formou-se no curso de Direito na Universidade de São Paulo. Fundou o jornal *Última Hora* na cidade do Rio de Janeiro. Entre 1940 e 1941, presidiu a Federação Nacional da Imprensa.

<sup>9</sup> “O corpo editorial da *Revista Diretrizes* é formado por intelectuais, que nos anos posteriores à ditadura vão ter relevante papel na política, no jornalismo e nas letras. Em 1939, a Revista sai semanalmente e altera o formato”. (BAHIA, 1990, p. 405, grifo nosso).

longa lua de mel com a Alemanha de Hitler”. (BAHIA, 1990, p. 405). Com o fim da guerra, em 1945, a Revista circula novamente, como jornal diário no Brasil.

Quando analisa-se a história da imprensa brasileira, percebe-se que o panorama das Revistas de consumo era pobre, quando, em 1950, Victor Civita<sup>10</sup> lança o *Pato Donald*. Era o nascimento da empresa, que dominaria o mercado em poucos anos, a *Editora Abril*. Na década de 1950 a população brasileira era formada por “[...] 52 milhões de habitantes, uma população da qual só cerca de um terço vivia nos grandes centros urbanos”. (CORRÊA, 2012, p. 207). Por isso, as Revistas de consumo eram poucas. A mais vendida era *O Cruzeiro*, de Assis Chateaubriand, lançada em 1928. A *Manchete* seria lançada apenas em 1952 por Adolpho Bloch.

A *Revista O Cruzeiro* e as demais revistas do grupo *Diários Associados*, como *A Cigarra*, periódico feminino que publicava moldes para costurar, possuíam uma distribuição privilegiada por utilizar o sistema de bancas de jornal que vendiam os jornais que o grupo Associados publicava diariamente. Antes de fundar a *Editora Abril* em São Paulo, Civita foi visitar os principais editores de Revistas, a maioria localizada no Rio de Janeiro, “[...] e ouviu que a capital federal era o lugar indicado para qualquer atividade ligada a jornalismo, fossem jornais ou revistas”. (CORRÊA, 2012, p. 208). Como não tinha dinheiro para financiar suas atividades, Victor Civita levantou dinheiro junto a bancos e amigos e logo conseguiu pagar, em virtude do sucesso das Revistas que colocou nas bancas do país.

O período que compreende as décadas de 1950 e 1960 foi visto como um momento de forte oposição entre dois jornais: *Tribuna da Imprensa* e *Última Hora*. No dizer de Barbosa (2007, p. 181), isso acontece quando “[...] o UH se afirma no mercado jornalístico como jornal de grande circulação”. A partir desse momento, uma campanha sem tréguas contra o *Última Hora*, e sobretudo contra Getúlio Vargas, na esteira da *Tribuna da Imprensa*, foi realizada pelos importantes jornais do Rio de Janeiro, que formam oposição a Vargas até 1954 (data de seu suicídio).

A maioria dos grandes jornais do Brasil deu apoio, no início, ao golpe civil-militar de 1964. No dia 31 de março de 1964, a grande imprensa (*O Estado de S. Paulo* e *O Globo*, entre outros jornais) noticiou que a *Revolução Gloriosa*, termo utilizado pelos militares favoráveis ao golpe, pretendia livrar o país da ameaça comunista. As manchetes desses jornais destacavam a

<sup>10</sup> “Nasceu em Nova York, em 9 de fevereiro de 1907, mas, desde os dois anos, foi criado no país onde seus pais nasceram, a Itália. Chegou ao Brasil em 1949, com 42 anos. Foi convidado pelo irmão a assumir a filial brasileira da empresa argentina que havia fundado sob o nome de *Editora Abril Ltda.*, em São Paulo, dois anos antes. Oficialmente, a Editora foi inaugurada no Brasil, em julho de 1950, com a chegada às bancas de jornal, do primeiro exemplar de *O Pato Donald*, cuja edição vendeu 82.370 exemplares”. (PEREIRA, 2010, p. 304, grifo nosso).

indignação contra o presente e o otimismo quanto ao futuro. Os coronéis que entravam nas redações para manter a ordem não iriam se abalar com as táticas de Assis Chateaubriand: “Ameaçar a pauta de publicação de verdades, meias-verdades ou mentiras, caso não pagassem ou permutassem com o caixa dos Associados”. (LAURENZA, 2012, p. 182). O discurso dos militares contra a corrupção causava estrago nas empresas de Chateaubriand, cujas práticas eram comentadas e ampliadas por seus inimigos.

Chateaubriand apoia o golpe de 1964, tanto que organiza a primeira *Marcha da Família com Deus pela Liberdade*, em 19 de março de 1964. Também organiza a campanha *Legionários da Democracia* já no governo do marechal Castelo Branco (1964-1967), com o objetivo de arrecadar ouro e dinheiro para os militares. Milhares de donas de casa trocam suas alianças de casamento por uma de latão que se lia: *Legionários da Democracia*. (LAURENZA, 2012).

Entre o golpe civil-militar de 1964 e o AI-5, em 1968, a censura a livros no Brasil foi marcada, nas palavras de Reimão (2010, p. 271-272), “[...] por uma atuação confusa e multifacetada, pois, além de apresentar ausência de critérios, mesclava batidas policiais, apreensão, confisco e coerção física”. Um dos alvos dessa atuação, no que diz respeito à censura de livros nesse período, foi Ênio Silveira, proprietário da *Editora Civilização Brasileira*. Foi preso diversas vezes e processado, além de ver sua Editora ser invadida e sua produção editorial apreendida.

Em 1966, foi lançada a *Revista Realidade*. Nasceu de um acordo com dois jornais que não deram certo. Roberto Civita idealizou a publicação, montou uma redação que reunia alguns dos melhores repórteres e autores da época: na visão de Civita, a Revista deveria ser boa de ler e as reportagens deveriam ter impacto e surpresa. O periódico chegou a vender quinhentos mil exemplares, número que nenhuma outra revista mensal havia atingido no período. (CORRÊA, 2012).

Corrêa (2012, p. 216) descreve que “[...] a Revista retratou um país que se transformava, tratando de assuntos que, em plena Ditadura Civil-Militar, sob a censura, não apareciam em outras Revistas: a maconha, o clero de esquerda, o casamento de padres, o racismo, a fome”. Continua Corrêa (2012, p. 216), o impresso mostrou um país que não saía na imprensa da época: “As mazelas do Nordeste, uma Amazônia desconhecida, os problemas das grandes cidades”. A Revista durou dez anos e desapareceu quando os jornais se modernizaram e quando a televisão ocupou um espaço maior na vida da população, a partir da década de 1970.



Apesar do investimento em publicações relacionadas à área de Educação, o destaque da *Editora Abril*, na década de 1970, foi na área de produtos culturais. A *Abril Cultural*, de 1968 até 1982, “[...] lançou mais de duzentos fascículos, livros e discos no mercado editorial e fonográfico brasileiro”. (PEREIRA, 2010, p. 306). Grande parte desse sucesso ocorreu por causa da estrutura da Editora. A principal estratégia foi a utilização das bancas de jornais para a venda dos produtos, resolvendo o problema do número baixo de pontos de venda de livros no Brasil. Em 1969, Civita afirmou que a Editora, através da sua distribuidora, “[...] tinha 12 mil pontos de venda *versus* 800 livrarias”. (PEREIRA, 2010, p. 306). Além do eficiente sistema de distribuição, a *Abril Cultural* teve diversas campanhas publicitárias. Normalmente, os anúncios ocorriam nas bancas e nas revistas da *Editora Abril*.

No ano de 1968 foi lançada a *Revista Veja*. Nesse período foi a mais cara campanha feita por uma Revista no Brasil, esgotou setecentos mil exemplares na sua primeira edição. Sua venda nas outras edições foi caindo até chegar a menos de cem mil exemplares. A expectativa fez com que o periódico se tornasse um desapontamento. Para um público que desconhecia o gênero<sup>11</sup>, a Revista era muito densa, com diversos textos para ler e a novidade não foi bem entendida. A *Revista Veja* demorou seis anos para sair do vermelho. Foi a persistência de Roberto Civita que manteve o periódico vivo. Civita relata que, a cada três meses, seu pai Victor Civita perguntava quando a Revista seria fechada e convencia o pai a dar mais três meses a cada conversa. (CORRÊA, 2012).

Para expandir a Revista era preciso criar “[...] um sistema de *marketing* que construísse uma carteira de assinantes de acordo com as mais atualizadas técnicas de *marketing* direto”. (CORRÊA, 2012, p. 220). Além dessa experiência, a venda de assinaturas de revistas e jornais eram precárias. Os jornalheiros não gostaram muito da iniciativa da *Editora Abril*. Acreditavam que as assinaturas tirariam vendas das bancas. Os jornalheiros apenas concordaram quando a Editora se comprometeu a não fazer a venda de assinatura para outra Revista pelo prazo de dez anos, além de não promover a venda de assinaturas que iam às bancas.

Relacionado a censura à imprensa, floresceu a chamada imprensa alternativa<sup>12</sup>. Aos poucos, a presença dos censores nas redações foi removida da maior parte dos jornais e o controle passou a ser exercido mais sobre os proprietários dos veículos de comunicação.

---

<sup>11</sup> “Era uma Revista cheia de texto, que inaugurava no Brasil o gênero das *newsweeklies*, revistas semanais de informação”. (CORRÊA, 2012, p. 218, grifo nosso).

<sup>12</sup> “Os dois semanários impressos em papel jornal que mais se destacavam, *O Pasquim* e *Opinião* [...], vendiam em torno de 100 mil exemplares, quase todos nas bancas. Era uma circulação superior à das Revistas *Veja* e *Manchete* somadas”. (REIMÃO, 2010, p. 275, grifo nosso).

Porém, o fim dessa censura prévia aconteceu apenas em 1978, quando o Congresso Nacional promulga a Emenda Constitucional n. 11 que revogava, a partir de 1º de janeiro de 1979, o Ato Institucional n. 5 (AI-5). (CORRÊA, 2012).

Essa imprensa alternativa se caracterizou pela atitude renovadora, independente e polêmica, ao permitir que jornalistas críticos à Ditadura Civil-Militar nela pudessem encontrar espaço para o combate político e a inovação. Esses jornais tiveram atuação mais significativa na década de 1970, período de intensa repressão. Muitos se caracterizaram pela resistência ao governo autoritário brasileiro. Esses periódicos críticos ao governo, apesar de tolerados, foram mantidos sob vigilância. Tiveram que enfrentar, além da censura, os grupos de extrema-direita que lançavam bombas nas bancas de jornais onde eram comercializados. (CORRÊA, 2012).

Qualifica-se de grande imprensa os órgãos de divulgação. Essa imprensa pode ser diária, semanal, ou mesmo que atue em outra periodicidade, mas que atinja uma estrutura que implique na dependência de um elevado financiamento publicitário para poder sobreviver. A diferença entre a pequena, média e grande imprensa está no tamanho do empreendimento e a divulgação que possui. A grande imprensa conta com a distribuição nacional e, às vezes, com uma veiculação de abrangência internacional. Em relação à imprensa escrita diária, temos os exemplos da grande imprensa nos seguintes jornais: *O Globo*, grupo Roberto Marinho, no Rio de Janeiro; *Jornal do Brasil*, de Nascimento Brito, no Rio de Janeiro; *Folha de S. Paulo*, da família Frias, em São Paulo; *O Estado de S. Paulo* e *Jornal da Tarde*, dos Mesquitas, em São Paulo. (CORRÊA, 2012).

No eixo Rio-São Paulo à grande imprensa diária, o senso comum costuma estabelecer, de acordo com Aquino (1999, p. 38), “[...] o bastião do conservadorismo político e, como defensor dos chamados ideais do movimento de 1964, de que foi conspirador confesso, o jornal *O ESP*”. Já para o estabelecimento das liberdades democráticas, a partir de meados dos anos 1980, o senso comum julgou a *Folha de S. Paulo* como um dos defensores de uma sociedade mais justa e democrática.

Alguns jornais entraram em choque com órgãos da censura e procuraram denunciá-la através de estratégias específicas: “*O ESP* publicou trechos de literatura nos espaços censurados; a *Revista Veja* recorreu aos desejos (de anjos e demônios) e poemas com dupla significação”. (CAPELATO, 1988, p. 55). O periódico foi retirado das bancas quatro vezes. O jornal *Correio da Manhã* contrariou a ditadura desde o início e sofreu bastante. A proprietária Niomar Moniz Sodré foi sequestrada e presa pelos órgãos de repressão. A justificativa foi que

o impresso publicou artigos e reportagens de tendência oposicionista. Como resultado, o jornal passou por dificuldades econômicas e acabou fechando suas portas na década de 1970.

A censura política, conduzida em momentos autoritários, age de maneira diferenciada em relação aos veículos de comunicação. Desde o golpe de 1964, instalam-se mecanismos para controlar as informações. Existia a preocupação de como seriam divulgadas as informações para o público. Por isso, Barbosa (2007, p. 187) relata que, em 1964, “[...] cria-se o Serviço Nacional de Informações (SNI) e, no final da década, estruturam-se os Centros de Informação do Exército (CIE), da Aeronáutica (CISA) e se rearticula o centro da Marinha (CENIMAR)”. Até 1968 a forma mais comum de controle da informação era o telefonema para as redações dos jornais para proibir a divulgação das notícias. Porém, a partir do AI-5, a ação da censura será mais incisiva.

Existia o chamado livro negro da censura, que era um pequeno caderno de capa preta, onde se classificava, através de breves comentários, sumários e comunicados, na maioria das vezes sem assinatura dos censores, que poderia ser o presidente, um ministro, um policial militar ou civil, advertindo o que poderia e o que não poderia ser publicado. O controle da opinião na ditadura ocorria através de avisos escritos, levados aos editores por telefone, portarias, decretos, entre outros. Nesse sentido, Bahia (1990, p. 321) descreve que “[...] jornais e jornalistas engrossam uma resistência democrática que, apesar de expressiva, é esmagada pela censura e pelo terror do Estado”.

A censura para livros foi regulamentada pelo Decreto-Lei n. 1077/70<sup>13</sup>. Todavia, os limites para decidir se um texto enfoca ou não, engloba ou não temas de moralidade pública, bons costumes podem ser limites móveis, e essa mobilidade permitiu que importantes obras (teóricas, conceituais e ficcionais) fossem alvos da censura. (BAHIA, 1990).

Em meados da década de 1970 a edição de livros cresceu em número de títulos e em número de exemplares. Reimão (2010, p. 278) descreve que a população brasileira em 1972 era “[...] de 98 milhões de habitantes e foram produzidos 136 milhões de livros – 1,3 livros por habitante”. Conforme Reimão (2010, p. 278), para entender esse crescimento, é preciso compreender que ocorreu “[...] a queda da taxa de analfabetismo de 39% para 29% na população com mais de cinco anos de idade, entre as décadas de 1970 e 1980”.

Os dados gerais sobre a censura a livros indicam que a atividade censória foi mais rígida entre 1975 e 1980, “[...] período em que mais de 50% dos livros submetidos foram

---

<sup>13</sup> “Art. 1º - Não serão toleradas as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes quaisquer que sejam os meios de comunicação. Art. 2º - Caberá ao Ministério da Justiça, através do Departamento de Polícia Federal, verificar, quando julgar necessário, antes da divulgação de livros e periódicos, a existência de matéria infrigente da proibição enunciada no artigo anterior”. (REIMÃO, 2010, p. 276).

vetados, ao passo que, entre 1970 e 1973, esse percentual ficou muito abaixo de 50%”. (REIMÃO, 2010, p. 286). Isso mostra que a censura a livros durante a ditadura teve uma atuação mais forte na época dos anos de chumbo (1968-1972), porém durante o Governo Geisel (1974-1979), apesar dos momentos de retrocesso, teremos o início do lento e gradativo processo de abertura política.

As temáticas políticas apareciam privilegiadas nos vetos do censor. Em outras palavras, o momento histórico vivenciado pela censura prévia era um período que estava em pleno vigor da repressão política com prisões arbitrárias e torturas a presos políticos, derivados dos grupos que lutavam contra a Ditadura Civil-Militar. O fato da censura prévia recair sobre as matérias que tratavam de questões políticas estava relacionado ao tipo de informação oferecido pela grande imprensa. De acordo com relatos de Aquino (1999, p. 62), a grande imprensa “[...] necessita de um esquema empresarial muito forte que garanta a distribuição em larga escala, além de assegurar a periodicidade constante”. Isso acaba criando uma dependência por anunciantes para a composição de suas receitas mais do que a venda em bancas ou a compra de assinaturas.

As relações entre o poder e a imprensa irão se agravar com o início da crescente hostilidade do governo que não reconhecia como legítimo o direito à informação. O credenciamento revela uma crise no momento em que o autoritarismo se considera dono da verdade e coloca a investigação jornalística entre os crimes que, na sua visão, era contrária à segurança do Estado. A luta contra a imprensa não atinge somente a liberdade de informação, a sociedade como um todo era punida. (BAHIA, 1990).

Se antes de existir o AI-5 as dificuldades eram grandes, com a sua vigência são insuperáveis. A cassação do credenciamento pelo governo federal cria as figuras de repressão ao divulgar pressões sobre a imprensa jornalística, que caem sobre os editores nas redações, constringendo-os a uma seleção de seus profissionais em troca de padrões que não são seus e sim dos órgãos de segurança. O cerceamento às leis de imprensa e de segurança nacional não excluem outra forma de pressão sobre a imprensa independente: “Cancelamento da publicidade por parte de órgãos estatais, numa época em que o governo é o maior anunciante em jornais, rádio e televisão”. (BAHIA, 1990, p. 327). Por exemplo, a Petrobrás e o BNDES suspendem sua programação de propaganda no *Jornal do Brasil*, e no *Estado de S. Paulo* em represália às críticas.

A censura que entra como documento para o livro negro dos editores atinge todo território nacional e vai aonde quer que tenha um exilado brasileiro e veículos estrangeiros interessados em informações de embaixadas, ou de delegados governamentais em viagens

oficiais. Com a mesma agilidade o governo realiza a censura telefônica e de correspondência. Jornais e revistas continuam a receber ordens de censura do Departamento de Polícia Federal pelo telefone. Os agentes encarregados divulgavam o aviso e escondiam sua identidade. Utilizavam um apelido ou codinome, jamais o nome completo. (BAHIA, 1990).

A Ditadura Civil-Militar transforma a antiga Agência Nacional em Empresa Brasileira de Notícias com o objetivo de fortalecer as funções da Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República<sup>14</sup> (SECOM), semelhante ao Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) do Estado Novo, porém com *status* de Ministério de Estado. A informação como necessidade de exigências voluntárias dos cidadãos ficava à margem dos devedores do SECOM. O material deveria ser fornecido de forma gratuita, porém a agência governamental não ficava impedida de afastar assinantes. Por isso, para satisfazer as novas regras de conduta na motivação do público, não se descarta a manipulação da notícia. (BAHIA, 1990).

Um dos fatores que impediam o progresso da imprensa no Brasil era o analfabetismo. Segundo relata Bahia (1990, p. 393), “[...] a taxa em 1970 é de 33% e, em 1980, de 25% da população, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)”. No entanto, a qualidade da informação prestada pelos veículos impressos, bem como sua credibilidade, disputam para situar o interesse da sociedade pela notícia que é apresentada. A distribuição e a tiragem não devem ser desprezadas, apesar de serem menos interessantes.

As consequências da ditadura para a imprensa foram imensas. Por um lado, cria condições para a popularização da televisão, por outro lado faz com que o Brasil passe por um período dramático, no que diz respeito à censura aos meios de comunicação. O processo de decisão que o governo autoritário adota não chega ao conhecimento da maioria da população. Para esse governo, os meios de comunicação interessavam na divulgação de premissas para a construção de um país que só existia no discurso ideológico dos militares.

#### **4.1 História da Editora Vozes e seus principais Editores**

Em março de 1901, o Discretório<sup>15</sup> dos Franciscanos deu a licença para o funcionamento da oficina, com o nome de *Typographia da Escola Gratuita de São José*.

---

<sup>14</sup> “A motivação totalitária da SECOM não difere da do DIP. O Estado se acha no dever de informar, e para os seus mentores militares e civis de agora essa tarefa consiste, antes de tudo, em motivar o público a adotar atitudes ou participar de atividades de interesse nacional, de natureza cultural, cívica, social ou no domínio da economia”. (BAHIA, 1990, p. 352).

<sup>15</sup> “É um conselho formado por um número determinado de frades eleitos ou nomeados para esta função. O Discretório compõe o governo de cada fraternidade”. (ANDRADES, 2001b, p. 30).

Tocada à mão pelo Frei Matias Hermanns<sup>16</sup> e sob direção de Frei Inácio Hinte<sup>17</sup>, a *Alauzet* funcionou imprimindo cartões de visita para o Frei Ciríaco Hielscher<sup>18</sup>, antes do periódico produzir materiais didáticos. Diante da aceitação da *Revista Vozes* perante o público leitor, em 1911, os franciscanos mudaram o nome da empresa de *Typographia da Escola Gratuita São José* para *Administração das Vozes de Petrópolis*. (ANDRADES, 2004).

A *Editora Vozes*, no início, estava instalada no porão de um convento franciscano, com apenas uma máquina antiga tocada à manivela. Em apenas dez anos tornou-se conhecida em várias regiões do Brasil e até no exterior, “[...] com um catálogo de aproximadamente 200 títulos, diversos deles com várias reedições, prédios próprios, grandes máquinas importadas, dezenas de funcionários, autores, tradutores e duas revisas de circulação nacional”. (ANDRADES, 2004, p. 2).

A Fotografia 1 mostra o Catálogo da *Editora Vozes* com as obras lançadas pela Editora em 1911.

---

<sup>16</sup> “Nasceu em 1874, na cidade de Havert, na Alemanha. Viveu em Petrópolis até 1908, ajudando em diversos serviços do convento e na *Typographia da Escola Gratuita São José*, quando foi transferido para a alfaiataria do convento de Blumenau”. (ANDRADES, 2001a, p. 23, grifo nosso).

<sup>17</sup> “Nasceu em 1876, na cidade de Hultrop na região da Westfália (Alemanha). Foi um dos primeiros professores da *Escola Gratuita São José*. Paralelamente à atuação como professor, concluiu seus estudos de Teologia, tendo sido ordenado sacerdote em novembro de 1903”. (ANDRADES, 2004, p. 4, grifo nosso).

<sup>18</sup> “Nasceu em 1855, na cidade de Schoenwiese na Alemanha. Foi o responsável pela construção do convento dos franciscanos e o fundador da *Escola Gratuita São José*, da qual foi o primeiro diretor. Contribuiu para a fundação da *Editora Vozes*, sempre dando todo o apoio necessário ao fundador Frei Inácio Hinte”. (ANDRADES, 2001a, p. 21, grifo nosso).

Fotografia 1 – Catálogo da Editora Vozes de 1911



Fonte: ANDRADES, Marcelo Ferreira de (2001a, p. 41).

Talvez uma explicação para esse sucesso pode ser encontrada nas relações de proximidade entre os dirigentes da *Editora Vozes* (frades franciscanos) e integrantes da elite eclesiástica com os integrantes da elite política e econômica, uma vez que a elite eclesiástica brasileira caracterizava-se por manter laços com o poder político e econômico do país. Temos que pensar que boa parte dos bispos brasileiros eram membros de famílias oligárquicas ou filhos e irmãos de políticos e coronéis. (ANDRADES, 2004).

Em 1904, Frei Ambrósio Johanning<sup>19</sup> foi nomeado Guardião do convento dos franciscanos na cidade de Petrópolis, permanecendo na função até 1911, quando foi transferido para Florianópolis. Essa época foi de extrema importância para a *Editora Vozes* porque Johanning apoiou projetos de seus antecessores. Ele também tinha um bom relacionamento com as autoridades civis e eclesiásticas e famílias oligárquicas da cidade, por

<sup>19</sup> “Nasceu em 1878, em Windeshausen, na Alemanha. Em 1904, foi nomeado guardião do convento de Petrópolis e, conseqüentemente, responsável pela tipografia (futura *Editora Vozes*), que funcionava no porão do convento, pela *Escola Gratuita de São José* e pelo Instituto Teológico Franciscano”. (ANDRADES, 2004, p. 7, grifo nosso).

isso proporcionou bons patrocinadores para o convento, a escola e a Editora. (ANDRADES, 2004).

O resultado dessa política de relacionamentos foi a ampliação do prédio do convento, a compra de mais três edifícios na rua em frente, adaptando dois deles para a Escola Gratuita e deixando o terceiro para um Grêmio Juvenil dos ex-alunos da escola, do qual foi fundador, prédio mais tarde reformado e entregue para as oficinas da *Editora Vozes*. (ANDRADES, 2004, p. 8, grifo nosso).

Por vários anos os funcionários que auxiliavam Frei Hinte na Editora eram alunos ou ex-alunos da *Escola Gratuita de São José*. Em 1907, Frei Inácio Hinte fundou a *Revista Vozes*, tendo como redator Frei Hugo Mense<sup>20</sup>, que ficou no cargo apenas seis meses, afastando-se por motivos de doença. Em 1908, Hinte foi transferido para Santos, sendo substituído por Frei Pedro Sinzig<sup>21</sup>. (ANDRADES, 2001a).

A Fotografia 2 mostra o ambiente de trabalho dos alunos da Escola Gratuita São José na *Editora Vozes*, na década de 1910.

Fotografia 2 – Alunos da Escola Gratuita São José trabalhando na Editora Vozes



Fonte: ANDRADES, Marcelo Ferreira de (2001a, p. 85).

<sup>20</sup> “Foi missionário em Santarém, no Pará, por três décadas. Fundou a Missão de São Francisco do Cururu, entre os índios Cururu, tendo realizado vários estudos sobre os idiomas, os usos e costumes dos indígenas”. (ANDRADES, 2001a, p. 30).

<sup>21</sup> “Nasceu em 1876, em Linz, na Alemanha. Foi ordenado padre em 1898, quando seguiu para Santa Catarina. Em 1908, foi transferido para Petrópolis, como responsável pela *Typographia da Escola Gratuita de São José* e redator da *Revista Vozes*”. (ANDRADES, 2001a, p. 32, grifo nosso).



Em 1908, os superiores da Província Franciscana da Imaculada Conceição escolheram Frei Pedro Sinzig para dar continuidade ao trabalho de Frei Hinte na Editora. À frente da *Editora Vozes*, Frei Sinzig investiu no crescimento da *Revista Vozes*, publicando artigos sob vários pseudônimos e ampliando o grupo de colaboradores<sup>22</sup>. Na edição de livros, Frei Sinzig investiu na publicação de romances, sendo ele mesmo tradutor de diversas obras europeias. Também contou com diversos colaboradores<sup>23</sup> nessa tarefa. (ANDRADES, 2001a).

No ano de 1914, Frei Cândido Schutstal<sup>24</sup> assume a Editora. A empresa estava bem organizada, despachando livros e revistas para várias regiões do Brasil. Em 1916, na sala de máquinas trabalhava o Frei Leão Schumacher<sup>25</sup>, coordenador do setor, juntamente com seus auxiliares leigos. (ANDRADES, 2001a).

Desde 1914, Frei Schutstal e seus colaboradores enfrentaram diversas dificuldades. Com o início da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) surgiram problemas, tais como “[...] as dificuldades na importação de máquinas, papel e outros materiais para a gráfica, mas problemas que atingiram diretamente a Editora”. (ANDRADES, 2001a, p. 50). Os artigos publicados na *Revista Vozes* pelo Frei Sinzig em defesa dos alemães acarretaram forte descontentamento entre o público leitor. A Editora recebeu, nesse período, diversas cartas de assinantes solicitando o cancelamento das assinaturas porque discordavam da postura do periódico.

Apesar dessa fase turbulenta, a Editora continuou crescendo. O sucesso se devia à venda de romances, livros de música e livros escolares, que estimulou o investimento em outras publicações como biografias, peças de teatro, livros instrutivos, entre outros. Isso contribuiu para o aumento de máquinas, funcionários, autores e títulos produzidos. De acordo com Andrades (2001a, p. 51), “[...] de um total de 65 livros no Catálogo de 1911, a *Editora Vozes* apresentou, no de 1923, 244 títulos”.

---

<sup>22</sup> “Os colaboradores mais assíduos eram o Conde Afonso Celso, o Deputado Dr. João Hosannah de Oliveira, o Ministro Viveiros de Castro, os irmãos Aristides e Eugênio Werneck, Júlio Tapajós, Soares de Azevedo e vários frades de outros conventos, bispos, padres seculares, religiosos de outras congregações e escritores leigos”. (ANDRADES, 2001a, p. 34).

<sup>23</sup> “Frei Antônio Schaefer e Frei Luís Reinke traduziram romances, que eram publicados em capítulos na *Revista Vozes* e mais tarde em livros”. (ANDRADES, 2001a, p. 34, grifo nosso).

<sup>24</sup> “Nasceu na Holanda, em 1878. Reconhecendo o valor e a capacidade de Frei Cândido Schutstal, os superiores transferiram-no para Petrópolis com a missão de fazer a escrita contábil e conduzir os negócios da *Editora Vozes*. Colaborou com a Editora por mais de 40 anos”. (ANDRADES, 2001a, p. 42, grifo nosso).

<sup>25</sup> “Nasceu em Bachem, na Alemanha em 1877. Entrou na Ordem Franciscana em 1900, vindo em seguida como missionário para a cidade de Curitiba. De Curitiba, foi transferido para Petrópolis, para trabalhar na *Editora Vozes*”. (ANDRADES, 2001a, p. 44, grifo nosso).

Frei Fernando Fiene<sup>26</sup> ficou como redator da *Revista Vozes* até 1932, quando foi transferido para São Paulo. No seu lugar, assume a redação do periódico Frei Henrique Golland Trindade<sup>27</sup>. Na década de 1930, a Revista tinha mil e oitocentos assinantes. Frei Trindade ficou como redator até 1937 e exerceu a função de diretor do periódico de 1937 a 1940. Nessa época, a redação ficou com Frei Saturnino Schneider<sup>28</sup>. (ANDRADES, 2001a).

Com o crescimento do parque industrial, o espaço da Editora ficou pequeno. A solução imediata foi aumentar o prédio. Além disso, nesse período os administradores da Editora investiram mais na divulgação dos seus produtos. Criaram uma publicação nova: “*O Arauto*”, um jornal bimestral para divulgação gratuita, com resenhas dos lançamentos da *Vozes* e artigos de reflexão e uma tiragem de 50.000 exemplares”. (ANDRADES, 2001a, p. 55). Essa publicação era destinada aos religiosos, os principais clientes da Editora. Nos anos 1930, criaram o *Pro-Luce*, com o propósito de ser *uma cooperativa dos amigos do bom livro*. Isso facilitou a formação de bibliotecas populares, paroquiais e particulares.

A rede que divulgava os produtos da *Editora Vozes* foi sendo criada através da divulgação nas próprias publicações. Nesse sentido, Andrades (2001b, p. 53) ressalta que o catálogo da *Editora Vozes* de 1934 “[...] apresenta 128 páginas com informações sobre títulos, autores, preços, tamanhos dos livros, formato, comentários sobre as obras, público-alvo e, é claro, informações sobre a empresa e as condições de comercialização”. Os catálogos eram endereçados a todos os bispos, paróquias e clientes com cadastro. Com o mínimo de recursos, a Editora montou na época uma grande rede de distribuição e circulação, despachando seus livros e periódicos para todas as regiões do Brasil.

A Fotografia 3 apresenta o Catálogo da *Editora Vozes* com as principais publicações do ano de 1934.

<sup>26</sup> “Nasceu em Bettmar, região da Alemanha em 1885. Foi transferido para Petrópolis para auxiliar Frei Pedro Sinzig na redação da *Revista Vozes*. Com a saída de Frei Pedro, em 1919, ficou como Redator-Chefe até 1932”. (ANDRADES, 2001a, p. 52, grifo nosso).

<sup>27</sup> “Nasceu em Porto Alegre/RS, em 1897. Terminou os estudos secundários no Colégio Anchieta, dos padres jesuítas. Em 1932, foi enviado a Petrópolis, onde assumiu a redação das *Revistas Vozes* e *Echo Seraphico*”. (ANDRADES, 2001a, p. 54, grifo nosso).

<sup>28</sup> “Foi redator da *Revista Vozes* até 1940. Natural da Alemanha, veio para o Brasil no fim da década de 1930”. (ANDRADES, 2001a, p. 62, grifo nosso).

Fotografia 3 – Catálogo da Editora Vozes de 1934



Fonte: ANDRADES, Marcelo Ferreira de (2001a, p. 52).

Nas primeiras décadas de existência da Editora, a distribuição dos livros e Revistas era feita pelo correio, através de pacotes enviados a partir da cidade de Petrópolis. No ano de 1932, a Editora “[...] despachou 10.159 pacotes registrados pelo correio. No primeiro semestre de 1933, foram 8.000 pacotes e em 1934 foram 20.743 pacotes, uma média de quase 70 encomendas para cada dia útil”. (ANDRADES, 2001b, p. 57). Isso representou um crescimento de mais de 100% em dois anos. Para dar conta desta demanda, a *Editora Vozes* importou mais duas máquinas dos EUA em 1934: a *Intertype*, para composição e uma nova impressora, a *Liliput*, que imprimia quatro mil folhas por horas.

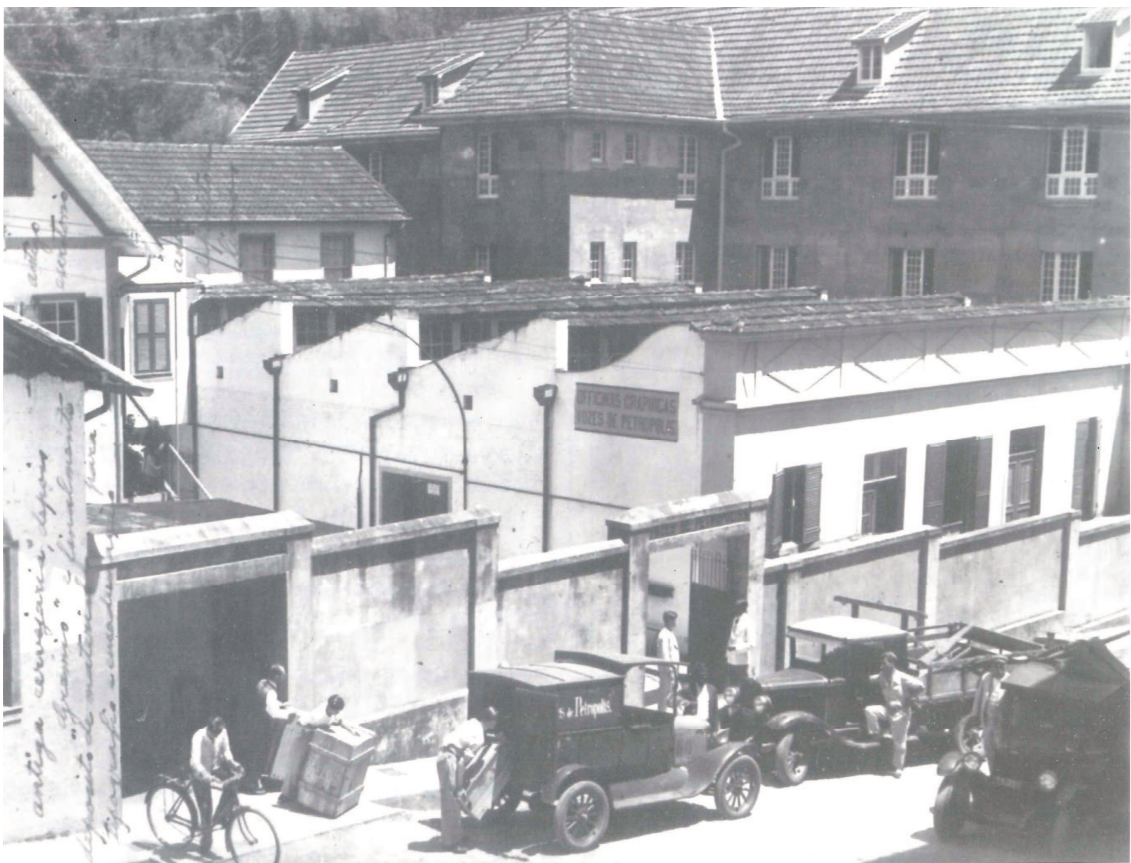
Com o crescimento e ampliação dos negócios da *Editora Vozes*, Frei Schutstal, que era administrador, tesoureiro e contador, quase todos os dias necessitava ir ao Rio de Janeiro para realizar as transações bancárias, recebimento de mercadorias, pagamento de tributos e outras questões administrativas. Para que a Editora não ficasse desamparada e para evitar sobrecarga

ao Frei Schutstal, os Franciscanos de Petrópolis, decidiram, juridicamente, dar plenos poderes a Frei Cândido e a Frei Inácio. (ANDRADES, 2001b).

Em 1935, nas palavras de Andrades (2001b, p. 39), “[...] as oficinas da *Vozes* produziram 68 títulos de livros, num total de 276.500 exemplares”. Conforme Andrades (2001b, p. 39), nesse mesmo ano foram despachados, para várias regiões do país, [...] “25.540 pacotes pelo correio, numa média diária de 90 pacotes”. Além do correio, a Editora contratou os serviços de uma transportadora, a Comissário Hugo, para fazer as entregas na cidade do Rio de Janeiro. No primeiro período de contrato, a transportadora levou cerca de 298 volumes, numa média de um volume por cada dia útil.

A Fotografia 4 mostra o transporte dos produtos da *Editora Vozes* que foram enviados para diversas regiões do Brasil na década de 1930.

Fotografia 4 – Transporte dos produtos da Editora Vozes na década de 1930



Fonte: ANDRADES, Marcelo Ferreira de (2001a, p. 61).

A Editora continuou a crescer num ritmo acelerado, através da produção e venda de livros. “A expedição total dos produtos do ano de 1939 foi de 41.724 pacotes registrados enviados pelo correio e 20 pacotes por dia entregues pelo Comissário Hugo na cidade do Rio

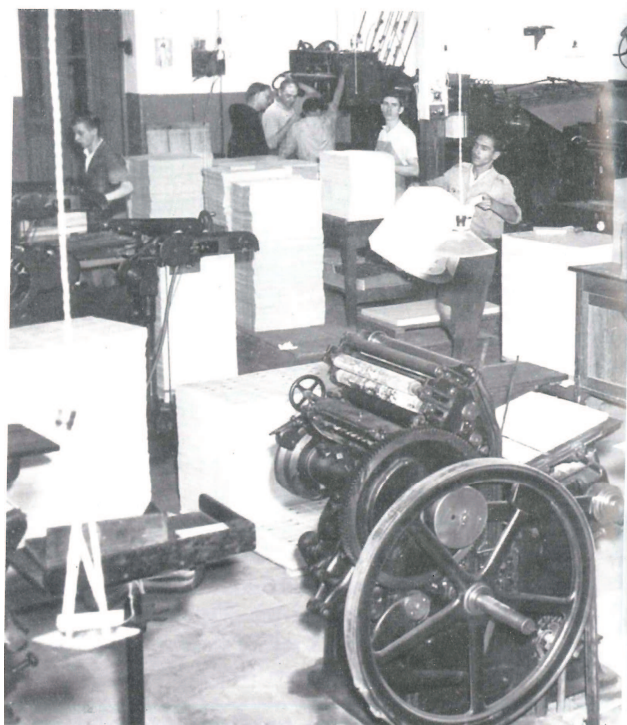
de Janeiro”. (ANDRADES, 2001b, p. 40). Quando é verificado o movimento de pacotes nesse período, observa-se um crescimento de “[...] 151% de 1932 a 1935 e de 310% de 1932 a 1940 [...]”. (ANDRADES, 2001b, p. 40).

Nos anos 1940, dois acontecimentos marcaram a *Editora Vozes*. A Editora, por exigência do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), organiza-se por cotas de responsabilidade limitada e passa a ser denominada *Editora Vozes Ltda*. Nesse mesmo período, as casas que abrigavam a Editora foram reformadas, dando lugar a um prédio de 1.500 metros quadrados, onde se instalaram as diversas seções da Editora. (ANDRADES, 2001b).

A partir da década de 1940 a *Editora Vozes* começa a se expandir. De uma loja pequena na cidade de Petrópolis, num espaço curto, a Editora se expande para quatro lojas, atendendo em três importantes capitais: Rio de Janeiro (1940), São Paulo (1942) e Belo Horizonte (1957). Para poder dar conta dessa expansão, os administradores fizeram importantes investimentos. Aumentaram o número de empregados na matriz para cerca de cem pessoas. Na livraria trabalhavam vinte e seis pessoas, nas oficinas setenta, mais quatro pedreiros e marceneiros. Nesse contexto, Andrades (2001b, p. 42) destaca que o parque gráfico da *Editora Vozes*, “[...] que contava com 79 máquinas, foram adicionadas 51 máquinas, totalizando 130 máquinas, colocando-a entre as maiores gráficas da América Latina no período”. O prédio teve que ser ampliado, passando a ocupar um espaço de 3.784 metros quadrados de área construída.

A Fotografia 5 apresenta o ambiente de trabalho da *Editora Vozes* na década de 1940.

Fotografia 5 – Editora Vozes na década de 1940



Fonte: ANDRADES, Marcelo Ferreira de (2001a, p. 94).

Em 1941, Frei Tomás Borgmeier<sup>29</sup> assume a direção da *Editora Vozes*. No primeiro ano de seu mandato investe em publicações periódicas para o público religioso, tendo fundado as seguintes Revistas: *Revista Eclesiástica Brasileira*<sup>30</sup>; *Música Sacra*<sup>31</sup> e *Sponsa Christi*<sup>32</sup>. A gestão de Frei Borgmeier caracterizou-se pela edição de livros de apresentação gráfica melhor em grandes tiragens. Também, nesse período, a Editora passa a oferecer ao público brasileiro obras importadas, oriundas principalmente da Argentina, França e Portugal.

Em 1943, Frei Tomás Borgmeier assume a redação da *Revista Vozes*. No mesmo ano, no Catálogo Geral, o primeiro sob a razão social da *Editora Vozes*, a dimensão é a seguinte: “[...] 762 obras declaradamente religiosas e 198 outras obras, sendo 39 livros escolares, 25

<sup>29</sup> “Nasceu na região da Westfalia na Alemanha, em 1892. De 1917 a 1927, colaborou com a *Revista Vozes*, publicando mais de 40 artigos sobre física, biografias de cientistas e músicos, assinando, na maioria das vezes, com o pseudônimo de Mário Lucena”. (ANDRADES, 2001a, p. 78, grifo nosso).

<sup>30</sup> “Com o apoio do Cardeal Lemme, a Revista nasceu com o objetivo de colocar-se no nível das grandes revistas eclesiais de outros países. A REB queria ser um ponto de referência para o clero brasileiro, uma *Revista Científica e Prática*, adaptada às necessidades da época e do país. De periodicidade trimestral, a REB é uma das *Revistas de Teologia* mais importantes da atualidade”. (ANDRADES, 2001b, p. 46, grifo nosso).

<sup>31</sup> “Fundada por sugestão de Frei Pedro Sinzig, ex-diretor da *Editora Vozes*, a *Revista Música Sacra* circulou até 1959, com artigos, notícias, resenhas, partituras e composições de música sacra”. (ANDRADES, 2001b, p. 46, grifo nosso).

<sup>32</sup> “Foi fundada em 1947, por Frei Tomás Borgmeier. Seu objetivo era fornecer direção espiritual, temas de meditação, esclarecimentos canônicos, entretenimento e ilustrações às milhares de freiras das mais diversas Ordens e Congregações, que existem no Brasil”. (ANDRADES, 2001b, p. 46).

livros recreativos, 85 peças teatrais e 49 romances, segundo a classificação expressa no catálogo”. (ANDRADES, 2001b, p. 46). Apesar da classificação à parte, esses romances, livros escolares, recreativos e peças teatrais indicam abordagens e temáticas religiosas.

Durante a gestão de Frei Borgmeier (1941-1952), a *Editores Vozes* apresentou um crescimento significativo. Sua publicação mais popular, “[...] a Folhinha do Sagrado Coração de Jesus, vendeu 100.000 exemplares até o mês de novembro de 1943”. (ANDRADES, 2001a, p. 92). Continua Andrades (2001a, p. 92), “[...] incluindo todos os livros impressos (157 edições), a Folhinha e as revistas, a *Vozes* imprimiu, em 1943, 1.284.954 exemplares”.

A Fotografia 6 mostra a publicação mais popular da *Editores Vozes* na década de 1940, a Folhinha do Sagrado Coração de Jesus.

Fotografia 6 – Folhinha do Sagrado Coração de Jesus



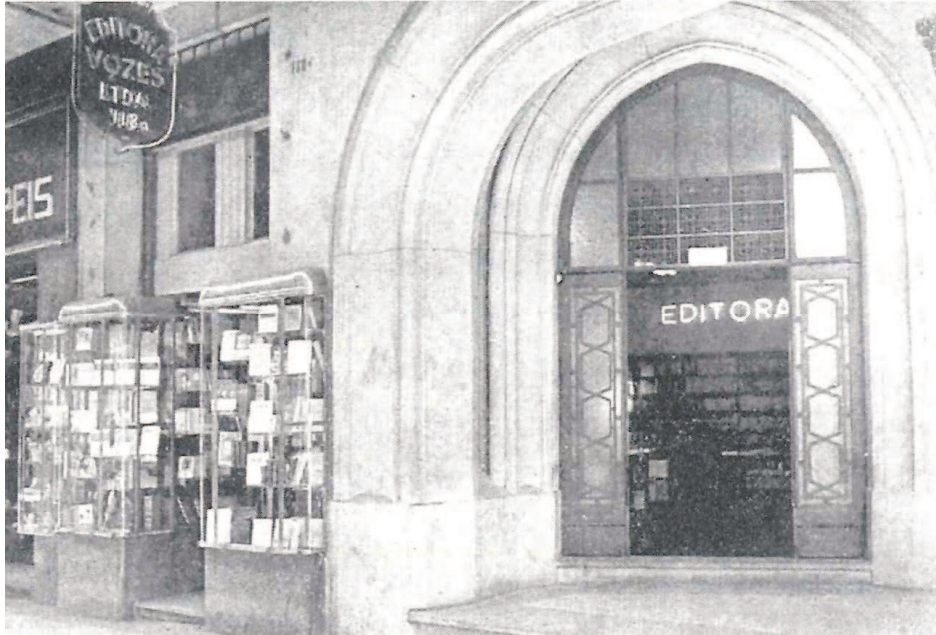
Fonte: ANDRADES, Marcelo Ferreira de (2001a, p. 69).

No ano de 1950, a *Editores Vozes* superou a marca de “[...] dois milhões de livros produzidos. Foram 370.000 folhinhas, 631.808 livros de catecismo, 855.866 livros diversos e 265.396 exemplares de revistas e jornais”. (ANDRADES, 2001a, p. 96). A entrega continuou

a ser realizada pelo Correio, sendo enviados “[...] 53.615 pacotes para as filiais do Rio de Janeiro e em São Paulo foram despachadas 57.915 caixas de madeira pelas transportadoras Comissário Hugo e Expresso Ring”. (ANDRADES, 2001a, p. 96).

A Fotografia 7 apresenta a fachada de uma das filiais do Rio de Janeiro da *Editora Vozes* na década de 1950.

Fotografia 7 – Editora Vozes na década de 1950



Fonte: ANDRADES, Marcelo Ferreira de (2001a, p. 116).

Devido a sua ausência constante na Editora, e por causa dos conflitos com os franciscanos de Petrópolis, Frei Tomás Borgmeier foi destituído do cargo, em reunião no ano de 1952. Nessa mesma reunião, Frei Ludovico Gomes de Castro<sup>33</sup> foi nomeado Diretor Interino da *Editora Vozes*. Na década de 1950, Frei Castro estava coordenando a construção do Seminário de Agudos em São Paulo. Mesmo assumindo a direção interina da Editora, continuou em São Paulo. (ANDRADES, 2001a).

Em meados da década de 1950, a produção total da Editora foi de “[...] 2.515.988 publicações. O *best-seller* continuou sendo a Folhinha, com 461.000 unidades impressas e mais de 100.000 encomendas que não puderam ser atendidas”. (ANDRADES 2001a, p. 105). Para dar conta de todo esse movimento, os administradores fizeram investimentos pontuais. Aumentaram o número de funcionários na matriz para cerca de cem pessoas.

<sup>33</sup> “Nasceu na cidade do Rio de Janeiro em 1909. Em 1962, foi nomeado diretor geral da *Editora Vozes*, função que exerceu até 1986”. (ANDRADES, 2001a, p. 128, grifo nosso).



No setor industrial, o balanço apresentado pelo Frei Stulzer, em 1958, “[...] mostra um crescimento de 8% sobre a produção do ano anterior. De julho de 1957 a junho de 1958, foram produzidos da *Editora Vozes* 3.756.489 exemplares entre livros e periódicos”. (ANDRADES, 2001a, p. 118). Várias máquinas foram adquiridas do exterior pela Editora, nessa época dais quais podemos citar uma *Intertype* e uma *Kelly*, ambas fabricadas nos EUA, e uma impressora *Gema*, da Suécia. O fato de maior repercussão foi a compra da máquina *Pavena*, que serviria para imprimir a Folhinha do Sagrado Coração de Jesus.

Em 1962, a mudança mais significativa na direção da *Editora Vozes* foi a eleição do Frei Ludovico Gomes de Castro para o cargo de Diretor Geral da Editora, função que exerceu até 1986. Frei Stulzer continuou na empresa assessorando Frei Castro e como redator da *Revista Vozes*. Durante sua gestão, teremos uma abertura aos profissionais leigos nos processos de decisão, investimento na publicação de livros leigos (universitários) e religiosos caracterizados pela ousadia e a pluralidade, além da expansão do parque gráfico e da rede de comercialização. Uma das grandes preocupações de Castro foi a formação de um competente grupo de assessores. Trouxe, para as principais funções da administração da Editora, profissionais experientes para poder contar com os desafios que previa enfrentar. (ANDRADES, 2001a).

A Fotografia 8 apresenta o ambiente interno de uma das filias de São Paulo da *Editora Vozes* na década de 1960.

Fotografia 8 – Editora Vozes na década de 1960



Fonte: ANDRADES, Marcelo Ferreira de (2001a, p. 117).

Na década de 1970, a Editora importa mais uma máquina *offset*, da marca Müller. Foi inaugurada em 1976, com um almoço oferecido aos diretores das editoras do Rio de Janeiro. Nas palavras de Andrade (2001a, p.139), “[...] essa máquina aumentou em 20% a capacidade de produção da *Editora Vozes*. Assim que a máquina começou a operar em dois turnos, o aumento foi de 35%”. Porém, a maior importação do período foi no final da década de 1970, quando a Editora comprou a máquina *Planeta Super Variant P-26*, da Alemanha, que conseguia imprimir em duas cores. Essa máquina foi a quinquagésima unidade produzida pela fábrica alemã e a primeira que foi montada na América Latina. Portanto, a *Editora Vozes* estava à frente na evolução do setor gráfico do mercado de editoras do Brasil.

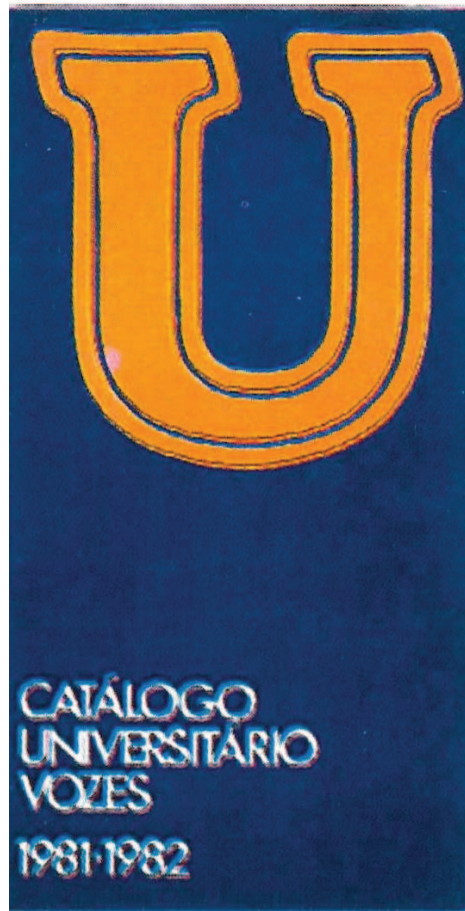
O resultado dos investimentos de Frei Castro durante sua gestão de mais de duas décadas na melhoria do parque gráfico pode ser observado na capacidade de produção da Editora durante sua gestão: “A marca de 6.500.000 livros produzidos no ano-exercício de 1985 mantiveram a *Editora Vozes* permanentemente classificada entre as três maiores editoras do Brasil”. (ANDRADES, 2001a, p. 142). Só para comparar com a gestão anterior, o crescimento foi de 128% na capacidade de produção.

Os textos escritos por docentes universitários brasileiros, transformados em livros pelos editores da *Editora Vozes*, foram se ampliando cada vez mais. Da cidade de Petrópolis, sede da Editora, os livros foram comercializados para diversas cidades brasileiras, através da venda direta ao leitor feita pelas filiais e da venda por reembolso postal realizada diretamente pela matriz para regiões mais distantes e até exportados para países de língua portuguesa. De agosto de 1970 a maio de 1971, “[...] foram exportados 15.085 livros, de 304 títulos diferentes”. (ANDRADES, 2001a, p. 142). O contato entre os clientes e a Editora era feito através das correspondências.

Na gestão do Frei Castro, a Editora iniciou as publicações universitárias nas áreas de Pedagogia, Sociologia, Psicologia, Comunicação, entre outras. Durante as décadas de 1970 e 1980, a ênfase na publicação dos livros universitários foi mais significativa, tanto que a Editora lançou, em 1977, um catálogo de cento e dezesseis páginas para os livros universitários, e um outro com o mesmo número de páginas foi lançado para os livros religiosos. Investiram na publicação de livros nas áreas da Administração, Educação, Tecnologia, História, Filosofia, entre outras. Também publicavam trabalhos de Monografias, Dissertações e Teses de pesquisadores nacionais e obras de autores de relevância no mundo científico. (ANDRADES, 2001a).

A Fotografia 9 apresenta o Catálogo universitário da *Editora Vozes* produzido entre o ano de 1981 e 1982.

Fotografia 9 – Catálogo universitário da Editora Vozes

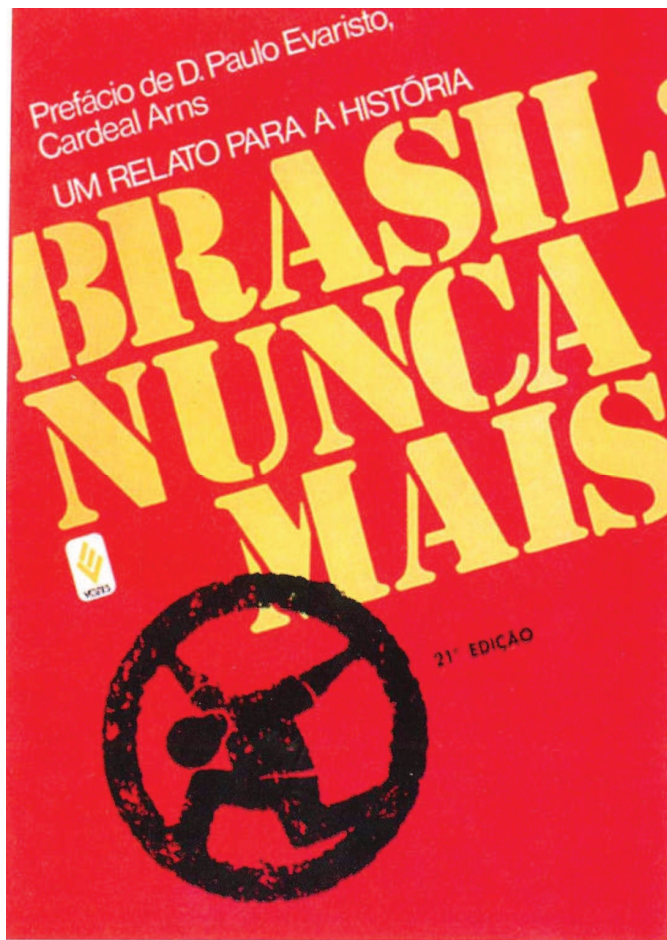


Fonte: ANDRADES, Marcelo Ferreira de (2001a, p. 162).

Nas palavras de Andrades (2001a), a *Editora Vozes* foi uma das primeiras editoras do Brasil a tratar sobre temas polêmicos e em defesa das categorias excluídas da sociedade (feminismo, sexualidade e direitos humanos). Ficou conhecida como uma das mais importantes vozes de resistência à ditadura brasileira. Publicaram diversas obras denunciando as barbaridades cometidas pelos militares e diversas vezes funcionários e frades da Editora foram ameaçados. Destaco duas obras em especial: *Brasil nunca mais* e *1964: a conquista do Estado*, livros que retratam as atrocidades cometidas durante a Ditadura Civil-Militar. No final da gestão de Frei Ludovico, nos anos 1980, a Editora começou a publicar livros para catequese e ensino religioso.

A Fotografia 10 apresenta a Capa de uma das principais publicações da *Editora Vozes* na década de 1960, criticando a ditadura brasileira, o livro intitulado *Brasil nunca mais*.

Fotografia 10 – Capa do livro Brasil nunca mais



Fonte: ANDRADES, Marcelo Ferreira de (2001a, p. 154).

Em 1907, os franciscanos, sob a liderança de Frei Inácio Hinte, fundaram uma Revista de Cultura, a *Vozes de Petrópolis*, cuja primeira edição foi impressa em julho de 1907.

A Fotografia 11 mostra Frei Inácio Hinte dentro das instalações da *Editora Vozes*, no Rio de Janeiro, na década de 1910.

Fotografia 11 – Frei Inácio Hinte



Fonte: ANDRADES, Marcelo Ferreira de (2001a, p. 15).

De periodicidade mensal, a *Revista Vozes* teve seu nome inspirado no jornal alemão *Stimmen der Zeit* (Vozes do Tempo), muito lido pelos franciscanos desse período. A Revista era mensal, com mais de 70 páginas, no formato americano (14 x 21 cm) com ilustrações. De acordo com Andrade (2001b, p. 33, grifo nosso), no editorial do primeiro número, a opção plural da Revista é clara: “[...] a *Vozes de Petrópolis* terá caráter geral e não puramente religioso. Trará a nossa Revista artigos variados que terão o cunho da atualidade”.

A Fotografia 12 apresenta a primeira edição da *Revista Vozes* em 1907. Nesse período, o periódico trazia notícias locais sobre a cidade de Petrópolis. A partir da década de 1910, o impresso vai ter projeção nacional.

Fotografia 12 – Primeira edição da Revista Vozes (1907)



Fonte: ANDRADES, Marcelo Ferreira de (2001a, p. 29).

O primeiro editorial da *Revista Vozes* com o título *quo vadis* (onde ides) sinalizava na defesa da cultura católica e contra princípios defendidos pela República como a posição laica da sociedade. O periódico apontava seu foco para a cultura geral e a formação de um pensamento voltado para o referencial católico de cultura e sociedade. O alcance de uma publicação de um impresso era reconhecido pelos frades que já trabalhavam em tipografias alemãs e conheciam a força de divulgação de determinadas publicações. Nas palavras de Andrade (2001b, p. 34), decidiram lançar uma Revista na qual pudessem publicar “[...] propaganda franciscana, orientações morais e religiosas, notícias selecionadas de jornais europeus, comentários de livros para guiar as consciências e capítulos de livros afinados com a moral católica e fazer de uma divulgação maciça dos produtos”.

Nesse primeiro número da *Revista Vozes* aparecem artigos sobre ciência: a invenção do aeróstato, os progressos do telégrafo, a conjuntura mundial após a Conferência de Haya, comentários e resenhas de artigos em jornais e Revistas do Brasil, da Europa e dos Estados Unidos, recomendações de livros, história do movimento franciscano, notícias locais,

nacionais e internacionais. Entre os colaboradores da Revista nesse período estava o Conde de Afonso Celso<sup>34</sup>. (ANDRADES, 2001b).

Durante a gestão de Frei Pedro Sinzig<sup>35</sup>, entre 1908 e 1913, a *Revista Vozes* era considerada a publicação mais importante da tipografia. A *Tipografia da Escola Gratuita de São José* passou a ser chamada de *Administração da Vozes de Petrópolis*. Na década de 1910, percebia-se que a *Revista Vozes* era um produto que contava com a consideração dos gestores da empresa. O maior exemplo disso é a sua publicação durante nove décadas seguidas (1907-2003). (ANDRADES, 2001b).

O periódico publicava também capítulos de livros traduzidos. Essa prática de publicar romances em capítulos na Revista, “[...] deixando o leitor aguardar ansiosamente a próxima edição, era usual nas primeiras décadas do século XX”. (TANNÚS, 2008, p. 135). Também trouxe as matérias da cidade de Petrópolis. Depois as notícias locais foram deixadas de lado e o impresso passou a ter caráter de Revista nacional.

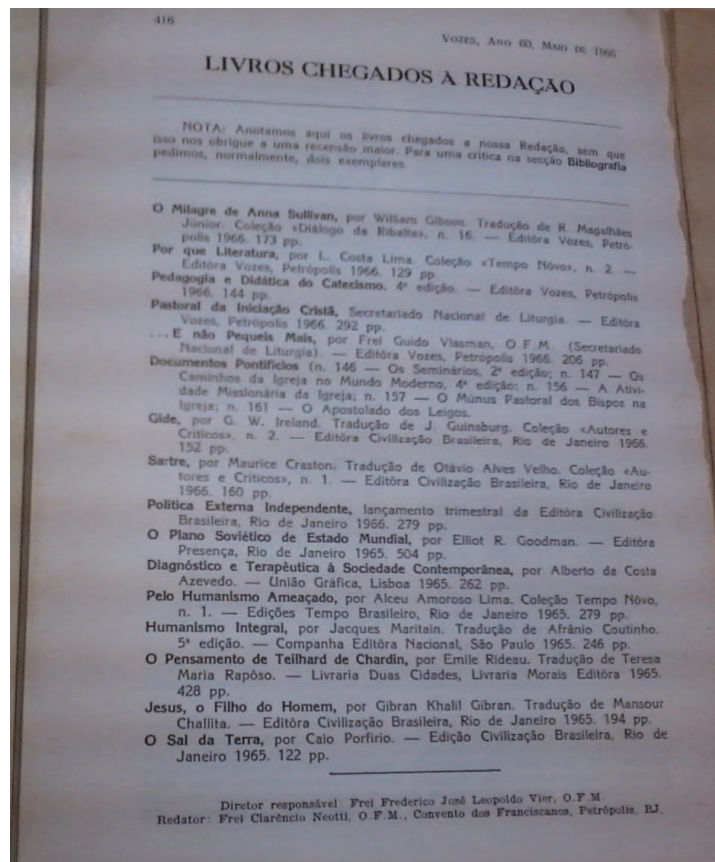
A Fotografia 13 mostra um anúncio com a chegada de vários livros traduzidos na *Editora Vozes* nos anos de 1960.

---

<sup>34</sup> “Um importante intelectual do período, presidente do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB)”. (ANDRADES, 2001b, p. 34).

<sup>35</sup> “Era músico, jornalista e professor. Sob sua direção a *Revista Vozes* alcançou projeção nacional. Suas instalações foram ampliadas e sua capacidade de produção foi, com a importação de novas máquinas, aumentada, o que possibilitou o crescimento do número de publicações e, conseqüentemente, de funcionários, autores e colaboradores”. (ANDRADES, 2004, p. 9, grifo nosso).

## Fotografia 13 – Anúncio da chegada dos livros traduzidos na Editora Vozes



Fonte: Revista Vozes (1966).

Neotti (2007, p. 49) ressalta que “[...] até os anos 1940, a *Vozes de Petrópolis* foi a única, digamos assim, revista da elite intelectual católica”. Com a chegada de outras ordens religiosas, como os maristas, os jesuítas e as congregações femininas, multiplicaram-se as escolas. Por um período longo, as escolas católicas foram a base financeira da Revista através de assinaturas. Diversos professores passaram a assiná-la, devido o contato com a mesma nas escolas.

A repercussão da *Revista Vozes* foi grande. Em pouco tempo espalhou-se por todos os Estados do Brasil. Dois anos após o lançamento, o impresso já contava com “[...] 1.700 assinantes, fora as vendas avulsas”. (ANDRADES, 2001b, p. 34). A partir desse momento, tornou-se uma rotina receber exemplares de jornais de outras regiões do país, comunicando que tinham transcritos artigos da *Revista Vozes*. Tanto que os redatores oficializaram o processo, criando uma seção no periódico intitulada: *Transcrições das Vozes de Petrópolis pelos colegas*.

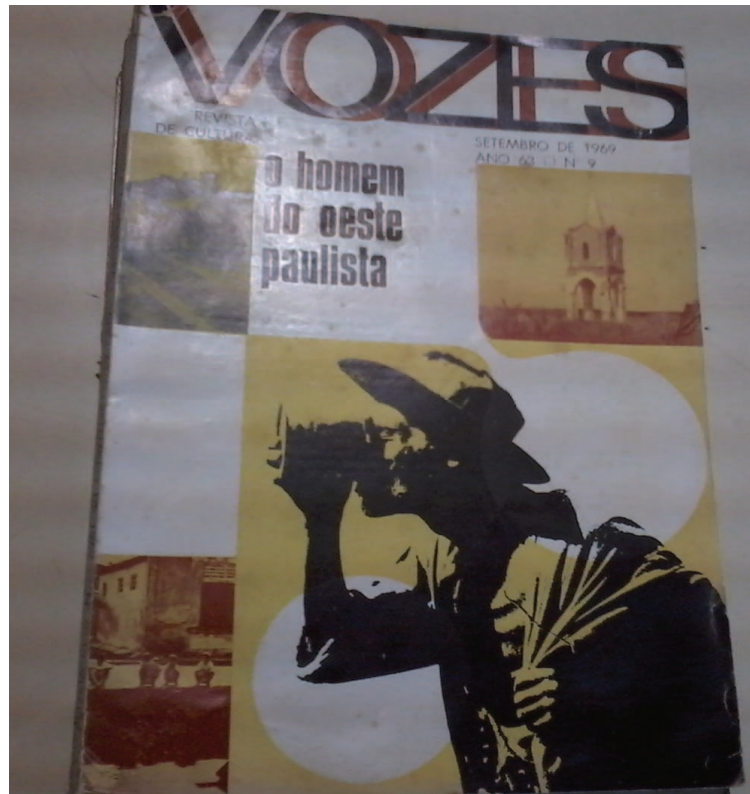
Em meados dos anos de 1960, a *Revista Vozes* defende o golpe de 1964, pois, segundo as palavras de Andreo (2014, p. 2), “[...] era contrária ao diálogo entre cristãos e marxistas,



configurando-se como antirrevolucionária, anticomunista, além de ferrenhamente crítica às religiões de ascendência africana”. Em 1966, os assuntos de vínculo católico aparecem ainda em grande proporção no periódico, porém começam a conviver com temáticas culturais e com abordagens e análises de questões ligadas aos problemas sociais do Brasil e do mundo.

A Fotografia 14, estampada na capa da *Revista Vozes* de setembro de 1969, mostra a pobreza do homem do oeste paulista.

Fotografia 14 – Problemas sociais do Brasil (pobreza do homem do oeste paulista)



Fonte: Revista Vozes (1969).

A posição católica em relação ao anticomunismo era reiterada e justificada. A ausência de liberdade de credo era o ponto atacado pela argumentação que tinham os colaboradores através da Revista. Em várias situações foi abordado o perigo de deixar entrar o mundo vermelho no país. No mundo rural essa questão também foi denunciada, através de textos publicados como uma verdadeira ameaça à democracia vigente no período. A partir da década de 1970, por causa da ditadura, as abordagens sociopolíticas desaparecem dos espaços de destaque do impresso, além de ocorrer uma mudança importante no tom dos debates quanto aos recortes temáticos. (ANDREO, 2014).

Neotti (2007) conta que, na década de 1960, recebeu uma importante ajuda do Padre José Vasconcellos, presidente da *Associação de Educação Católica* (AEC) e membro do Conselho Federal de Educação (CFE). Precisava visitar as escolas católicas e Vasconcellos sugeriu que fosse elaborado um boletim mensal para os professores e escolas ligadas a AEC. Do mesmo modo, questionou se fosse possível sair como suplemento da Revista. Neotti (2007) descreve que abrigou, não como suplemento, mas como caderno especial, o boletim de dezesseis páginas mensais, com material didático no período de maio de 1966 a dezembro de 1969, até que Vasconcellos deixasse o cargo. Com isso, conseguiu assegurar as assinaturas das escolas católicas de todo o Brasil e a assinatura de diversos professores.

A *Revista Vozes* tinha uma seção específica para publicar notícias gerais da AEC<sup>36</sup>, denominada *Caderno da AEC do Brasil*. Percebe-se que não era um formato de encarte, e sim uma seção da Revista *Caderno da AEC do Brasil*, que trazia “[...] notícias sobre as escolas católicas, os movimentos de interesse das escolas e textos de formação para seus associados”. (TANNÚS, 2008, p. 111). Isso acaba demonstrando o apoio dado por uma parte significativa da *Editora Vozes* à AEC, cedendo espaço em sua principal Revista.

Para as instituições educativas filiadas a AEC, a ação educativa era entendida na perspectiva da doutrina católica. Diante disso, a Associação de Educação Católica tinha a ação educativa como uma função que se apoiava na busca da realização de uma educação libertadora, que inspirasse a conscientização da dimensão social, de suas exigências para a educação cristã mais abrangente. Nesse debate, Tannús (2008, p. 114) aborda que “[...] o ideal de educação como formação integral de qualidade e com respeito à ética nas relações humanas, de acordo com as recomendações do ideário católico, eram a tônica da Associação”. Também existia uma preocupação em preparar os educadores e as instituições para interagirem com o mercado e com o Estado nas suas exigências legais e prerrogativas de disputa de número de alunos matriculados nas escolas.

No *Caderno da AEC do Brasil* do mês de março de 1969, os educadores católicos eram encorajados e estimulados a apoiar o movimento estudantil com o objetivo de se aproximarem destes. “Não podem ficar indiferentes à crise estudantil que assola o país, evitar infiltrações de subversivos, serem intermediários entre os estudantes e as autoridades”.

---

<sup>36</sup> “A *Associação de Educação Católica* (AEC) do Brasil gravitava no campo educacional, em profunda ligação com as escolas católicas do país, a elas prestando orientações e amparo em suas ações educativas. A AEC do Brasil foi fundada em 1945, como consequência de iniciativas nesse sentido, levantadas no *I Congresso Nacional de Estabelecimentos Particulares de Ensino*, em 1944, no Rio de Janeiro. A AEC foi fundada com a intenção de responder aos problemas enfrentados pelas escolas católicas ante seus debates com a escola pública, laica e gratuita e também, com o intuito de dinamizar e coordenar a ação educativa da Igreja Católica no país”. (TANNÚS, 2008, p. 108-109, grifo nosso).

(TANNÚS, 2008, p. 205). Tal discurso mostra ainda que a Revista via os movimentos estudantis como subversivos, ou melhor, que parte dele ainda estava contaminado por essas intenções políticas, não em harmonia com as orientações católicas. Sobre essa questão, o periódico publica o seguinte estudo: *Perfil do Estudante Universitário*<sup>37</sup>, que fazia um apontamento de soluções para a crise do Ensino Superior do Brasil, a partir da realidade do próprio aluno.

Em relação ao debate educacional, a partir de 1966, o princípio de *Educação para o Desenvolvimento* ganha força na Revista. É a primeira vez que a educação católica aborda esse assunto. O marco inicial desse debate será o texto *Educação Cristã à Luz do Concílio*, organizado pelo Secretariado Nacional de Educação e Cultura da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), por conta das recomendações vindas do Concílio Vaticano II<sup>38</sup>. A elaboração desse manifesto foi o incentivo inicial de uma série de debates sobre Ensino Superior e Desenvolvimento. (TANNÚS, 2008).

Gomes (2005) ressalta que, em 1964, ocorre o golpe civil-militar que institui a ditadura no Brasil até 1985. No início do golpe ainda havia resquícios de liberdade e espaço para algumas manifestações. Em relação à educação, não ocorreu qualquer debate e os interesses privatistas (escolas privadas) foram preservados pelo Estado autoritário. Embora muitos agentes do Estado dessem importância à educação em seus discursos, “[...] a educação deixa de ser considerada um tema importante por muitos intelectuais de esquerda, que acabam se engajando na resistência armada ao regime”. (GOMES, 2005, p. 12).

Para a corrente, que retratava a maioria dos intelectuais representantes da Igreja Católica, a escola privada seria o resgate das tradições de nosso passado, o que significaria a superação da crise moral, e a escola na concepção dos liberais seria a chave da emancipação nacional como nos anos 1930. Dessa maneira, os grupos em conflito elaboraram seus discursos em concordância com seus interesses de classe, procurando associar seus objetivos

---

<sup>37</sup> “Nessa pesquisa, foram considerados o nível socioeconômico dos universitários e a realidade de suas famílias. A democratização do ensino superior pelo aumento de vagas disponíveis foi um princípio básico que seria proposto pela Reforma Universitária, segundo o texto. Através do ensino superior, o povo brasileiro poderia ascender socialmente, e as desigualdades sociais poderiam ser diminuídas. Começava a aparecer a perspectiva de Educação para o Desenvolvimento no final da década de 1960”. (TANNÚS, 2008, p. 206).

<sup>38</sup> O Concílio Vaticano II é visto, como reação, mesmo que tardia, à secularização e ao laicismo dentro de uma nova perspectiva de mudança de paradigma. Convocado pelo então Papa João XXIII, veio a constituir um marco na história da Igreja Católica. O Concílio Vaticano II demarcou, um novo momento da história da instituição católica, propondo-se a ter uma Igreja a serviço da causa da humanidade, em todas as suas dimensões, e aberta ao diálogo inter-religioso. Antecedendo a década de 1960, a doutrina católica se fechava e relutava em aceitar fenômenos, relações civis e novas visões de homem e de mundo que vinham se desenhando com os tempos modernos. Ainda na década de 1960, no propósito de arejamento da Igreja, houve a reforma dos quadros católicos em função das novas orientações conciliares. Ocorreu a abertura para a participação leiga, que de participação passava à colaboração e, finalmente, à cooperação nas instâncias católicas, inclusive com responsabilidades ministeriais. (TANNÚS, 2008).

com os interesses do povo brasileiro, como se fossem uma coisa só. Apesar disso, a escola que se configurou, a partir desse debate e dos movimentos relacionados, não se estabeleceu de um momento para o outro, se constituiu em projetos de classe historicamente deliberados pelas relações de forças dos grupos políticos envolvidos. (GOMES, 2005).

A partir de 1965, parece florescer uma nova fase em que o diálogo e a preocupação com o desenvolvimento social, tendo o homem como foco, predomina. Foi sobretudo com o fim dos trabalhos do Concílio Vaticano II, onde a Igreja Católica fornece orientações aos leigos e eclesiásticos para que buscassem uma aproximação com as massas, a Igreja do povo de Deus, que deveria atuar em diversos campos, abrindo e participando das discussões nas áreas sociais, políticas e educacionais. (NEOTTI, 2007).

Entre 1967 e 1968, a *Revista Vozes* abre uma nova linha editorial para os novos temas propostos pelo Concílio, a fim de se tornar conhecida aos intelectuais, principalmente aos da nova geração, sem desprezar os mais velhos, porque não haveria renovação sem respeito ao passado.

Com isso, precisaria tratar os assuntos educacionais de outra maneira. Matérias, editoriais, assim como os aspectos gráficos gerais, capa, contracapa e ilustrações foram influenciados pela mudança de postura da Igreja Católica. Em 1968, foi realizada a Conferência Episcopal Latino Americana<sup>39</sup> (CELAM) em Medellín, que “[...] reforçou o que ficaria determinado no Concílio Vaticano II, porém na dimensão do continente latino americano”. (TANNÚS, 2007, p. 4).

Neotti (2007) chama a atenção para a questão da censura da ditadura à imprensa, principalmente no Governo Médici. A Revista estava fichada no Serviço Nacional de Informações (SNI) como Revista filosófica de esquerda, não panfletária. O impresso nunca foi agredido, ressalta o frei, justamente porque tinham o cuidado de montar o número da Revista atrás de expressões que não constavam no dicionário dos censores da ditadura:

Problemas de linguística descritiva, Semântica Estrutural, Semiologia e Teoria do Discurso, História das estórias em quadrinhos, Dinâmica e Descompasso, Ideologia anacrônica, Festival do Subconsciente, O Salto para o Objeto, A Poética da Denotação, Cibernética e Ideologia. (NEOTTI, 2007, p. 50).

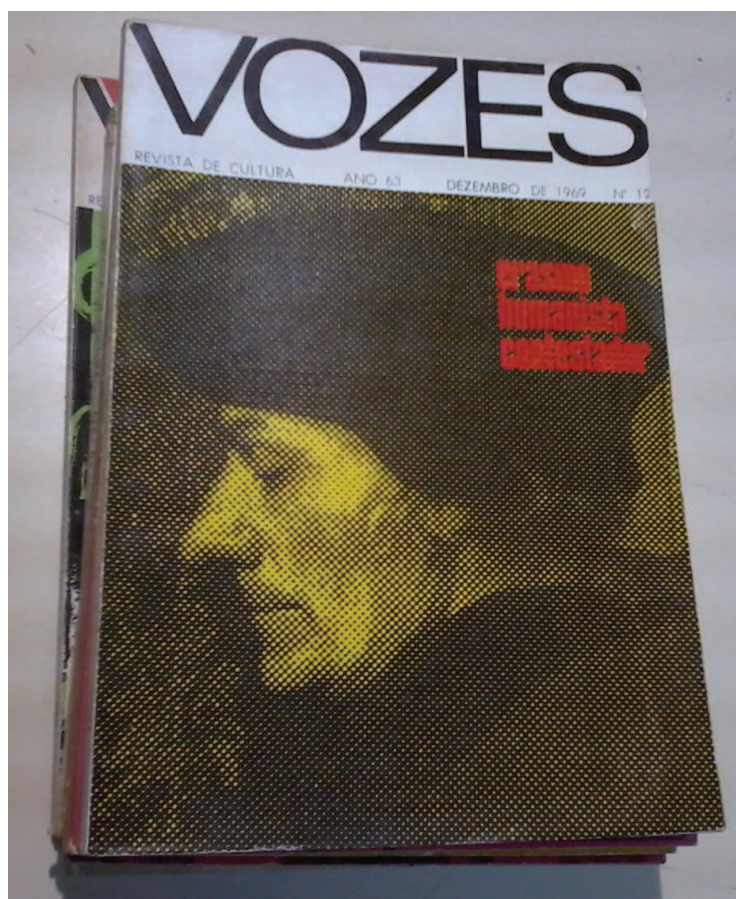
---

<sup>39</sup> “Os ventos conciliares (1962-1965), reforçados pelas posteriores conferências do CELAM, promoveram, como reflexo no ensino superior, o pressuposto de que o bem e o respeito à pessoa humana, com uma visão aberta para a sociedade pluralista, deveriam fomentar a conscientização dos universitários. A função do ensino superior, para o engrandecimento do país e com respeito à dignidade humana, poderia se resumir em formação integral dos alunos, nos seguintes planos: da formação profissional, técnica e cultural, bem como da formação das consciências (valores) e ética. Enfim, a formação integral do ser humano”. (TANNÚS, 2008, p. 227).

Pela terceira vez o periódico muda de nome. A partir de janeiro de 1969, a Revista passa a ter o título: *Revista de Cultura Vozes*. O nome foi mudado sem aviso prévio ou editorial que justificasse a mudança. A alteração foi na retirada do adjetivo Católica com o objetivo de superar o sectarismo e abrir outras portas, permanecendo fiéis aos valores do Evangelho. Um fato inédito no impresso foi que dois de seus números tiveram uma segunda edição em 1969. (NEOTTI, 2007).

A Fotografia 15 apresenta a mudança de nome da *Revista Vozes* que, no final de 1969, passa a se chamar *Revista de Cultura Vozes*.

Fotografia 15 – Mudança de nome da Revista Vozes



Fonte: Revista Vozes (1969).

Se a censura da ditadura não atingiu o periódico, atingiu a censura do Vaticano. O Núncio Apostólico em pessoa, Dom Sebastião Baggio, foi a Petrópolis reclamar do artigo do Padre Jaime Snoek sobre a homofilia<sup>40</sup>, disse que concordava com o conteúdo, porém o tema não ficava bem numa Revista Católica. Além disso, Baggio se incomodou com um pequeno

---

<sup>40</sup> Atração sexual por pessoas do mesmo sexo.

artigo de pouco mais de três páginas, com o título *Quem informa o Papa*. Nas palavras de Neotti (2007, p. 51), “[...] a nota fazia uma comparação entre um Manifesto de católicos mineiros, apegados aos tempos anteriores ao Concílio, e uma carta admoestativa do Papa Paulo VI à CNBB”. A nota concluía que a carta do Papa estava calcada sobre o Manifesto mineiro, condenado pela Conferência dos Bispos brasileiros.

Neotti (2007) descreve que, por razões financeiras e pelo fato dos assinantes terem reduzido a 375 e a venda avulsa chegando a 84, o Conselho Diretor da *Editora Vozes* reconhece que o periódico não despertava mais interesse. Alegava que todos os campos que o impresso costumava cobrir estavam ocupados por outras Revistas especializadas e, por isso, em 2003, o periódico deixa de existir por três motivos: primeiro, o alto déficit da Revista; segundo, não conseguir nenhuma proposta que pudesse modificar o quadro; e terceiro, falta de foco da publicação, sendo este o ponto que mais pesou em todo esse processo.

#### **4.2 Aspectos da Materialidade da Revista Vozes**

Desde o início da publicação da Revista, os editores demonstraram qual seria o caráter da publicação e quais temas seriam tratados. Diante dessa questão, Tannús (2008, p. 135) ressalta que “[...] os discursos utilizados pelos editores, autores e pelos próprios gestores da *Revista Vozes* facilmente entravam e eram disseminados entre os leitores”. Em relação às ideias difundidas pelas matérias, editoriais do periódico, pode-se entender de que forma havia “[...] uma produção e disseminação de diretrizes com vistas à doutrina católica e também objetivando outras formas de saber – científico e cultural”. (TANNÚS, 2008, p. 138).

No que se refere à educação católica, o periódico projetava se firmar e reconquistar seu domínio, ao mesmo tempo em que não ficava ausente dos debates em oposição ao ideário liberal de pensar a educação. Em resumo, pode-se pensar os seguintes propósitos perseguidos pelos franciscanos ao lançar a *Revista Vozes*: “a) difundir a boa moral católica; b) divulgar a produção da editora por meio da apresentação e do comentário de obras; c) transmitir aos leitores da sociedade leiga e eclesiástica o conhecimento selecionado pelos editores”. (TANNÚS, 2008, p. 139).

Em 1928, a assinatura do impresso era semestral ou anual para leitores do Brasil. Para leitores do exterior, eram aceitas apenas assinaturas anuais. O fato leva à conclusão de que havia abrangência buscada para o alcance das publicações da Editora. A divulgação era assim descrita nas palavras de Tannús (2008, p. 145) “Revista quinzenal, Religiosa, *Scientífica*, Literária e de Arte. Também eram oferecidos volumes anuais (nem todos os anos eram

disponibilizados) da Revista encadernados com capa dura”. Na capa do Catálogo de 1932, o periódico ocupou um anúncio de página inteira em virtude da comemoração dos vinte e cinco anos de sua existência.

A Fotografia 16 mostra a folha de assinatura da *Revista Vozes*. A assinatura era feita anualmente ou a cada semestre. O leitor recebia o periódico pelo Correio.

Fotografia 16 – Folha de assinatura da Revista Vozes

**RECEBA PELO CORREIO  
A REVISTA DE CULTURA  
VOZES**

840 PÁGINAS POR SOMENTE CR\$ 40,00  
 NÚMEROS MONOGRÁFICOS  
 A REALIDADE CULTURAL VISTA POR BRASILEIROS

A Revista de Cultura Vozes é uma fonte de consulta indispensável para os estudantes e interessados em:

- comunicação
- cinema
- lingüística
- problemas sociais
- ensaio em quadrinho
- teatro
- literatura
- arte

Não se preocupe com o correio. Os números extravaziados serão reenviados. Goste da comodidade e não se esqueça que a Revista de Cultura Vozes se entrega com rapidez.

Para receber a sua assinatura basta preencher o cupom abaixo e envi-lo juntamente com cheque, vale postal ou por valor declarado à:

**Edição Vozes Ltda.**  
Caixa Postal 23  
Petropolis, RJ  
Brasil

---

DESEJO RECEBER A REVISTA DE CULTURA Vozes PELO PERÍODO DE:

1 ano  Cr\$ 40,00  
1 semestre  Cr\$ 22,00

Estou enviando o pagamento por:

- vale postal
- cheque nominal à Editora Vozes Ltda.
- valor declarado

NOME: \_\_\_\_\_ ATIVIDADE: \_\_\_\_\_  
 ENDEREÇO: \_\_\_\_\_  
 CIDADE: \_\_\_\_\_ ZONA POSTAL: \_\_\_\_\_ ESTADO: \_\_\_\_\_

Fonte: Revista Vozes (1965).

Andrades (2006) salienta que boa parte da hierarquia da Igreja no Brasil, formada pelos bispos, vigários, voluntários e parceiros influentes, colaborava com a propaganda da Revista. Esse grupo observava a necessidade de uma Editora suprir a “[...] carência de publicações religiosas em língua portuguesa e, no caso dos sacerdotes, obter publicações que pudessem recomendar aos fiéis, sem receio de perturbar-lhes a fé”. (ANDRADES, 2006, p. 113).

Com poucos recursos, oriundos das próprias publicações, colaboradores voluntários ou amigos de influência proporcionaram que a *Revista Vozes* montasse, na década de 1930, uma rede de distribuição e circulação, enviando seus exemplares para diversas regiões do Brasil. O que pesou nessa questão foi o apoio da parte dos bispos e vigários para a criação e

manutenção dessa rede. A Revista atendia às expectativas, segundo seus apoiadores. (ANDRADES, 2006).

Os leitores também foram chamados, assim como os religiosos, para colaborar na multiplicação de assinantes divulgadores e compradores das publicações da *Editores Vozes*. Os frades lançaram uma promoção interessante: “Pedimos a fineza de indicar-nos o endereço de pessoas que talvez se interessem por nossa Revista, para que possamos mandar-lhe um número”. (ANDRADES, 2004, p. 12). Chegaram inclusive cartas com listas de potenciais assinantes das cidades de Ouro Preto-MG, Itapevicirica-SP, Ponte Nova-MG, Santarém-PA e Palhoça-SC, pelo fato de a Revista trazer comentários e até capítulos inteiros sobre livros, preparando a recepção destes.

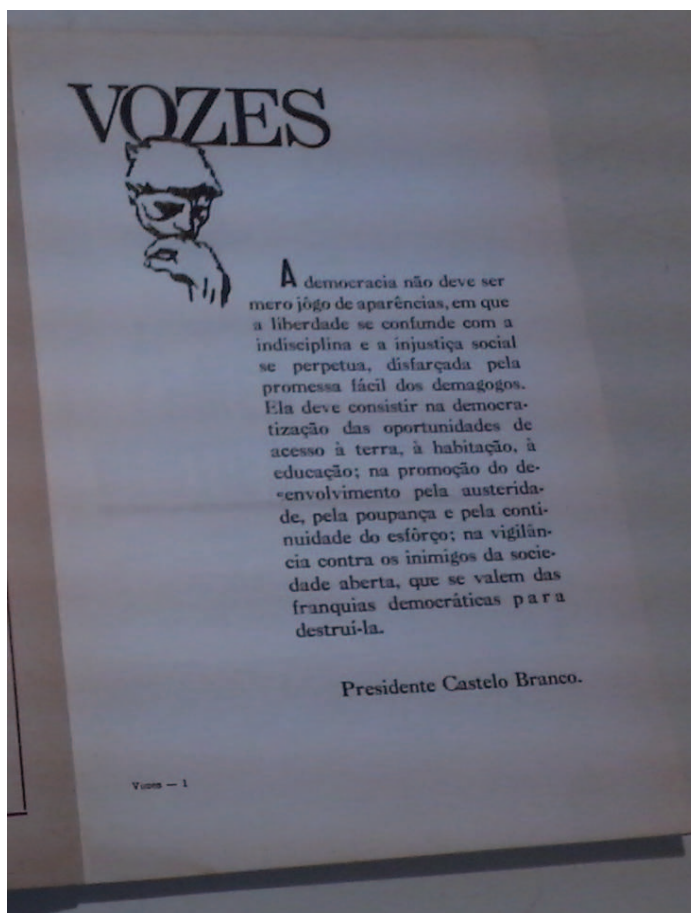
A partir da década de 1960, a *Revista Vozes* se renova. No meio da década ocorre uma importante virada, percebendo que, num período de pluralismo cultural, antes de uma Revista religiosa fechada em si, deveria ser, nas palavras de Tannús (2008, p. 151), “[...] uma Revista de cultura em sintonia com a sociedade, a educação e participante da esfera política”. O impresso mantém a periodicidade mensal com noventa e seis páginas em cada número.

Em relação ao cotidiano do Brasil, matérias eram comentadas ou publicadas no dia-a-dia. Consta-se que o impresso trazia nas capas e contracapas mensagens, dizeres e imagens, que apontavam a postura de seus editores e o quanto esta propaganda no exterior da edição (capa e contracapa) buscava influenciar os seus leitores. (TANNÚS, 2008).

A Fotografia 17 manifesta a postura dos editores da *Revista Vozes* em abril de 1964, ou seja, logo após o golpe civil-militar. É importante salientar que o impresso apoia o golpe porque temia o avanço do comunismo, por isso, abre espaço para o Presidente Castelo Branco discutir o seu entendimento de democracia.



Fotografia 17 – Postura dos editores da Revista Vozes (1964)

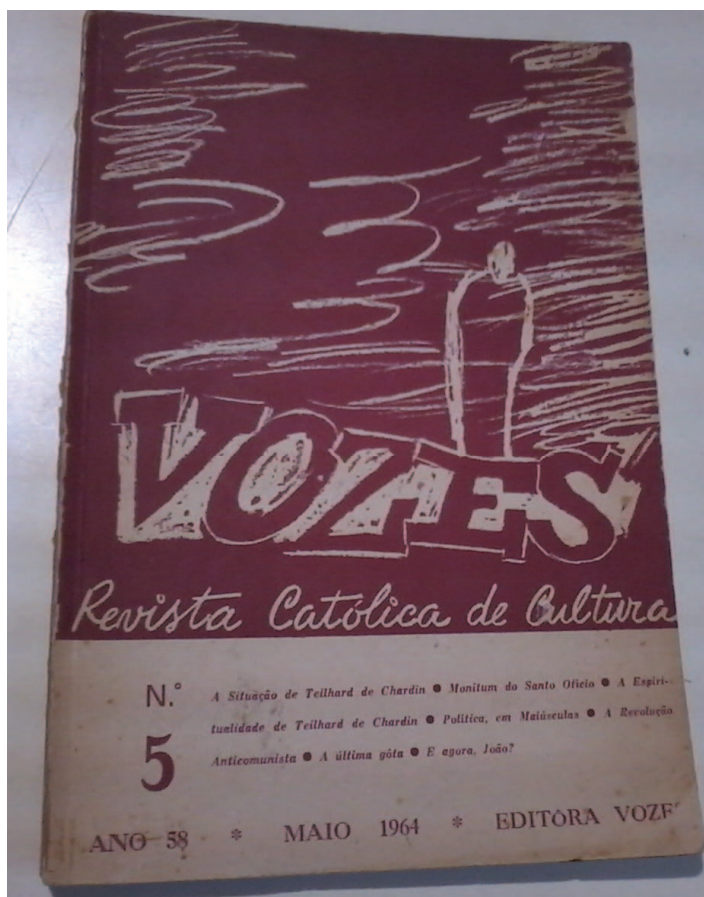


Fonte: Revista Vozes (1964).

As matérias na capa do periódico não eram somente referências ao conteúdo, com títulos ou temas desse conteúdo que seria discutido. Eram concepções próprias direcionadas aos leitores possíveis e imaginários da publicação. Exemplificando essa questão, aparecem pequenos textos na forma de mensagem, termos que pareciam frases de efeito e imagens.

A Fotografia 18 mostra a capa da *Revista Vozes* de maio de 1964. É importante salientar que, nesse período, o periódico se chamava *Revista Católica de Cultura Vozes*.

Fotografia 18 – Capa da Revista Vozes (1964)

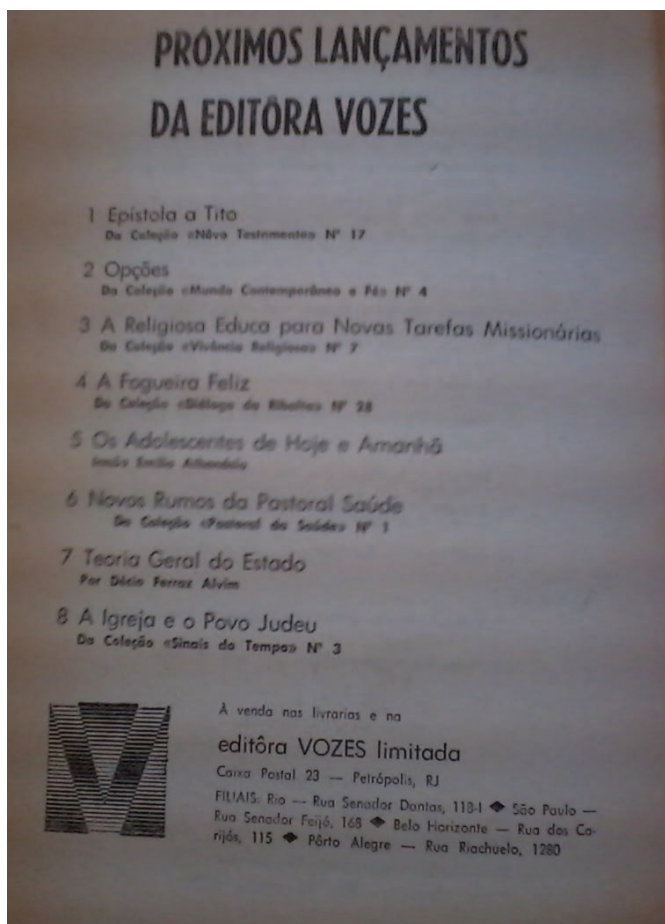


Fonte: Revista Vozes (1964).

Além disso, a maioria das contracapas servia de propaganda franciscana para coleções e obras lançadas pela *Editora Vozes*, indicando para a aquisição de hábitos e costumes por intermédio do que era ali editado.

A Fotografia 19 apresenta uma prática comum adotada pelos franciscanos, que era a propaganda da chegada de novos lançamentos de livros da *Editora Vozes*.

## Fotografia 19 – Propaganda franciscana na Revista Vozes



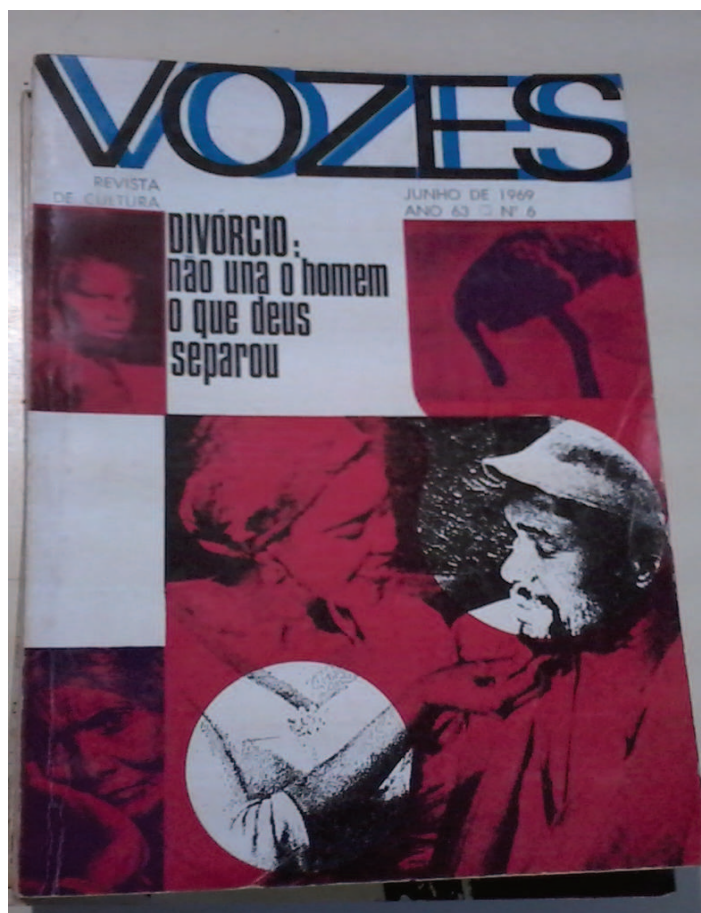
Fonte: Revista Vozes (1968).

Na contracapa da edição de 1968, período do AI-5 (13 de dezembro de 1968), aparece a seguinte expressão: *Operários, Estudantes, Jornalistas e Artistas, ninguém será preso, detido ou exilado*, porém sabemos que na prática isso não aconteceu. A ditadura reforçava a repressão, inclusive contra intelectuais. Nesse contexto, Tannús (2008, p. 161) aborda que a Revista “[...] sinalizava uma mudança de postura em relação ao momento do golpe de 1964, quando apoiava e ainda enaltecia a tomada do poder pelos militares”.

Os temas que geravam polêmicas eram selecionados como foco principal de cada edição, além de discutirem nas matérias do interior da publicação, serviam como suporte nas contracapas e nas epígrafes. As frases nas capas, na parte interna do periódico, nas páginas publicitárias, nos editoriais, transpassam o que estava posto como verdade e o que os editores queriam ampliar junto aos leitores.

A Fotografia 20, apresentada na capa de julho de 1969 da *Revista Vozes*, aborda um tema polêmico para o período, o divórcio.

Fotografia 20 – Tema polêmico da capa da Revista Vozes (divórcio)

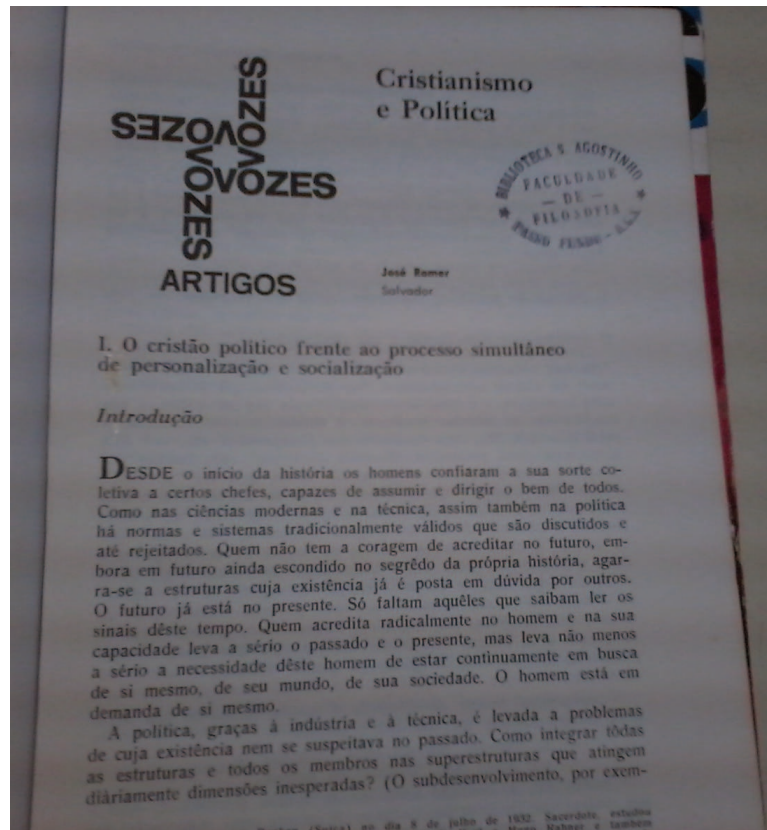


Fonte: Revista Vozes (1969).

O material encontrado no impresso é formado por artigos que muitas vezes nem ocupam uma página inteira. Seus colaboradores traziam muitas vezes suas opiniões sobre fatos do momento através de pequenos textos que se pareciam com aqueles que se veem nas seções, denominados hoje em dia nos grandes jornais de *Opinião dos Leitores*. Eram poucos textos que apresentavam referências bibliográficas ou seguiam normas técnicas para sua elaboração. Assim, “[...] nos textos, as imagens são praticamente inexistentes e quando aparecem são meramente ilustrativas e dispensáveis”. (ANDREO, 2013, p. 2).

As principais seções nas quais estão inseridos os artigos sobre a Educação Básica na *Revista Vozes* são: *Artigos, Ideias e Fatos, Bibliografia, Cadernos da AEC do Brasil*. A seção *Artigos* (Fotografia 21) trazia o menor número de textos, contudo estes eram os mais extensos e os autores eram apontados. Os temas variavam muito de acordo com os períodos da História do Brasil. Faziam parte do grupo de discussão membros importantes da Igreja Católica brasileira, como D. Helder Câmara, D. Boaventura Kloppenburg e D. Evaristo Arns, além de educadores, médicos e juristas. (ANDREO, 2013).

## Fotografia 21 – Seção Artigos



Fonte: Fonte: Revista Vozes (1968).

A seção *Ideias e Fatos* (Fotografia 22) era muitas vezes composta por numerosos e pequenos textos. Normalmente o tema central era política e boa parte dos intelectuais católicos que colaboravam fazia parte da Revista. Os diversos textos seguiam o mesmo padrão e não eram assinados, na maioria das vezes. O principal texto trazia a assinatura e funcionava como uma espécie de editorial, já que fazia a introdução da seção e o tema principal que seria desenvolvido.

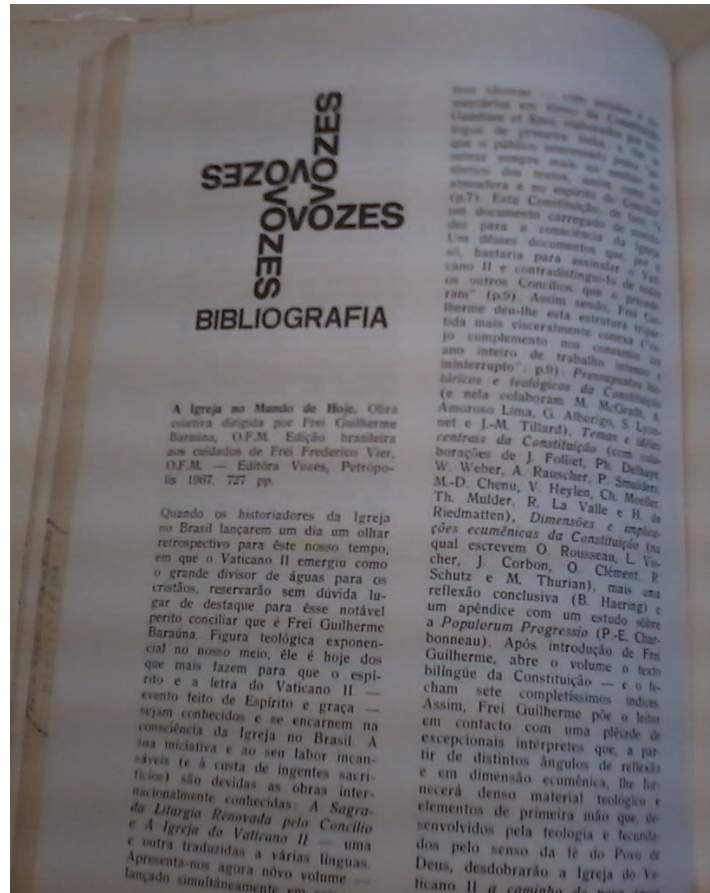
Fotografia 22 – Seção Ideias e Fatos



Fonte: Revista Vozes (1968).

A seção *Bibliografia* (Fotografia 23) apresentava uma pequena resenha e os livros eram comentados de uma forma breve. Além disso, todos os meses, obras eram indicadas e a seção foi reduzida diversas vezes, passando a figurar em uma só página, porém nunca deixou de existir. (ANDREO, 2013).

## Fotografia 23 – Seção Bibliografia

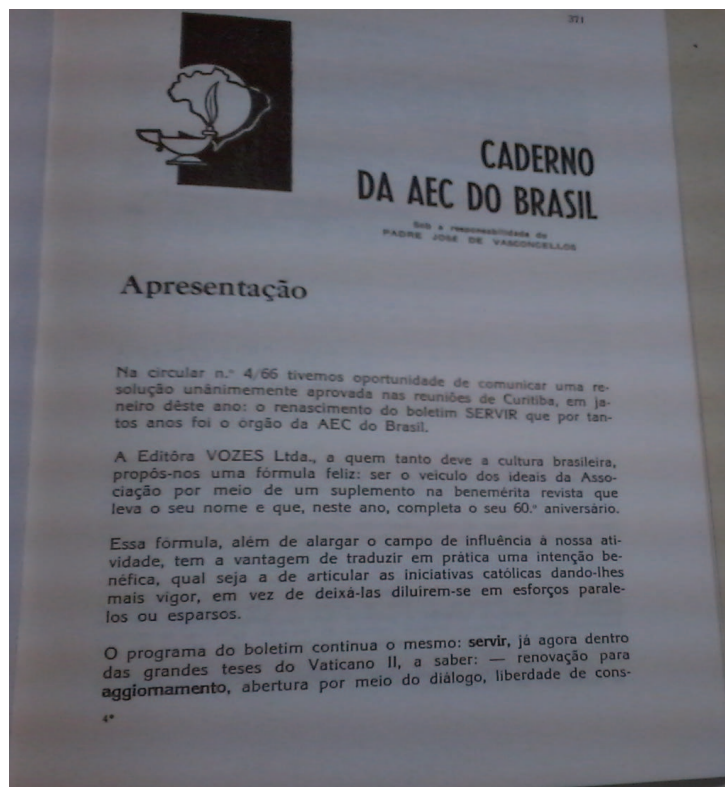


Fonte: Revista Vozes (1968).

Em relação à seção *Cadernos da AEC do Brasil*, a Revista passou a contar com quatro subdivisões inseridas e bem definidas no sumário. Conforme foi anunciado na capa da *Revista Vozes*, com um mês de antecedência de estreia desse novo caderno, em abril de 1966, *16 páginas cada mês exclusivamente sobre problemas educacionais*.

A Fotografia 24 mostra a apresentação do *Caderno da AEC do Brasil* lançado em maio de 1966.

Fotografia 24 – Apresentação do Caderno da AEC do Brasil



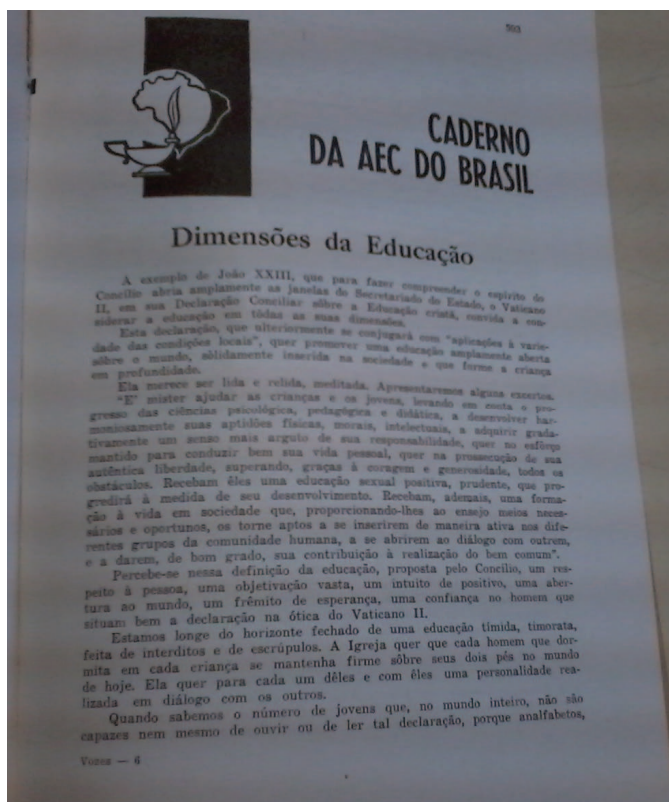
Fonte: Revista Vozes (1966).

Durante o período de existência dessa seção, assinavam como Diretor Responsável do *Caderno AEC do Brasil*, Padre José de Vasconcellos e como Redatora, Irmã Laura Chaer. Esse espaço foi criado com o objetivo de auxiliar as instituições educativas católicas a se tornarem mais competitivas no mercado educacional brasileiro.

A Fotografia 25 apresenta o tema intitulado *Dimensões da Educação*, abordado na seção Caderno da AEC do Brasil, em 1966.



## Fotografia 25 – Seção Caderno da AEC do Brasil



Fonte: Revista Vozes (1966).

Não se pode ignorar o fato de que o boletim mensal da AEC trazia resumos da *Revista Documenta*<sup>41</sup>. Ligada a essa questão, a ação da ditadura ocorreu de várias maneiras. As reformas foram influenciadas por uma teia de relações:

[...] a pressão da classe média por vagas no ensino superior; o movimento estudantil tomando força; as ideias dos intelectuais educadores defensores da educação pública; as concepções defendidas pelos representantes das escolas particulares e confessionais; e os reflexos disso tudo nos legisladores. (TANNÚS, 2008, p. 169).

Diferentes temáticas na extensão e no conteúdo de cada parte do impresso foram observadas. Aliás, mudanças pontuais em relação à presença de editoriais que apareceram substituindo as tradicionais epígrafes de primeira página. Também ocorreram mudanças globais, indicando uma nova filosofia de ação do grupo católico, que era responsável pela direção da publicação e da estratégia dos colaboradores que da Revista se serviam como multiplicadora de pontos de vista católicos, incluindo as opiniões católicas ligadas ao ensino superior. Tais distinções ocorreram de forma gradativa. Do início da década de 1960 até

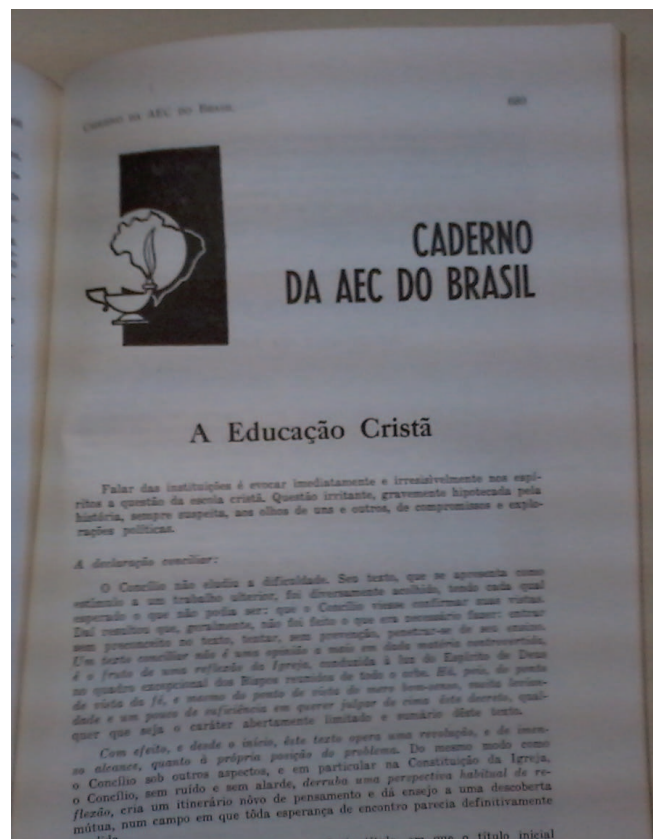
<sup>41</sup> “Uma publicação oficial do Conselho Federal de Educação, no momento em que as discussões para a Reforma Universitária no país mobilizavam um número significativo de atores sociais”. (TANNÚS, 2008, p. 169).

meados da década de 1980, a *Revista Vozes* sofreu influências determinantes e transformou-se profundamente. (TANNÚS, 2008).

Em relação ao conteúdo sobre educação encontrado na Revista, é importante fazer algumas observações. Sempre defendeu a escola católica apontando suas conquistas legais ou atacando outras formas de educar que não fossem sob o viés católico de educação. No campo da política, a Revista parecia se manter à margem, todavia se posicionava de forma conservadora no início dos anos 1960. Porém, mais no final da década de 1960, o impresso passa a defender os direitos humanos e se abre para a discussão dos problemas sociais, mudando sua postura, de conservadora para contestadora, devido à argumentação sobre as mudanças de orientação da Igreja Católica. Tal fato se devia aos ventos conciliares que provocaram um arejamento para toda a Igreja. O Concílio do Vaticano II não só orientou, numa época de pluralismo religioso, “[...] mas também pressionou toda atuação da Igreja da América Latina no sentido de abrir-se para as diferentes religiões, de unir-se – clero e leigos – e posicionar-se no campo político e social”. (TANNÚS, 2008, p. 172).

A Fotografia 26 aborda um conteúdo muito discutido nos anos 1960, a defesa da escola católica, através do texto *A Educação Cristã*, publicado na *Revista Vozes* em 1966.

Fotografia 26 – Conteúdo da Revista Vozes (defesa da escola católica)



Fonte: Revista Vozes (1966).


A partir de 1966, o periódico imprimiu uma nova rota com a mudança do chefe da redação e colaboradores. Em 1969, acompanhando o espírito da época, assume uma postura mais renovada, aproximando-se inclusive das posições da esquerda. Com a saída de Frei Aurélio Stulzer, Frei Clarêncio Neotti assume a redação, “[...] num período em que a postura da Revista era de renovação, em consonância com toda a orientação católica”. (TANNÚS, 2008, p. 175).

No final da década de 1960, aconteceram mudanças estruturais no periódico: foram publicados editoriais no início de cada número, em substituição às anteriores epígrafes, que se configuravam em apresentações ou palavras iniciais, impressas sempre na página de rosto de cada edição. As origens e formatos dessas epígrafes se intercalavam entre poemas selecionados, discursos, recortes de encíclicas papais e mensagens diversas, inclusive cartas de cardeais, que eram endereçadas à redação ou a algum franciscano da congregação. (TANNÚS, 2008).

A Fotografia 27 apresenta as mudanças estruturais da *Revista Vozes*, a partir do início da década de 1970.

Fotografia 27 – Mudanças estruturais da Revista Vozes

REVISTA DE CULTURA	
<b>VOZES</b>	
ANO 71 □ VOLUME LXXI □ NOVEMBRO □ Nº 9	
EDITORIAL	
Redação	3
ARTIGOS	
Juana Elbein dos Santos	7 O Ethos Negro no Contexto Brasileiro
Redação	13 As Semanas Afro-Brasileiras
José Marinho/ M.A. Luz	25 Negritude e Cultura Negra
	26 Entrevistas com Mestre Didi
	27 Agenor Miranda
	30 Nunes Pereira
	34 Juana Elbein dos Santos
	37 Gilberto Gil
	45 José Maria Nunes Pereira
	53 Luiz Carlos dos Santos
TEXTO	
Mestre Didi/ M.A. Luz	59 Alguns Aspectos da Comunicação na Cultura Negra
IDÉIAS & FATOS	
R.F. Santos/ L.A. Carvalho	68 Supressão do Registro
Ágatha de Oliveira	71 Ouilombo
LIVROS	
Diversos	73 Recrudes
Redação	77 Novidades
Redação	80 Reedições



Fonte: Revista Vozes (1970).

Na mesma época que Neotti assume a redação, em 1966, há a estreia de Rose Marie Muraro na Revista. Esse fato é considerado uma relevante abertura do periódico, como também da Editora, pelas suas ideias e por ser uma redatora feminina. A sua forma de escrever inaugurou novas ideias de ver as saídas para o desenvolvimento do povo brasileiro e a maneira de pensar a educação. (ANDRADES, 2001a).

O periódico, apesar de ter um público maior ligado ao meio eclesiástico, quando Frei Clarêncio Neotti assume a direção da Revista, busca, em meio a uma crise de venda, a expansão a um grupo intelectual, sobretudo, universitário, o que foi bem sucedido, a partir de meados da década de 1970, através da abordagem crescente de assuntos culturais leigos: história em quadrinhos, literatura, cinema, música, entre outros, além de temáticas acadêmicas. Além disso, acontece uma mudança significativa através das análises sociais e políticas centradas no Brasil e realizadas tanto do ponto de vista do meio eclesiástico quanto dos setores acadêmicos. Toda essa questão sob o controle da *Editora Vozes*, que tinha se modernizado e começava a se destacar comercialmente no meio acadêmico. (ANDRADES, 2001a).

Assis (2008) mostra que os colaboradores da Revista, representantes da sociedade civil, eram oriundos das mais diferentes atividades profissionais. O periódico convocava novos escritores a participar:

[...] fazemos um apelo a todos os escritores católicos nacionais, professores, estudantes, senhores ou senhoras, já famosos ou ainda desconhecidos, para que nos enviem seus artigos sempre que estes lhes parecerem enquadrar no programa e no espírito da Revista. (ASSIS, 2008, p. 47-48).

Entre os colaboradores da *Revista Vozes*, que escreviam sobre diversos assuntos referentes principalmente à educação, estavam pessoas dos mais diversos segmentos da sociedade. Eram clérigos, leigos, deputados, educadores, médicos, jornalistas, entre outros. Exerciam seu poder de influência em seus segmentos, sendo clérigos ou leigos. Para atingir um público intelectual, seus colaboradores pertenciam a essa elite e assumiam a luta de serem ouvidos e de manifestarem seus interesses. Os artigos recebidos não eram publicados sem antes passarem pelas mãos da direção da redação. Por isso, pode-se afirmar que a Revista tinha as características de seus editores, sendo que nada era publicado sem a análise dos mesmos. No último capítulo, pretendo discutir as representações de Educação Básica nas páginas da *Revista Vozes*.

## 5 A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS PÁGINAS DA REVISTA VOZES

Esse capítulo trata da Educação Básica na *Revista Vozes* entre 1964 e 1969. As categorias foram produzidas a partir da leitura dos artigos da *Revista Vozes*. O capítulo se divide em três seções. Na primeira seção, analiso a *Escola Católica*. Na segunda seção, investigo os *Educadores Católicos e Leigos*. Na terceira seção, examino a *Educação, Formação e Desenvolvimento*. Além disso, pretendo fundamentar a discussão das categorias com autores contemporâneos. São os seguintes: Alves (2009), Alves (2005, 2006), Assis (2012), Bruno (2011), Cury (2004, 2007), Favaro e Tumulo (2016), Ferreira Júnior e Bittar (2006), Gonçalves (2011), Libâneo e Pimenta (1999), Martins (2014), Oliveira (2004), Oliveira (2017), Oliveira e Cypriano (2014), Pereira (2011), Rezende (2014) e Santos e Damasceno (2016).

Antes de discutir as categorias gostaria de retomar os conceitos de representação e prática, que fundamentam este estudo na perspectiva de Roger Chartier. O conceito de representação é um apoio para que se pudessem assinalar e articular as diversas relações que os indivíduos ou os grupos mantêm com o mundo social. Nas palavras de Chartier (2011), qualquer fonte documental que

[...] for mobilizada para qualquer tipo de história nunca terá uma relação imediata e transparente com as práticas que designa. Sempre a representação das práticas tem razões, códigos, finalidades e destinatários particulares. Identificá-los é uma condição obrigatória para entender as situações ou práticas que são o objeto da representação. Então, tal como entendo a noção de representação não está longe do real nem do social. Ela ajuda os historiadores a desfazerem-se de sua ideia do real, como escreveu Foucault, colocando o centro na força das representações, sejam interiorizadas ou objetivadas. As representações possuem uma energia própria, e tenta convencer que o mundo, a sociedade ou passado é exatamente o que elas dizem que é". (CHARTIER, 2011, p. 23).

Ainda, representações são esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço decifrado. As representações são determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam, daí para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (CHARTIER, 1991).

A exigência que habita hoje em toda prática histórica é compreender, ao mesmo tempo, como as representações e os discursos constroem as relações de dominação e como essas relações são elas mesmas dependentes dos recursos desiguais e dos interesses contrários,

que separam aqueles cujo poder legitimam daqueles ou daquelas cuja submissão asseguram ou devem assegurar. (CHARTIER, 1991).

Em relação à Educação Básica na *Revista Vozes* entre os anos de 1964 e 1969, encontrei quarenta e seis artigos que discutem o referido tema. Nesse período, os colaboradores da Revista tinham vínculos com a Igreja Católica. Eram bispos, padres, freiras, entre outros, que utilizavam o periódico para defender seu ponto de vista em relação à educação brasileira. Boa parte dos artigos produzidos estavam nos *Cadernos da Associação de Educação Católica do Brasil (AEC)*, espaço dedicado na Revista para fazer a defesa da educação sob o viés da Igreja Católica, ou seja, a defesa da escola privada confessional. Os textos tinham em média três a quatro páginas. Analisei vinte e nove artigos e dividi em três categorias de análise: *Escola Católica; Educadores Católicos e Leigos; Educação, Formação e Desenvolvimento*. O Quadro 5 mostra os artigos encontrados na *Revista Vozes* sobre a Educação Básica (1964-1969).

Quadro 5 – A Educação Básica na Revista Vozes (1964-1969)

<b>Nº</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Referência</b>	<b>Ano</b>
1	Abelardo A. Ramos	O MEC bolcheviza	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 58, p. 141-146, fev.	1964
2	Abelardo A. Ramos	O estado absorve pela educação	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 58, p. 203-209, mar.	1964
3	João Camillo de Oliveira Tôrres	Legalidade ou legitimidade?	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 59, p. 145-146, fev.	1965
4	Frei Evaristo P. Arns	O livro-padrão ameaça de novo a liberdade de ensino	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 59, p. 529-533, jul.	1965
5	João Camillo de Oliveira Tôrres	O impasse brasileiro	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 59, p. 572-588, ago.	1965
6	Padre Hugo Paiva	Vocação catequética da escola católica	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 60, p. 382-385, maio	1966
7	Padre Hugo Paiva	Educação e o mundo contemporâneo	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 60, p. 467-470, jun.	1966
8	Irmã Sylvia Villac	Palavra de Deus e escola cristã	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 60, p. 599-600, jul.	1966
9	Newton Sucupira	Autonomia da escola	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 60, p. 690-692, ago.	1966
10	Padre José de Vasconcellos	A frequência escolar na LDB	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 60, p. 786-787, set.	1966
11	Padre José de Vasconcellos	Esclarecendo a LDB: finalidades das práticas educativas	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 61, p. 85-86, jan.	1967
12	Terence O'Brien	Escolas católicas: manter ou suprir	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 61, p. 89, jan.	1967
13	Dom Vevillot	A educação face às necessidades do homem e	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 61, p. 177-182, fev.	1967

		da sociedade		
14	Tristão de Ataíde	Colégios de padres	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 61, p. 283-284, mar.	1967
15	Dom Veremundo Tóth	A escola e o espírito comunitário	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 61, p. 378-384, abr.	1967
16	Padre Pablo Dezza	Dificuldades da escola católica	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 61, p. 469-471, maio	1967
17	Monsenhor Paul Guyon	A transformação da escola católica	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 61, p. 474-475, maio	1967
18	Irmão Jean Charron	Nosso engajamento como religiosos educadores	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 61, p. 569-570, jun.	1967
19	Gilles Beaulieu	Continência e adolescência: escola católica	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 61, p. 696-700, ago.	1967
20	Gilles Beaulieu	Escolas católicas em ação	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 61, p. 822-830, set.	1967
21	Irmão Deolindo Caetano Valiati	Os educadores religiosos em órbita conciliar	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 62, p. 87-91, jan.	1968
22	Alceu Amoroso Lima	Desenvolvimento e educação	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 62, p. 373-374, abr.	1968
23	Cardeal Veillot	Responsabilidade dos pais na tarefa educacional	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 62, p. 379-381, abr.	1968
24	Padre Cecílio de Lora	Instituições educativas	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 62, p. 382-384, abr.	1968
25	Guilherme Marshall	Conceitos básicos para uma pastoral do colégio católico	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 62, p. 477-480, maio	1968
26	Padre Luciano Castelo	A educação e o desenvolvimento	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 62, p. 563-564, jun.	1968
27	Padre Charbonneau	Educação e formação	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 62, p. 665-666, jul.	1968
28	Padre José de Vasconcellos	Planejamento e educação	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 62, p. 663-665, jul.	1968
29	Luiz Tauhata	Educação, ciência e desenvolvimento	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 62, p. 667-669, jul.	1968
30	Padre Jorge Chacón	Educação e formação social	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 62, p. 669-671, jul.	1968
31	Irmão Deolindo Caetano Valiati	Missão dos religiosos educadores no Brasil de 1968	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 62, p. 859-860, set.	1968
32	Lauro de Oliveira Lima	Público e privado na educação brasileira	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 62, p. 911-923, out.	1968
33	Laura Chaer	Educação e desenvolvimento	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 62, p. 951-954, out.	1968
34	Dom Eugênio de Araújo Sales	Ação da Igreja e instituições educacionais	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 62, p. 1133-1134, dez.	1968
35	Dom Fernando Gomes	A educação e a escola	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 63, p. 81-83, jan.	1969

36	C. Petit	O ensino católico e seu papel no desenvolvimento	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 63, jan. p. 88-96, jan.	1969
37	Irmão Deolindo Caetano Valiati	O departamento de educação da CRB	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 63, p. 188-190, fev.	1969
38	Dom Geraldo Fernandes	Educar para o pai e para os irmãos	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 63, p. 273-274, mar.	1969
39	Padre José de Vasconcellos	Apuração do rendimento escolar	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 63, p. 373-377, abr.	1969
40	Dom Vicente Scherer	Colégios em leilão	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 63, p. 465-469, maio	1969
41	Flexa Ribeiro	Reconciliação do planejamento e da pedagogia	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 63, p. 757-760, ago.	1969
42	Padre Erich Georg Hennings	Ensino integrado e formação religiosa	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 63, p. 851-853, set.	1969
43	Frei Severino R. Gisder	Importância educacional da mulher na família	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 63, p. 853-855, set.	1969
44	Samuel D. Franco	Planejamento e coordenação	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 63, p. 946-948, out.	1969
45	Sylvio de Lima Nepomuceno	Roteiro para avaliação numa escola secundária	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 63, p. 949-952, out.	1969
46	Padre José de Vasconcellos	Prioridades na educação cristã	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 63, p. 1134-1137, dez.	1969

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Como dito anteriormente, estes colaboradores estavam inseridos nos mais diversos segmentos da sociedade. A grande maioria eram homens que possuíam algum vínculo com a Igreja Católica. Outra questão importante foi a colaboração de autores estrangeiros. Seus textos foram traduzidos para a língua portuguesa, prática comum que a *Revista Vozes* realizava nas décadas de 1960 e 1980 com o objetivo de atrair um público leitor mais escolarizado. Dos vinte e nove artigos selecionados para discutir as categorias, catorze debatem a *Escola Católica*; seis discutem sobre os *Educadores Católicos e Leigos* e nove destacam a relevância da *Educação, Formação e Desenvolvimento*.

### 5.1 Escola Católica

A primeira categoria sobre a Educação Básica que pretendo discutir trata da *Escola Católica*. Justifico a escolha dessa categoria pelo fato de ter o maior número de artigos que tratam sobre o assunto. É importante salientar que, nesse período, a *Revista Vozes* apoia o golpe de 1964. (ANDREO, 2015). Também, a partir de 1966, o impresso vai ter um espaço de dezesseis páginas denominado *Cadernos da AEC do Brasil*, onde se discute assuntos ligados à Educação Básica sob o viés da Igreja Católica fazendo a defesa da escola privada



confessional. Vários são os artigos que discutem esse tema na Revista. Pretendo utilizar como referência para esse debate os seguintes textos do periódico em diálogo com outros autores de acordo com o Quadro 6:

Quadro 6 – Artigos sobre a Escola Católica

Nº	Autor	Título	Referência	Ano
1	Abelardo A. Ramos	O MEC bolcheviza	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 58, p. 141-146, fev.	1964
2	Abelardo A. Ramos	O Estado absorve pela educação	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 58, p. 203-209, mar.	1964
3	Evaristo P. Arns	O livro-padrão ameaça de novo a liberdade de ensino	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 59, p. 529-533, jul.	1965
4	Hugo de Vasconcellos Paiva	Vocação catequética da escola católica	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 60, p. 382-385, maio	1966
5	Sylvia Villac	Palavra de Deus e escola cristã	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 60, p. 599-600, jul.	1966
6	Terence O'Brien	Escolas católicas: manter ou suprir	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 61, p. 89, jan.	1967
7	Paul Guyon	A transformação da escola católica	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 61, p. 474-475, maio	1967
8	Pablo Dezza	Dificuldades da escola católica	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 61, p. 469-471, maio	1967
9	Gilles Beaulieu	Continência e adolescência: escola católica	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 61, p. 696-700, ago.	1967
10	Guilherme Marshall	Conceitos básicos para uma pastoral do colégio católico	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 62, p. 477-480, maio	1968
11	Lauro de Oliveira Lima	Público e privado na educação brasileira	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 62, p. 911-923, out.	1968
12	Fernando Gomes	A educação e a escola	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 63, p. 81-83, jan.	1969
13	Vicente Scherer	Colégios em leilão	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 63, p. 465-469, maio	1969
14	José de Vasconcellos	Prioridades na educação cristã	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 63, p. 1134-1137, dez.	1969

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Discutir as representações sobre a Educação Básica produzidas nas páginas da *Revista Vozes* a respeito do referido assunto é relevante. Pensando nisso, abordei os seguintes temas nessa seção: ataques à iniciativa privada; democratização da escola católica; prioridades na educação cristã; matérias estudadas nas escolas católicas (Ensino Religioso, Educação Física, Estudos Sociais, OSPB e Educação Moral e Cívica); seleção de alunos nas escolas privadas;

bolsas de estudo nas escolas católicas; financiamento do poder público na escola privada; dificuldades da escola católica e as relações do ensino católico com o Estado brasileiro.

No texto *O MEC bolcheviza*, Abelardo Ramos (1964a), defensor da escola privada confessional, salienta que em meados da década de 1960, um dos maiores problemas que o Brasil enfrentava era ter crianças ainda fora das escolas. O Estado, de acordo com os defensores do ensino privado, atacava a iniciativa privada, impedindo que os alunos frequentassem as instituições privadas de ensino, enquanto cuidava de “[...] gastar os minguados recursos do orçamento do MEC para levar ao adulto, que é a matéria-prima dos incendiários, manual de ódio e uma técnica de luta, sob o pretexto de ensiná-los a ler”. (RAMOS, 1964a, p. 142).

Em outro artigo intitulado *O Estado absorve pela educação*, Abelardo Ramos (1964b) destaca que o Estado marchava para o estrangulamento da iniciativa privada, no sentido de não repartir os recursos públicos com as instituições privadas de ensino. Segundo Ramos (1964b, p. 206), “[...] estamos a dois passos do ensino integral a serviço da ideologia política, a dois minutos da educação falsificada, em que o totalitarismo derramará a juventude, para torná-la multidão de autômatos”. Continua Ramos (1964b, p. 206), “[...] o ensino condicionador, amestrador de escravos, submissos à menor solicitação do Estado, legítima ou ilegítima, justa ou injusta”.

Ainda tratando do mesmo assunto, em *Vocação catequética da escola católica*, padre Hugo Paiva<sup>1</sup> (1966, p. 382) coloca que a escola católica nos anos 1960 representa “[...] um fato, pelo menos nos países do chamado mundo livre, sempre foi distinguida pela Igreja como instrumento por excelência da educação da fé”. Prossegue Paiva (1966, p. 383), sobre as escolas católicas, que recai “[...] o peso da evangelização da juventude, mas a maior parte dos jovens não frequenta atualmente nossas escolas”. Também, o Estado disponibiliza poucos recursos para atender as escolas católicas. Deveria, segundo os defensores da escola católica, investir mais nos colégios católicos e em outros setores da educação, como na escola pública, onde a Igreja está ausente.

A vocação catequética da escola católica está ligada à Igreja quando a escola ajuda a infância e a juventude. Deve proteger contra a sociedade muitas vezes contrária à religião e ajudar a distinguir os valores humanos. No dizer de Paiva (1966, p. 383), “[...] salvaguardar a

---

<sup>1</sup> Fundou o Instituto de Pastoral Catequética (ISPAC) no Rio de Janeiro em 1963. Teve auxílio e incentivo de D. Helder Câmara. O Instituto pretendia apresentar uma reflexão catequética na perspectiva da realidade nacional. Os cursos do ISPAC foram organizados tendo como modelo os cursos da Europa, de modo especial o Instituto Superior de Pastoral de Paris, onde tanto o seu organizador e fundador padre Hugo Paiva, como os demais professores tinham se formado.

fé e a pureza do adolescente em condições favoráveis à eclosão da verdadeira liberdade, a educação do senso religioso e da fé”.

Em outro texto denominado *Continência e adolescência: escola católica*, padre Gilles Beaulieu<sup>2</sup> (1967a) destaca que a escola católica é considerada defensiva e protetora, causando uma série de tensões. Sobre essa questão, Beaulieu (1967a, p. 698, grifo do autor) coloca o seguinte:

- 1) não se educa para a continência pela eliminação sumária do outro sexo: *removens prohibens...* A escola não pode manter a ilusão passada de uma quase institucionalização forçada da continência, servindo de quadro à mensagem da *abstinência da carne*;
- 2) cria-se um hiato entre a escola e o mundo heterossexual e pluralista no qual o jovem já vive;
- 3) no momento da evolução psicosssexual do jovem, o meio homossexuado o impede de fazer a aprendizagem normal das relações sexuadas, que implicam a diferenciação e a complementaridade dos sexos: numa palavra, ele dificulta, na prática e, às vezes, contraindica o diálogo sexuado, no sentido elaborado do termo, e não no sentido de sexual genital, que é sempre uma dialética e uma tensão, e, portanto, prepara mal o jovem para o autocontrole na sua convivência com pessoas do outro sexo;
- 4) como situação de *contrassexualidade*, o meio unissexuado pode acentuar frequentemente certos desvios (masturbação, homossexualidade);
- 5) o que é mais grave, a escola católica perde a chance de transformar a mixidade de fato, que parece um fenômeno irreversível, num fenômeno controlado, educado, refletido, numa palavra, válido.

Nesse sentido, observo que os colaboradores da *Revista Vozes*, muitas vezes representados por membros do clero católico, trazem uma questão polêmica para fazer uma análise, a questão da sexualidade. Devo lembrar que o Brasil está numa ditadura autoritária, onde não era permitido discutir esse tipo de assunto.

Os dirigentes religiosos conseguem com os alunos um certo número de objetivos acadêmicos e educacionais e até propósitos elevados de justiça social e caridade, porém partindo da convivência com os jovens, os educadores verificam que, na prática, sua política tradicional em matéria de educação sexual não serve mais. Além disso, o fato da ausência de vocações nas escolas católicas, ou melhor, o fato dos jovens se negarem a assumir a identificação com a imagem e a condição de seus educadores, levanta o problema do celibato dos educadores<sup>3</sup>. (BEAULIEU, 1967a).

<sup>2</sup> Foi diretor e professor do Colégio Santa Cruz em São Paulo, nas décadas de 1950 e 1960.

<sup>3</sup> “A situação do celibato: os educadores constituem habitualmente o que se chamou de instituição organizada de celibatários. Ao contrário daqueles que se casam e diferindo do celibatário comum, que simplesmente não quer (ou não pode) se casar, eles se engajam por um voto especial a observar a continência sexual. Em resumo: são celibatários institucionais”. (BEAULIEU, 1967a, p. 699).

Continuando o assunto, no texto *Conceitos básicos para uma pastoral do colégio católico*, o professor Guillermo Marshall<sup>4</sup> (1968, p. 478) defende que, na prática, “[...] a sociedade em que vivem nossos alunos é de grande mobilidade social, o que traz consigo dificuldades de adaptação ao passar a um novo nível social, mas, ao mesmo tempo, traz apreço pela cultura”. Os alunos sobre os quais é exercida uma ação pastoral não são pagãos nem cristãos formados. Trazem certa bagagem cristã recebida de seus pais e o ambiente. Desse cristianismo familiar, podem-se destacar as seguintes características:

- 1) É um cristianismo no qual a fé, mais que uma opção pessoal, é uma tradição cultural. Recebe-se por herança e transmite-se em um contexto cultural. Não há no indivíduo um momento de conversão nem uma atitude missionária subsequente;
- 2) A religião de nossos alunos e de suas famílias é uma religião em que predomina a prática sacramental, sendo que o sacramento é a forma que se tem para acreditar que se possui essa fé. Não são o cume de uma vida de fé, mas simplesmente ritos pelos quais há mister passar, como por exemplo, a comunhão. (MARSHALL, 1968, p. 479).

Nessa perspectiva, os alunos e suas famílias têm sido objeto de uma ação pastoral da Igreja concentrada sobre a infância e o elemento feminino (missas de domingo). Isso desfigurou certas expressões de fé porque se procurou dar tudo na infância. Essas características culturais e religiosas em que vivem os alunos junto aos quais se quer desenvolver a ação pastoral irá levá-los a uma maturidade cristã que realiza neles a síntese entre os valores humanos e os valores cristãos. (MARSHALL, 1968).

O bispo Dom Fernando Gomes<sup>5</sup> (1969) no seu artigo *A educação e a escola* ressalta que, em 1968, na II Conferência Geral do Conselho Episcopal Latino-Americano (CELAM), realizada em Medellín, na Colômbia, foram aprofundados estudos sobre as representações de educação e escola. “Urge o dever de levar ao conhecimento não só dos pais, educadores e dos educandos, mas de toda a sociedade, as conclusões daqueles estudos”. (GOMES, 1969, p. 81). Continua Gomes (1969), parecendo ainda mais urgente e necessário:

- a) adaptar as resoluções de Medellín à realidade de cada país e de cada região, uma vez que os estudos feitos refletem, em média, a situação global do continente latino-americano;
- b) organizar, em cada estabelecimento escolar, equipes de alunos e professores para debater os problemas de cada escola, à luz dos documentos mencionados;

<sup>4</sup> É professor e chefe do Laboratório de Sistema Complexos, Departamento de Ciência da Computação, Faculdade de Ciências Exatas e Natureza da Universidade de Buenos Aires. Também, é um dos principais investigadores de carreira do Conselho Nacional de Pesquisa da Argentina. Foi professor visitante do Departamento de Matemática da Universidade da Califórnia.

<sup>5</sup> Foi um bispo católico brasileiro. Fez parte do Concílio Vaticano II e da II Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano em Medellín, na Colômbia. Foi membro da comissão central da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); secretário do regional Centro-Oeste da CNBB e fundador da Universidade Católica de Goiás.

- c) promover uma ação conjunta de toda a escola, entendida como comunidade de alunos, mestres, diretores e auxiliares, no sentido de se criar um ambiente favorável à obra educativa;
- d) acentuar, desde o início, que a Escola não pode ser fechada em si mesma, mas aberta ao lar e à sociedade de quem recebe força e estímulo e a quem deve servir. (GOMES, 1969, p. 81).

Os estabelecimentos de ensino, sob orientação da Igreja, devem refletir sobre o sentido humanista e cristão da educação. Para isso, deve-se revisar não só os métodos de ensino como o objetivo da obra educativa. A educação não deve limitar-se aos programas oficiais, restritos ao ensino de determinadas matérias. Gomes (1969) defende que é importante promover uma democratização da escola católica, com o objetivo de que todos os setores tenham acesso a ela e nela adquiram uma consciência social que informe sua vida. “Isso se conseguirá na medida em que os educadores católicos assumirem a responsabilidade da missão que lhes foi confiada por Deus, mais do que buscar recursos materiais, deve movê-los o imperativo da nobre missão”. (GOMES, 1969, p. 82-83).

Em outro texto publicado na *Revista Vozes* intitulado *Colégios em leilão*, Dom Alfredo Vicente Scherer<sup>6</sup> (1969) salienta que a Igreja Católica no Brasil reconhece o direito de manter escolas. Criando-as, exerce a missão que é essencial e própria, sente-se mandatária dos pais que confiam seus filhos no exercício de um direito natural deles de educar, anterior ao do Estado. Nessa tarefa, “[...] a Igreja não ambiciona firmar um domínio, mas deseja servir as famílias, a infância e a juventude, além de colaborar com o Estado, para propagar a instrução e a educação integral para todos os cidadãos”. (SCHERER, 1969, p. 466).

As escolas próprias não representam uma forma de evangelização. Scherer (1969) defende que, no final da década de 1960, a escola católica tem sua importância capital, uma vez que pode contribuir para realizar a missão do povo de Deus, ajudando a aproximar a Igreja e a comunidade dos homens, em benefício de ambas as sociedades. Na visão católica, a escola se apropria da formação do caráter e da personalidade da juventude. O papel da escola é importante, porém tem influência parcial e limitada.

A diminuição da eficiência da escola na formação da personalidade, é portanto, uma das causas secundárias da menor preocupação da Igreja pela fundação de novos educandários próprios. Outra, mais grave e decisiva, é que com todos os esforços

---

<sup>6</sup> Nasceu em São Sebastião do Caí (RS) em 1903. Eleito bispo, foi nomeado em junho de 1946 bispo-auxiliar da Arquidiocese de Porto Alegre. Em 1952 integrou a comissão central para a criação da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e, após sua fundação em outubro daquele ano, foi escolhido para dirigir um dos organismos, o Secretariado Nacional do Apostolado dos Leigos. À frente da Arquidiocese de Porto Alegre, organizou em 1957, o Secretariado de Ação Social, que edificou e dirigiu a Cidade de Deus, constituída de casas para populações de baixa renda.

dispendidos, a ação educadora nas nossas escolas atinge somente uma parcela pequena das crianças e jovens, filhos de famílias católicas. (SCHERER, 1969, p. 467).

Dessa forma, saliento que, no final da década de 1960, a maioria dos jovens em idade escolar estudava em escolas públicas pelo fato dos governos democráticos (antes do golpe civil-militar de 1964) terem investido recursos, o que contribuiu para a expansão da escola pública nas décadas de 1950 e 1960.

Além disso, a questão da manutenção torna-se cada vez mais onerosa, pois a conservação e aumento de prédios bem como os salários dos professores não ficam cobertos com as mensalidades sem elevá-las anualmente. Para piorar, nas palavras de Scherer (1969, p. 467), na prática, “[...] a atual proibição de elevar as mensalidades, não está livre de uma conotação desfavorável ao ensino que carece de timbre oficial”. Continua Scherer (1969, p. 467), mas “[...] criam-se condições de sobrevivência do ensino livre, que não tem caráter particular, mas contribui para o desenvolvimento, a promoção humana, o interesse nacional e o bem-estar público como o ensino dirigido pelos Governos na esfera municipal, estadual e federal”.

Scherer (1969) ainda enfatiza que a escola particular confessional tem o mérito de considerar a educação moral, segundo *os princípios do Evangelho*. Boa parte dos alunos não corresponde aos esforços gastos pela escola em seu favor. No entanto, numerosos grupos tomam a frente de todas as atividades em benefício da coletividade, para buscar na família e na profissão a conquista de ideias transcendentais, a serviço de seus irmãos, principalmente os mais humildes. Por isso, a colaboração da iniciativa particular com o poder público, de modo especial no ensino, “[...] está a serviço da coletividade e do progresso da Nação, colaboração exigida pelo bem de todo gênero humano”. (SCHERER, 1969, p. 469).

Em outro artigo da *Revista Vozes*, padre José de Vasconcellos<sup>7</sup> (1969) trata das *Prioridades na educação cristã*. Esse texto é baseado na declaração sobre a educação cristã. Vejamos o que diz a declaração:

- 1.1 No cumprimento de sua tarefa educacional, a Igreja se interessa por todos os subsídios aptos, cuidando em primeiro lugar da formação catequética;
- 1.2 Acompanham os cristãos com sua assistência a obra escolar, sobretudo a educação moral que nela deve ministrar-se;

---

<sup>7</sup> No curso de Filosofia, em Roma, padre José de Vasconcellos, começou a dividir e a entender determinados valores em sua cabeça, por exemplo, o que é humano e eterno, o que é absoluto e relativo. Essas questões o auxiliaram a ter estabilidade emocional e a se dedicar com mais entusiasmo pela vocação. Ao concluir os estudos, foi ordenado em Roma, na Basílica de São João de Latrão, em 8 de março de 1952, junto com vários sacerdotes latino-americanos. Foi membro do conselho pastoral da arquidiocese, presidente do cabido metropolitano, vigário episcopal, vigário-geral dos fiéis orientais e assistente da juventude.

- 1.3 Necessita a Igreja de estar com seu afeto e amparo especial junto àquele grande número de alunos que se formam em escolas não católicas;
- 1.4 Associam-se os mestres, sobretudo aos pais em seu trabalho;
- 1.5 Embora se deva continuar estimulando as escolas de grau elementar e médio, cerquem-se de grande estima aquelas, que são reclamadas com especial insistência nas condições hodiernas;
- 1.6 Cuidem as escolas, sobretudo das necessidades daqueles que são desprovidos dos bens temporais ou se sentem privados do auxílio e do afeto da família ou ainda se mantêm alheios ao dom da fé;
- 1.7 Fomentem-se ao máximo, nas Universidades e Faculdades Católicas, os institutos que se destinam a promover a investigação científica;
- 1.8 Facilite-se, nas Universidades e Faculdades Católicas, o ingresso de alunos que deem maior esperança aos que vem de nações jovens. (VASCONCELLOS, 1969, p. 1135-1136).

Nessa lógica, ressalto que a Igreja Católica defendia que o Estado deveria repartir os recursos com a iniciativa privada, pois, segundo os defensores das escolas católicas, era mais barato preservar um aluno numa escola católica através de uma bolsa de estudo do que manter um aluno numa escola pública. Na prática, esses recursos serviriam para expandir as escolas confessionais em detrimento das escolas públicas, principalmente nas regiões mais pobres do Brasil.

Vasconcellos (1969) destaca que num planejamento a nível nacional não podemos fixar programas uniformes, pois as condições variam de uma região para a outra. O interessante é estabelecer algumas diretrizes comuns para os planos. Observamos as seguintes diretrizes:

- 2.1 A missão de educar tem na Igreja o sentido, prioritário e insubstituível, de fazer com que os batizados sejam introduzidos no conhecimento do mistério da salvação e se tornem dia a dia mais conscientes do dom recebido da fé. O dever que tem a Igreja de evangelizar condiciona o seu direito de educar;
- 2.2 A escola confessional, como toda instituição temporal da Igreja, é instrumento a serviço da evangelização; por sua própria essência, participa da natureza do instrumento;
- 2.3 Necessita a Igreja de estar com seu afeto e amparo especial junto àquele grande número de alunos que se formam em escolas não católicas;
- 2.4 Os leigos constituem 99% dos membros da Igreja. É específico dos leigos, por sua própria vocação, procurar o Reino de Deus exercendo funções temporais e ordenando-as segundo Deus;
- 2.5 Educação e escola não se identificam. Amplia-se dia a dia o âmbito da educação fora da escola, pela multiplicação de iniciativas não escolarizadas. (VASCONCELLOS, 1969, p. 1136-1137).

Assim sendo, a coordenação das escolas católicas, chamadas de ensino particular, com as escolas oficiais, denominadas ensino público, no dizer de Vasconcellos (1969, p. 1137) representam “[...] não só um perigo à confessionalidade das escolas católicas, mas um dever pós conciliar das mesmas segundo o sentido novo de presença da Igreja no mundo de hoje”.

Outro tema abordado em relação ao ensino nas escolas católicas são as matérias estudadas. No artigo *Palavra de Deus e a escola cristã*, irmã Sylvia Villac (1966), defensora das escolas privadas confessionais, destaca essa questão na seguinte expressão: ensino das disciplinas profanas. O trabalho dos professores e alunos pode tornar-se na prática “[...] uma atividade santa, da própria santidade de Deus. Para que se realize no homem este mistério da vida nova, é mister a fé, e o meio para se chegar à fé é a palavra, isto é a catequese<sup>8</sup>”. (VILLAC, 1966, p. 600). Para que a palavra de Deus salve o ensino profano, três condições são requeridas:

- a) que o ensino religioso seja realmente catequético, isto é, transmite, fielmente a Palavra de Deus;
- b) que a escola leve a sério o ensino catequético, tão a sério quanto o ensino profano, ou mais que ele;
- c) que a catequista viva realmente a Palavra que ele transmite. (VILLAC, 1966, p. 600).

Villac (1966, p. 600) conclui seu raciocínio no sentido que “[...] só assim a Palavra de Deus e a Escola Cristã se interpenetrarão e os educadores viverão realmente a Palavra de Deus no seio da Escola Cristã”.

Ainda sobre o assunto das disciplinas estudadas na escola católica, destaco o Ensino Religioso. Sobre essa questão, Cury (2004) aborda que o ensino religioso é mais do que aparenta ser, ou seja, um componente curricular em escolas. “Por trás dele se oculta uma dialética entre secularização e laicidade no interior de contextos históricos e culturais precisos”. (CURY, 2004, p. 183).

Após a Proclamação da República em 1889, o Estado brasileiro se tornou laico e equidistante dos cultos religiosos sem assumir nenhum deles como religião oficial. A laicidade<sup>9</sup>, ao condizer com a liberdade de expressão, de consciência e culto,

[...] não pode conviver com um Estado portador de uma confissão. Ao respeitar todos os cultos e não adotar nenhum, o Estado libera as igrejas de um controle no que toca à especificidade do religioso e se libera do controle religioso. Isso quer dizer, ao mesmo tempo, o deslocamento do religioso estatal para o privado e a assunção da laicidade como um conceito referido ao poder do Estado. (CURY, 2004, p. 183).

---

<sup>8</sup> “A catequese pode muito bem desempenhar esse papel, pois a revelação, que transmite, situa-se além de todos os métodos particulares utilizados para transmiti-la e além de toda especialização. Dirige-se ao centro mesmo do homem, ao seu coração, no sentido bíblico do termo. Penetra-se mais profundamente que a Matemática, a Literatura e a História. Na medida em que é Palavra de Deus, a catequese é capaz de animar pelo interior qualquer disciplina e de unificar os conhecimentos, realizando sua síntese”. (VILLAC, 1966, p. 599).

<sup>9</sup> “A laicidade é clara, o respeito aos cultos é insofismável e quando a lei assim o determinar pode haver campos de mútua cooperação em prol do interesse público, como é o caso de serviços filantrópicos”. (CURY, 2004, p. 184).



Destaco que a secularização é uma representação do processo social onde os indivíduos se distanciam de normas religiosas em relação ao ciclo de tempo, quanto a regras e costumes e mesmo com relação à definição de valores. Nesse sentido, um Estado pode ser laico e, ao mesmo tempo, comandar uma sociedade mais ou menos secular e religiosa.

Saliento que o ensino religioso acaba se tornando uma prática problemática, devido ao distanciamento do Estado laico ante o particularismo dos credos religiosos. Toda vez que este problema aparece nos projetos educacionais, vem carregado de uma discussão em torno de sua presença em um país laico.

No Brasil, o ensino religioso é aceito como parte dos currículos das escolas públicas no ensino fundamental, porque envolve a questão da laicidade do Estado, “[...] a secularização da cultura e a face existencial de cada indivíduo, tornando-se uma questão de alta complexidade e de profundo teor polêmico”. (CURY, 2004, p. 184).

Dessa forma, no caso do Brasil, a Constituição Federal de 1988, seguindo as demais Constituições desde 1934 e atendendo à pressão de grupos religiosos, insere o ensino religioso dentro de um dispositivo como disciplina em seu art. 210: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”. Ressalto que o ensino religioso é de matrícula facultativa, tratando-se de um dispositivo vinculante, que é um princípio nacional e abrange o conjunto dos sistemas e suas redes públicas e privadas.

Contudo, desde a proibição do ensino religioso nas escolas públicas em 1891, a Igreja Católica se esforçou no restabelecimento desta disciplina no âmbito nacional, sobretudo por ocasião de mudanças constitucionais. Nesse sentido, Cury (2004) esclarece que na Revisão Constitucional de 1926,

[...] por ocasião da reforma educacional do ministro Francisco Campos na década de 1930, a disciplina retornou às escolas públicas através de decreto, inicialmente fora do horário normal das outras disciplinas e depois dentro do mesmo horário. Com efeito, o ensino religioso aparece em todas as constituições federais desde 1934, sob a figura de matrícula facultativa. Mas tal permanência não se deu sem conflitos, empolgando sempre seus propugnadores e críticos, fazendo com que os debates, no âmbito da representação política, bem como no interior da sociedade civil, se revestissem de contenda paixão. Os argumentos pró e contra fazem parte de um capítulo próprio da história da educação brasileira, nas mais diferentes legislações sobre o ensino. Mas é importante ressaltar que, desde o decreto sobre o ensino religioso de 1931 até hoje, tal disciplina sempre foi caracterizada como de matrícula facultativa para uma oferta obrigatória, embora sob as leis orgânicas do Estado Novo até 1946 ela também fosse de oferta facultativa. (CURY, 2004, p. 189).

O caráter facultativo merece, do meu ponto de vista, uma reflexão. Para que o caráter facultativo seja efetivo, é essencial que, dentro de um espaço regrado como é o das

instituições escolares, tenha a oportunidade de opção entre o ensino religioso e outra atividade pedagógica significativa para os alunos que não fizeram a escolha pelo primeiro. Essas atividades pedagógicas alternativas constam no projeto pedagógico do estabelecimento escolar da mesma forma que o ensino religioso e merecem, da parte da escola para os pais e alunos, a comunicação, com o objetivo de que estes possam demonstrar sua vontade diante das alternativas. Este exercício de escolha será um momento relevante para a família e os alunos exercerem a dimensão da liberdade como elemento constituinte da cidadania.

Dessa maneira, os princípios constitucionais e legais obrigam os educadores a se pautar pelo respeito às diferenças religiosas e à liberdade de consciência, de expressão e culto, reconhecida a igualdade e dignidade de toda pessoa humana. Esses princípios conduzem à crítica todas as maneiras que discriminem esta dignidade inalienável dos seres humanos.

Em relação ao ensino religioso nas escolas públicas, na década de 1960, a discussão resumiu-se à questão da remuneração de seus professores pelo Estado. A Igreja Católica aproveitou o momento para ampliar os benefícios estatais à sua atuação religiosa e educacional. A Carta promulgada em 1967 determinou que estaria “[...] o ensino religioso, de matrícula facultativa, que constituiria disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio”. (CUNHA, 2007, p. 297). Entretanto, a LDB de 1961 permaneceu em vigor, vedando que o ônus do ensino religioso fosse assumido pelos poderes públicos. Essa questão viria a mudar quatro anos mais tarde.

Destaco que, em 1971, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus. O ensino religioso aparece nela como parágrafo único ao lado de outras disciplinas, todavia o mais significativo foi a revogação de artigo da LDB de 1961, que impossibilitava a remuneração dos professores de ensino religioso pelos poderes públicos. A legislação ficou omissa sobre essa questão. Em consequência, os dirigentes católicos passaram a cercar governadores e prefeitos para obter o deslocamento de professores do quadro do magistério para o ensino religioso, assim como o pagamento de seus próprios agentes nas escolas públicas e privadas. (CUNHA, 2007).

O processo de transição para a democracia, na década de 1980, desembocou uma nova Constituição. No que se refere ao tema, a Constituição Federal de 1988 reeditou os termos com a seguinte determinação: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, encurtando um pouco a duração do ensino religioso, que poderia chegar ao 2º grau, pela legislação anterior”. (CUNHA, 2007, p. 298).

Saliento que, mesmo com o fim da Ditadura Civil-Militar brasileira, o ensino religioso permanece e resiste à crítica que os grupos laicos moveram. Consolidando seu espaço, a Igreja Católica passa a desenvolver um movimento, primeiro no campo religioso, depois no campo político. Consegue lograr a modificação da Lei n. 9.394/96, menos de um ano após sua promulgação, através da retirada da restrição ao pagamento dos professores de ensino religioso nas escolas públicas e outras vantagens institucionais.

Outra disciplina presente na escola católica era a Educação Física. Sobre essa questão, Oliveira (2004) descreve que, na prática, os professores tinham um espaço de autonomia, representado pela transformação da aula de educação física em espaço de aprendizagem esportiva pura e simples. Evidentemente, devido à essência de um regime autoritário, a educação física no Brasil foi pensada numa perspectiva de controle social. A educação física confundia-se com a formação moral.

Ressalto que, ao nomear de renovação, esse processo de afirmação social da educação física e dos seus professores, no período da ditadura, era um domínio relativamente aberto. Sua organização, objetivos e métodos estavam no centro de um debate intenso, de alcance internacional. Esse debate fortalecia a execução de educação física, que se desenvolveu em uma dupla direção: por dentro da representação da educação, e de forma autônoma com relação a essa, a partir da representação da instituição esportiva.

Os professores da Educação Básica ressaltam que, durante a Ditadura Civil-Militar brasileira, a tradição e o novo conviviam nem sempre de maneira conflituosa. Dessa forma, se houve mudanças no plano da organização da educação física durante a ditadura não significa dizer que houve algum avanço. Segundo Oliveira (2004, p. 16), ao contrário, na prática, a mudança aconteceu no sentido de ter “[...] a educação física perdido significativamente. Isso pode parecer paradoxal à luz de todo um aparato legal-institucional que pretendia fortalecê-la como prática social, escolar e acadêmica”. É importante lembrar, que no âmbito das políticas públicas para a educação, inovação não quer dizer que aquelas mudanças fossem progressistas, avançadas ou quaisquer adjetivos semelhantes.

Para alguns professores a importância da educação física está na sua força como atividade, ou melhor dizendo, como um conjunto de atividades. Para outros, a educação física só se justifica se integrada à dinâmica geral da escola, de formação e criação cultural. Nesse segundo caso, Oliveira (2004) relata que

[...] a educação física aplicava conhecimentos de forma que os alunos pudessem conhecê-los, decifrá-los e utilizá-los. Para outros, o conhecimento chegava à escola com uma configuração e, por iniciativa própria, ou por força das dificuldades do seu

dia a dia, o conhecimento era apropriado, reelaborado e dava lugar a uma outra configuração, diferente daquele saber de origem. Isso reforça a tese da necessidade de olhar para cada contexto particular, na sua interação necessária com a configuração social e a ambiência cultural, para que possamos afirmar se a escola é capaz de produzir ou apenas absorver conhecimentos das ciências de origem. (OLIVEIRA, 2004, p. 17).

A reforma curricular da educação básica na ditadura precisa ser vista num conjunto maior de documentos, visto que a criação de novas disciplinas e a indicação de novos conteúdos ou matérias seguiu uma trajetória diferenciada. Além da LDB de 1971, representam ainda os Pareceres do Conselho Federal de Educação n. 853/71, que “Fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhes os objetivos e a amplitude” e o Parecer 94/71 “Currículos e Programas de Educação Moral e Cívica”, que esclarece o que deveria ser a implementação do Decreto Lei n. 869/69 – “Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória nas escolas de todos os graus e modalidades do sistema de ensino no país e dá outras providências”. Nesses documentos, percebe-se a criação dos Estudos Sociais como matéria de ensino, a criação da Educação Moral e Cívica (EMC) como práticas educativas e depois disciplina escolar, e uma reestruturação dos modelos curriculares para os conhecimentos escolares que deveriam ser ensinados nas escolas privada e pública.

Em relação ao ensino das humanidades, mudanças já estavam em curso quando o Conselho Federal de Educação criou, em 1962, a disciplina escolar de Organização Social e Política Brasileira (OSP), para compor a parte complementar dos currículos para o ciclo ginásial. Em tal caso, como apresenta Martins (2014), a iniciativa do CFE foi anterior à reforma educacional da ditadura,

[...] mas mostrou-se perfeitamente adequada quando essa reforma foi efetivada, ocorrendo sua manutenção no conjunto das disciplinas escolares. É importante destacar que a parte complementar dos currículos não era a parte das disciplinas eletivas, ou seja, não era optativo oferecer; era obrigatória, prescrita para algumas séries do ensino fundamental. (MARTINS, 2014, p. 43).

A reforma educacional remodelou o conhecimento escolar criando o ensino por áreas, e a proposta de ensinar os Estudos Sociais como matéria para o ensino de História e Geografia, de forma interdisciplinar, ganhou fôlego nesse período, e em 1971, na reforma curricular se põe em prática seu ensino, que foi regularizado através de currículos regionais. Essa reforma visava o ordenamento e a disciplina social, e por isso vale retomar alguns elementos dos currículos escolares representados em OSP, EMC e Estudos Sociais.

No caso da OSPB, conforme Martins (2014), a disciplina escolar se justifica por alertar que não havia nos currículos escolares daquele período nenhum outro componente curricular que tratasse das relações entre o Estado e a Sociedade, tendo em vista as instituições, os direitos e os deveres dos cidadãos e o civismo que deveria orientar tal entendimento. Aos estudantes, “[...] tornava-se imperativo que compreendessem a obediência às regras e o conhecimento mínimo sobre a estrutura do Estado como elementos para uma tomada de consciência desses direitos e deveres”. (MARTINS, 2014, p. 44).

A EMC, por sua vez, é uma das disciplinas escolares mais controversas dos currículos durante a Ditadura Civil-Militar brasileira. Seu caráter moralizante destaca-se pela vinculação não somente de uma naturalização da sociedade como espaço e tempo de convivência visando a harmonia

[...] mas também como difusora de uma representação essencialista, uma visão que busca difundir o espiritual e a busca da verdade, que se pautará por uma educação da sensibilidade humana, cuja máxima é a formação de uma consciência e o apego aos valores. Parte desse conteúdo moralizante, oriundo da retomada de obras que serviram aos propósitos religiosos, ao estudar livros didáticos de EMC, tratava de tornar os conceitos cristãos como universais e, ao apresentarem outras religiões, as descreviam como crença exótica ou como confirmação de valores cristãos. O próprio Parecer CFE 94/71 mostra que a educação moral deveria ser confessional, não vinculada a nenhuma igreja, mas que esta educação não existiria sem a moral religiosa, uma vez que Deus seria fundamental para a maioria da humanidade formar seus valores, o que os leva a significar a EMC a ser ensinada por meio do entendimento de uma Religião Natural. (MARTINS, 2014, p. 46).

Destaco que a criação das novas disciplinas escolares, EMC e OSPB, ocorreu ao longo da década de 1960, mas ambas, juntamente com os conteúdos de História e Geografia, integradas como Estudos Sociais nos currículos escolares, constituem as Ciências Humanas em sua versão para o ensino.

Estudos Sociais, no que lhe diz respeito, concebida como área de estudos, passa por distintas manifestações do CFE e interpretações de diferentes Conselhos Estaduais de Educação sobre o assunto, à condição de disciplina escolar. Formada a partir da seleção de conteúdos de uma História política, com a valorização de datas e fatos marcantes para a historiografia, associada às noções de uma Geografia física e política, a disciplina de Estudos Sociais expressava a premissa de que uma disciplina é criada quando se modificam os objetivos para seu ensino. No ensino fundamental, os Estudos Sociais tinham por objetivo “[...] a seleção de saberes que promovessem no educando condições de uma vida social, de forma cooperativa”. (MARTINS, 2014, p. 47).

Do ponto de vista escolar, cabe destacar que a criação dessas disciplinas está assentada em elemento relevante da estrutura e do planejamento do trabalho pedagógico, que é o currículo. Compreendida como aquele elemento que visa orientar os processos educativos, impregnada dos princípios de racionalidade, gestão e eficácia, a prescrição curricular foi um dos maiores pilares que sustentaram o imaginário ordeiro e disciplinador da ditadura.

Por sua vez, ressalto que no ensino das humanidades se encontra o conjunto de representações sobre o social. Conceber para a adequação, cultivar a cooperação e disciplinar o espírito foram os elementos da linha de frente do período autoritário. Estas questões podem indicar algum percurso para rememorar a ditadura, permitindo ao leitor procurar nelas permanências representativas que possam esclarecer o tempo presente com a produção de documentos orientadores de currículos.

No texto publicado na *Revista Vozes* intitulado *Escolas católicas: manter ou suprir*, Terence O'Brien<sup>10</sup> (1967) salienta que a eficácia da escola católica se contesta através da necessidade dessas instituições existirem ou não, chegando um número significativo de católicos a estimá-las como inúteis. As escolas católicas não atingiram a eficácia pelos seguintes motivos:

1. Concentramos nossos esforços, sobretudo depois de 1944, no aprimoramento das construções, e a utilização dos fundos orçamentários nesse campo, quando o problema maior da educação cristã de nossos alunos não foi assegurada em toda a sua dimensão;
2. Demos aos alunos hábitos religiosos, mas não desenvolvemos neles o senso de Deus;
3. Não levamos em conta a atuação das forças estranhas, extracurriculares, que atuam sobre os alunos. Pensávamos assegurar sozinhos a educação, quando é toda a vida contemporânea, que os educa e que lhes inculca uma mentalidade, e as disposições íntimas; isto pela própria multiplicidade dos meios de comunicação, que não existiam no passado;
4. Conhecemos mal as forças que intervêm na escola, motivo pelo qual os esforços de muitos professores zelosos são desbaratados;
5. Não soubemos coordenar a colaboração da família com a escola, para a educação cristã, ali desenvolvida;
6. Reduzimos muitas vezes a educação cristã ao ensino catequético simplesmente. Sem dúvida a catequese é necessária, mas ela não é toda a educação cristã. Ela é parte essencial – mas uma parte. (O'BRIEN, 1967, p. 89).

Em resumo, O'Brien (1967) enfatiza que a escola católica não se desenvolveu ao longo da década de 1960 pelo fato da maior parte dos fundos recebidos terem sido utilizados apenas para manter e ampliar as estruturas físicas das escolas; a influência externa, no caso, seria a luta entre educadores liberais e conservadores para que as verbas fossem destinadas

---

<sup>10</sup> É um ex-diplomata neozelandês que liderou a Nova Zelândia em 1995 para um assento no Conselho de Segurança da Organização das Nações Humanas (ONU).

somente às escolas públicas; a relação entre a escola e a família e por fim, a educação cristã estar atrelada exclusivamente ao ensino catequético.

Em outro artigo denominado *A transformação da escola católica*, monsenhor Paul Guyon (1967) defende que a educação cristã é responsável pela formação e o desenvolvimento das pessoas, da forma que seja capaz de *viver por Deus e pela humanidade*, ao invés de viver por ela mesma. Essa formação ocorre por intermédio de temas e atividades diversas, contudo implica que os professores tenham adquirido uma maturidade cristã e uma compreensão de seus alunos. Isso implica em criar uma atmosfera conveniente na escola, adequada ao desabrochar dessas personalidades. (GUYON, 1967).

A educação cristã também deve conduzir ao amadurecimento da fé. Essa fé não é apenas os verdadeiros ensinamentos de Cristo e sua Igreja. “Entende-se a confiança total depositada na pessoa de Cristo, a aceitação de sua lei de amor e dos artigos que dela decorrem e que se encontram resumidos nas bem-aventuranças”. (GUYON, 1967, p. 474). Os meios utilizados na educação cristã não são os mesmos meios utilizados na pedagogia escolar. A educação cristã deve pôr em prática quatro meios distintos:

1. A formação da oração pessoal: não se trata de multiplicar os exercícios de piedade, cuja repetição e extensão engendrariam o formalismo e o relaxamento. Muito depressa se chegaria a repetir uma oração como se repete uma lição: já não se reza. Há toda uma educação a fazer na oração; a oração é o diálogo de fé com Deus;
2. Um ambiente de sinceridade e de caridade fraterna: o exemplo de educação não vale nem dá testemunho senão quando o ambiente de família e escolar são ambientes de lealdade, de esforço e de alegria;
3. A atenção às pessoas: dado que o progresso da fé segue em cada um o progresso de sua própria vida – o Espírito sopra onde quer – a educação cristã, tanto em família como na escola, leva em conta o valor das pessoas, a etapa de cada uma nesse progresso, ao criar o ambiente de vida comunitária e a disciplina em que ela se deve desenvolver;
4. A corajosa iniciação no apostolado: desde que a fé não subsiste sem o engajamento, pais e educadores devem colocar filhos e alunos em contato com as misérias da vida, fazê-los tocar com o dedo a obrigação que tem de socorrê-las com um espírito puramente evangélico. (GUYON, 1967, p. 474).

Nessa perspectiva, destaco que a escola católica não deve monopolizar todas as atenções da Igreja Católica. No final da década de 1960, a maioria dos estudantes católicos frequentavam as escolas públicas. Outro fator importante é em relação ao nível socioeconômico das escolas católicas e das famílias que nelas mantêm seus filhos. No Brasil, isso é fonte de críticas contra o sistema escolar católico, segundo seus defensores.

Geralmente as escolas privadas são melhor aparelhadas com bibliotecas, laboratórios de leitura, oficinas de trabalho, ginásio para esportes, piscinas, teatros, refeitório e outras comodidades. A seleção dos alunos acontece por três títulos: potencial acadêmico, tipo de

currículo e anuidade. Dessa maneira, uma escola privada religiosa é considerada privilegiada para determinada faixa social e fechada para uma classe mais pobre. (GUYON, 1967).

Em outro artigo denominado *Público e privado na educação brasileira*, o professor Lauro de Oliveira Lima<sup>11</sup> (1968) descreve que as tradicionais escolas católicas eram delegadas de uma mistura de ruralismo e urbanismo comercial. Por isso, diante da popularização promovida pelo Estado, não conseguem o equilíbrio tradicional mantido tanto tempo pelos grupos católicos. “O fenômeno da estatização não é senão a vitória da comunidade urbana sobre o clã rural”. (LIMA, 1968, p. 917). A escola privada perde sua funcionalidade histórica com o desaparecimento de sua clientela. No dizer de Lima (1968),

[...] é cada vez mais patente para os religiosos o equívoco em que elaboraram, servindo, durante séculos, aos dominadores em vez do povo de Deus. A precária solução das subvenções e das bolsas estatais é conflitante com a recente posição de luta aberta contra os dominadores. (LIMA, 1968, p. 917).

O Ministério da Educação não tinha boas relações com o sindicato de professores, enquanto prestigiava “[...] todos os movimentos empreendidos pelo sindicato patronal, desde os pretensos congressos de educadores, até o aumento de anuidades contra as quais lutavam unidos pais e estudantes cristãos”. (LIMA, 1968, p. 918). Em todas as resoluções do MEC era escutado o sindicato dos professores de estabelecimentos de ensino, porém jamais escutavam o dos mestres assalariados.

Na prática, o resultado da luta salarial e econômica foi levar os educadores cristãos a perderem o direito de dialogar com a juventude que se politizava nas lutas contra o aumento das mensalidades, bem como catalisar o ódio dos educadores leigos que viam suas reivindicações não atendidas pelo sindicato patronal mais numeroso que o seu. Sobre essa questão Lima (1968) discute o seguinte:

O mais grave é que (quase sempre) os colégios religiosos não tinham problemas econômicos nem de reivindicações salariais (já porque não tinham educadores leigos, já porque conseguiam a colaboração gratuita de pessoas que os quisessem servir), nem de anuidades (muitas vezes as escolas eram mantidas com contribuições populares), servindo, portanto, os educadores católicos apenas de biombo para as lutas dos diretores leigos com seu professorado sindicalizado e com sua freguesia grã-fina. Os diretores leigos (empresários) usavam os religiosos como massa de manobra, abortando qualquer movimento de reivindicação de educadores leigos.

---

<sup>11</sup> Sua obra se confunde na história do pensamento pedagógico brasileiro e mostra a relevância da educação para o Brasil. Nascido em Limoeiro do Norte, no Ceará, em 1921, formou-se em Direito e Filosofia. Foi diretor do ensino secundário do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Trabalhou no Ministério no início dos planos nacionais de alfabetização. Foi cassado pelo governo militar em 1964. Também, foi pioneiro de um método pedagógico baseado na teoria de Piaget.



Pode-se compreender os ressentimentos que se acumulavam, apesar dos educadores leigos serem em sua grande maioria católicos convictos. (LIMA, 1968, p. 919).

Dessa forma, os cabeçalhos dos jornais serviam para tirar dos religiosos qualquer poder de influência sobre a juventude e suas famílias. A imagem que se criou no Brasil dos educadores católicos propagada pela mídia era a caricatura repugnante, confundidos com os verdadeiros *tubarões do ensino*, que se escondiam nas batinas dos padres e dos hábitos dos religiosos. (LIMA, 1968).

Lima (1968) coloca que a educação é uma representação do serviço público mantido pela comunidade através do Estado, único órgão de arrecadação de impostos para a instituição de serviços. O que torna pública uma escola é sua “[...] promiscuidade, isto é, a combustão de todas as classes num mesmo caldeirão de onde saia o cidadão para a participação social”. (LIMA, 1968, p. 920). No discurso dos defensores da escola pública, toda escola paga é discriminadora, por selecionar os que alcançam na luta capitalista melhores níveis econômicos.

Em relação às bolsas de estudo na escola católica, o aluno de posse de uma bolsa governamental procuraria a escola de preferência de sua família, sem levar em conta a complexidade de um sistema burocrático nacional de distribuição de bolsa de estudo e as relações paternalistas que esta técnica estabelece. Porém, existem outros problemas que não aparecem na argumentação dos partidários dessa solução:

- a) Muitos estabelecimentos são mais aristocráticos e, simplesmente, não admitem bolsistas para evitar que, se quebre a tradicionalidade de sua clientela;
- b) Outros não aceitam bolsas para evitar, que irregularidade de pagamento das cotas subverta suas finanças e sua execução orçamentária;
- c) A distribuição de bolsas é um processo político, que termina por produzir dupla seletividade: econômica e política;
- d) Quando a seleção de bolsistas se faz, através de concursos públicos, os mais bem dotados economicamente tem mais possibilidades de vencer pelo fato de terem tido, anteriormente, melhores e mais elevadas condições de saúde e de estudo, terminando as bolsas nas mãos dos que menos delas precisam;
- e) Em muitos Estados, o caciquismo local, transforma a distribuição de bolsas de estudo na pior corrupção eleitoral imaginável, fato já tantas vezes denunciado e que volta sempre a ocorrer;
- f) O processo de bolsas, não atendendo à distribuição territorial da matrícula, cria problemas de deslocamentos que perturbam a vida das crianças e dos serviços de transportes urbanos;
- g) A distribuição de bolsas desloca o problema das escolas para as repartições burocráticas, criando inúmeros problemas para as famílias: além das relações com a escola, a família fica dependente das relações com a repartição distribuidora, sempre à cata de documentos que comprovem deficiência de recursos. (LIMA, 1968, p. 920-921).

Dessa forma, ressalto que a defesa do sistema de bolsas de estudo existe através do *slogan* de que a educação particular é barata e a pública cara. A escola católica não remunera os membros da ordem religiosa que mantêm a escola. Os empresários do ensino, por outro lado, mantêm o magistério leigo nas condições mais precárias, pois não é aceitável que o barateamento se faça à custa de seus lucros.

Outra solução, de acordo com os defensores da escola católica, seria o financiamento direto do poder público, a fim de que a matrícula fosse gratuita, o que equivaleria a criação de uma escola pública quanto à manutenção e confessional quanto à realização. Esse regime é adotado nos países europeus de luta religiosa. No caso das bolsas de estudo, tem-se verificado que as classes se distribuem pelas escolas, evitando os pobres, a matrícula, mesmo gratuita, em escolas frequentadas por ricos.

A partir do golpe civil-militar de 1964, destaco que as empresas de educação conseguem se expandir, uma vez que o Estado criou mecanismos expressivos de ordem legal, como a Constituição Federal de 1967, que abriram espaço à iniciativa privada, à educação como um negócio lucrativo. Os governos militares tentaram se dispensar de financiar a educação pública e estabeleceram as condições legais para viabilizar a transferência de recursos públicos para a rede privada.

A Constituição Federal de 1967 deixou claro o descompromisso do Estado com relação ao financiamento da educação pública e o incentivo à privatização do ensino. Extinguiu os percentuais mínimos dos recursos a serem aplicados na educação pela União, Distrito Federal e Estados. Manteve apenas a obrigatoriedade financeira dos municípios, no valor de 20% da receita tributária municipal por ano, que deveria ser investido no ensino primário. A União, segundo esta Carta, “[...] deveria prestar assistência técnica e financeira aos Estados e ao Distrito Federal para o desenvolvimento dos seus sistemas de ensino, mas não houve referência aos percentuais mínimos a serem despendidos”. (ASSIS, 2012, p. 328). O que o documento assegurou foi o ensino livre à iniciativa privada, com amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive por meio de bolsas de estudo, isto é, o estímulo à privatização é visível.

Entre 1965 e 1970, período que antecede a aprovação da LDB de 1971, a parcela percentual de participação do MEC nas despesas dos ministérios, em 1970, foi inferior à de 1965. Sobre essa questão, Assis (2012) explica que,

[...] com os desdobramentos e a criação de novos ministérios, o percentual da participação do MEC foi diminuído, mas as despesas com a educação e cultura passaram de 4º lugar, em 1965, para 3º lugar, em 1970, nas prioridades

governamentais. No que se refere à capacidade de retenção do aluno na escola, houve uma diminuição na porcentagem de evasão durante o ano, o que também representou na prática uma pequena, mas significativa melhora na capacidade de retenção do aluno na escola. (ASSIS, 2012, p. 329).

Saliento que na área da educação, apesar das reformas, o Estado se descomprometeu de financiar a educação pública. Os recursos foram comprometidos com o capital privado, repassando as verbas para as escolas privadas. A iniciativa privada dominou a pré-escola, avançou no segundo grau e prevaleceu no ensino superior. Apenas uma pequena parte da população teve acesso aos níveis mais elevados de escolarização, enquanto significativa fração do povo não teve nem mesmo acesso à escola.

Torna-se importante mencionar os programas de cooperação para o desenvolvimento da educação brasileira, que foram assinados entre 1964 e 1968, entre os grupos de especialistas brasileiros e norte-americanos, os acordos MEC/USAID. No dizer de Assis (2012), estes programas previam

[...] assistência financeira e assessoria técnica junto aos órgãos, autoridades e instituições educacionais. A USAID atingiu, de alto a baixo, todo o sistema de ensino: níveis primário, médio e superior; e ramos acadêmico e profissional (com ênfase no primeiro). O funcionamento previa reestruturação administrativa, planejamento e treinamento de pessoal docente e técnico, bem como o controle do conteúdo geral do ensino, por meio do acompanhamento de publicação e distribuição de livros técnicos e didáticos. Estas atividades sofriam uma acirrada campanha contrária, dirigida especialmente pela UNE (União Nacional dos Estudantes), que as denunciava enquanto mecanismo de subordinação da educação aos interesses norte-americanos. (ASSIS, 2012, p. 330).

Porém, as reformas educacionais significativas só aconteceram depois que a crise atingiu sua fase intensa, após 1968. A redefinição da política educacional brasileira incluía uma preocupação com a reformulação do modelo de educação primária e média, que pode ser constatado através de documentos como os do MEC/USAID.

A diferença está no enfoque dado pelos acordos MEC/USAID e pelos dois relatórios dos grupos brasileiros. Enquanto nos acordos MEC/USAID a tônica incidia sobre maior integração das escolas de ensino primário e médio, de forma que se estendesse a escolaridade e eliminasse a compartimentação da escola elementar e da escola média, ou seja, pressupunha um tipo de integração em que o primeiro ciclo da escola média ficasse mais ligado à escola primária, o enfoque dos relatórios brasileiros era por uma reformulação do ensino médio em consonância com a problemática da universidade, de modo que não houvesse a integração entre ambos, mas uma reformulação dos objetivos no ensino médio de 2º ciclo com vistas a um desvio de demanda social de escola superior, por meio da formação profissional. (ASSIS, 2012, p. 330).

Mesmo numa época de movimentação de diversos grupos de interesse na sociedade brasileira, durante os treze anos, entre a proposição do primeiro projeto de lei apresentado à Câmara Federal (1948) até sua discussão e promulgação (1961), o que predominou foram os interesses das minorias responsáveis pelo golpe civil-militar de 1964, e os da burguesia internacional, que iriam determinar o texto legal e os efeitos práticos sobre a educação brasileira das Leis n. 5.540/1968 e n. 5.692/71. Os interesses de minorias marcaram os textos das leis, que ficaram claros nos grupos de trabalho compostos pelo governo para elaborar os projetos, e na ação do Congresso Nacional, no que diz respeito a sua rápida aprovação.

Assis (2012) apresenta uma curiosidade: a Constituição Federal de 1967 assegurou a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino em oito anos, fato que influenciou na elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. Contudo, ao mesmo tempo que aumentou o tempo de escolaridade, foi retirada a vinculação constitucional de recursos com justificativa de maior flexibilidade orçamentária. O corpo docente pagou a conta com o rebaixamento dos seus salários e o aumento da jornada de trabalho.

Durante a ditadura, parte considerável da população pertencente às classes subalternas não teve acesso à escola. “A ampliação dos anos de escolarização visava, dentre outras coisas, absorver a força de trabalho supérflua, temporariamente, contribuindo para regular o mercado de trabalho”. (ASSIS, 2012, p. 335). Visava acatar a uma demanda social, porque passam a exigir uma elevação dos requisitos educacionais da força de trabalho.

Assis (2012) enfatiza que houve uma expansão no número de matrículas no ensino de 1º grau de aproximadamente 40% entre 1973 e 1985. Em contrapartida, ocorre um aumento da taxa de atendimento escolar da população de 7 a 14 anos em torno de 8,8% em 12 anos. Apesar disso, existia cerca de 15% da população em idade escolar, em 1985, sem acesso à escola, ao mesmo tempo que 18,8% da matrícula nas séries do 1º grau compunham-se de alunos que estavam fora da faixa etária de escolarização obrigatória.

Nesse contexto, saliento que a democratização assumia uma dimensão quantitativa e excluía a liberdade de participação política da população. O que acontecia, de fato, era o uso da repressão e da censura ao ensino e a introdução de disciplinas que defendiam a Ideologia de Segurança Nacional. Os escassos investimentos na educação pública, bem como em outras políticas sociais, transcorreram da busca do Estado de evitar a subtração de recursos destinados ao capital e à Segurança Nacional. A rede escolar pública, então, sofreu um golpe, ao passo que a valorização da educação explicitada no discurso oficial representa, na verdade, à sua desqualificação. Nesse caso, o Estado investiu na privatização do ensino, sobretudo no ensino médio e superior.

Em outro texto publicado na *Revista Vozes* intitulado *O livro padrão ameaça de novo a liberdade de ensino*, frei Paulo Evaristo Arns<sup>12</sup> (1965) discute que em países democráticos considera-se a carreira do professor como carreira liberal, não se contam as horas gastas para o preparo das aulas e as correções das provas, não se executa apenas a tarefa marcada e isso só é possível na liberdade, quando pode-se servir o aluno como ele é. Nas palavras de Arns (1965, p. 531), “[...] só possuiremos a confiança dos educandos, se tivermos a liberdade de escolhermos os meios de educação, desde que esses não contrariem a formação comunitária, cívica e religiosa”. Enquanto existir liberdade, o professor pode escolher seu manual, depois de examinar o conteúdo e a apresentação didática.

Insistindo na ideia da liberdade de escolha, o professor, depois de escolher o livro que lhe agrada, sob o aspecto do conteúdo e da didática, e depois que observar que não contraria a orientação ideológica de seus educandos, além de não sacrificar as finanças dos pais, pode considerar o manual como auxiliar de confiança, por isso:

- a) o mestre transmitirá aos alunos uma atitude de respeito diante do livro didático: que saibam apreciar o orientador na hora das tarefas e da preparação dos deveres;
- b) insistirá o mestre em que o educando relacione as leituras e as exposições em classe com as lições do manual, aceitando-lhe a motivação e as sugestões, dando o professor uma ou outra vez os exercícios por ele apresentados, habituando o aluno ainda a uma leitura crítica condizente com a idade e cultura;
- c) enquanto os jovens sobem de série na formação ginásial e colegial, o mestre os habituará a tomarem notas complementares, a procurarem ilustrações e documentação em outros livros e quiçá mesmo a manusearem fontes de primeira mão;
- d) o manual há de ser o livro mais lido pelo aluno. Assim transfere a simpatia do professor para a matéria, assim o apreço pelo manual poderá avolumar ou diminuir a torrente desta simpatia. Não que o livro didático seja a voz única no concerto do ensino, mas que não desafine da do professor, dos pais e demais mestres. (ARNS, 1965, p. 532).

Dessa forma, o corpo docente tem um papel importante na escola católica. Muitos professores possuem títulos universitários e especializações, o que garante uma sólida reputação à instituição de ensino. A educação é obra do corpo docente, e esses professores, “[...] por sua maneira de agir, de pensar, de viver, devem ser para os alunos um sinal, facilmente legível, de uma fé adulta”. (PAIVA, 1966, p. 384).

No artigo denominado *Dificuldades da escola católica*, padre Pablo Dezza (1967) relata as três principais dificuldades enfrentadas pela escola católica em meados da década de 1960. A primeira dificuldade vem das pessoas que, em várias regiões, era composta por

---

<sup>12</sup> Foi um frade franciscano e cardeal brasileiro. Sua atuação pastoral estava voltada aos habitantes da periferia, aos trabalhadores, à formação de comunidades eclesiais de bases (CEBs) nos bairros, principalmente os mais pobres, e à defesa dos direitos humanos. Destacou-se por sua luta política contra as torturas praticadas pela ditadura brasileira, para que documentos não fossem eliminados, e a favor do voto, na campanha das *Diretas Já*.

sacerdotes e religiosas, que se envolviam nas tarefas administrativas e no ensino de diversas disciplinas. Acontece que o número de sacerdotes, por exemplo, diminui significativamente a cada ano, em relação às necessidades pastorais da população em rápido crescimento. (DEZZA, 1967).

A segunda dificuldade é a econômica, naqueles países em que as escolas católicas não recebem verbas do Estado e não contam com outras entidades para assumir essa tarefa de financiamento. Nesse sentido, as escolas se sustentam com as mensalidades dos alunos, pesando muito no orçamento familiar, o que impede muitas famílias de enviar seus filhos às escolas católicas. Sem apoio financeiro do Estado, as escolas católicas tornam-se precárias, pois cada vez é maior a exigência quanto a edifícios, laboratórios, bibliotecas e pessoal qualificado. Seu declínio traz prejuízo para o Estado, na visão dos defensores da escola católica, pois muitas instituições contribuíram na formação de cidadãos. (DEZZA, 1967).

Uma terceira dificuldade vem da extensão menor da escola católica em comparação com as outras instituições. A população do mundo cresce em ritmo acelerado, especialmente em algumas regiões; segundo Dezza (1967, p. 470), “[...] maior entretanto é o aumento da população escolar, porque além do aumento proporcionado ao da população, há um aumento do desejo de cultura, o que conduz um número muito maior de jovens às escolas”.

Outra questão relevante é que a Igreja Católica oferece colaboração às outras escolas (estatais ou privadas) na forma de “[...] garantir a todos seus filhos a instrução religiosa que necessitam, proporcionada ao grau de instrução profana que recebem na escola”. (DEZZA, 1967, p. 471). É necessário a renovação da escola para se adaptar às novas exigências da vida. Percebe-se nos Estados que contam com as melhores escolas como naqueles que têm uma rede escolar em construção, que toda a problemática escolar está em fase de sistematização. A Igreja tem interesse nessa tarefa pela influência que tem na educação e “[...] exorta aos fieis a colaborar generosamente na investigação dos métodos educativos idôneos, que sejam mais aptos para promover o bem-estar espiritual e temporal dos povos”. (DEZZA, 1967, p. 471).

Na primeira década do século XXI, o cenário em que se encontra o ensino católico no Brasil não é da redução da concorrência, da diminuição do número de outras escolas privadas da unanimidade na própria Igreja Católica quanto ao papel e ao sentido do ensino confessional, entre outros. O desafio que se apresenta na capacidade dos responsáveis pelo ensino católico de se adaptarem a este ambiente. Na educação privada, seus responsáveis devem ser competentes e hábeis. O fato é que o número de estabelecimentos católicos de ensino encerrando as suas atividades é cada vez maior em intervalos menores. (ALVES, 2006).

A primeira constatação é que na prática não existe no Brasil um Sistema Católico de Ensino<sup>13</sup>. Da criação dos organismos nacionais de educação católica podem se constatar diversas ações de relevância desenvolvidas a favor das instituições católicas de ensino, porém pouco se avançou organicamente. De acordo com Alves (2006), para este tema do Sistema de Ensino Católico existir de fato, deve ser caracterizado por:

1. um ensino católico no Brasil avance na direção de um todo forte e articulado, onde o meu e o teu cedem lugar ao nosso;
2. um ensino católico que deixe de ter suas instituições percebidas umas pelas outras como concorrentes, e em alguns casos, até o maior e o mais temido deles;
3. instituições de ensino que se preocupem com as outras suas congêneres e, por isso, não aceitam passivamente quando uma escola católica anuncia que está fechando as suas portas (muito menos vibra na estratégia de absorver seus alunos remanescentes);
4. um episcopado que assuma a sua responsabilidade pastoral pelo presente e pelo futuro do ensino católico, e o constitua em efetiva prioridade pastoral. (ALVES, 2006, p. 134).

Nesse sentido, o ensino católico no Brasil se encontra na primeira década do século XXI num quadro de frágil articulação e de ausência de estruturas de apoio às suas instituições. Diante dessa situação, como pode se falar em Sistema Católico de Ensino? Resta dizer que, caso se opte por edificar tal Sistema, muitas das características apontadas acima devem se efetivar previamente.

As relações entre educação e Estado no Brasil vêm sofrendo mudanças significativas nas últimas décadas. A escola católica sofre com as consequências de sua natureza filantrópica. Todo dia as entidades mantenedoras do ensino católico se veem empurradas para um labirinto legal que se tem a impressão de estarem vivendo uma confusão de ordem jurídica, por vezes tendo que conviver com arbitrariedades. As relações das instituições católicas com o Estado brasileiro circunscrevem-se em aspectos que se cristalizaram em:

1. posições ideológicas de setores diversos da sociedade (mormente da intelectualidade e da academia);
2. posturas corporativistas (especialmente das entidades de classe dos docentes e dos sindicatos patronais);

---

<sup>13</sup> “Este conceito frequentemente utilizado por muitos de nós é em geral vazio de sentido. A força ao qual o Sistema pretenderia se perde na semântica. Mesmo no nível conceitual é refém de uma ampla polissemia. Os níveis de relacionamento e operação sistêmica entre as possíveis unidades deste sistema (Instituições de Ensino Básico e Superior, Entidades Mantenedoras e Organismos Nacionais de Educação Católica) são inexistentes ou muito frágeis, quando não plenos de desconfiança, de ranços históricos e de vieses competitivos, ainda que possa parecer surrealista. Não se pode nem sequer falar em ameaça ao Sistema Católico de Ensino, porque tal Sistema não é real, não existindo para ser ameaçado. A ideia de Sistema prende-se a uma nefasta virtualidade que pode induzir ao equívoco do ensino católico se julgar organizado, forte, estruturado, enquanto o que realmente graça entre suas instituições e seus dirigentes é o individualismo e a desarticulação”. (ALVES, 2006, p. 133).

3. percepções plurais e seguidamente inamistosas por parte da opinião pública (incluindo aí seus ex-alunos, suas comunidades educativas e, até mesmo, setores da própria Igreja). (ALVES, 2006, p. 135).

Dessa maneira, saliento que as relações do ensino católico com o Estado brasileiro não poderão ocorrer fora do âmbito destes aspectos apontados. Haverá uma coexistência no debate sobre liberdade de ensino e o direito ao financiamento público para o ensino católico, e por isso, os argumentos e as opções institucionais devem estar bem planejados.

Enquanto isso, a escola católica segue na defesa do princípio de suas instituições serem entidades de natureza pública, embora de direito privado. Tal princípio evocaria para o ensino católico o direito de ser tratado de forma diferenciada das demais escolas privadas, no que diz respeito ao financiamento.

A opção do ensino católico neste tocante deve ser clara, responsável e coerente. Ainda que não sejam posições definidas, é preciso optar por uma delas:

[...] o repúdio a qualquer intervenção estatal na livre iniciativa em educação ou a luta pela participação estatal direta no financiamento da escola confessional. Busco sintetizar, sob forma de etapas a serem percorridas, as possíveis posições do ensino católico para avançar nas suas relações com o Estado brasileiro na perspectiva da sua salvaguarda institucional futura. Tais etapas pressupõem uma nova aprendizagem institucional do nosso ensino católico a exemplo de outros países em que as conquistas no tocante à liberdade de ensino e ao financiamento estatal para a escola confessional foram longas, penosas e exigiram muita organização prévia, o que está longe de ser a realidade no Brasil no ensino católico e no ensino confessional de modo geral. 1ª etapa: constituir o Sistema Católico de Ensino deve ser a primeira e grande opção do ensino católico neste momento histórico da sua trajetória no país. 2ª etapa: defender a liberdade de ensino plena e sem reservas, em um mercado livre e sem controles estatais, com completa autonomia financeira e gerencial (o combate à intervenção estatal será sempre ponto importante a ser defendido pelo Sistema Católico de Ensino em que pesem outras opções de sua parte). 3ª etapa: organizar a luta por financiamento público, a partir de uma estrutura forte e central do Sistema Católico de Ensino, atuando prioritariamente em nível municipal, encetando profícua parceria público-privada para a universalização do acesso à educação de qualidade. (ALVES, 2006, p. 136-137).

Nessa lógica, antes de a escola católica decidir se lançar em tal empreitada, é relevante ter a consciência de que em nenhuma parte do mundo tais conquistas foram fáceis. Vale ressaltar a existência de restrições e dificuldades que ainda persistem nos países que já conquistaram subvenções públicas do Estado, apesar de terem conquistado tais direitos em contexto social e econômico mais favorável do que no Brasil. Ainda assim, nesses países ocorrem retrocessos em alguns desses direitos já conquistados, implicando em transtornos para as entidades confessionais de ensino que, tendo se estruturado para sobreviver com recursos públicos, se veem de um hora para outra sem condições de financiamento e com dificuldades para se manterem.



## 5.2 Educadores Católicos e Leigos

A segunda categoria sobre Educação Básica que analiso trata da importância dos *Educadores Católicos e Leigos*. Justifico a escolha dessa categoria pela relevância desses educadores no contexto das escolas católicas na década de 1960. Vários são os artigos que discutem esse tema na Revista. Pretendo utilizar como referência para esse debate os seguintes textos do periódico em diálogo com outros autores conforme o Quadro 7:

Quadro 7 – Artigos sobre os Educadores Católicos e Leigos

Nº	Autor	Título	Referência	Ano
1	Tristão de Ataíde	Colégios de padres	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 61, p. 283-284, mar.	1967
2	Jean Charron	Nosso engajamento como religiosos educadores	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 61, p. 569-570, jun.	1967
3	Gilles Beaulieu	Escolas católicas em ação	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 61, p. 822-830, set.	1967
4	Deolindo Caetano Valiati	Os educadores religiosos em órbita conciliar	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 62, p. 87-91, jan.	1968
5	Cardeal Veillot	Responsabilidade dos pais na tarefa educacional	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 62, p. 379-381, abr.	1968
6	Deolindo Caetano Valiati	Missão dos religiosos educadores no Brasil de 1968	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 62, p. 859-860, set.	1968

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Debater as representações sobre a Educação Básica produzidas nas páginas da *Revista Vozes* em relação ao referido assunto é importante. Pensando nisso, abordei os seguintes temas nessa seção: missão dos educadores religiosos no Brasil; relação entre educadores católicos e leigos; função da educação cristã; responsabilidade dos pais na educação de seus filhos; financiamento da educação na ditadura brasileira; proletarianização dos professores na ditadura; trajetória da escola católica no Brasil; presença da Igreja Católica na educação brasileira e lideranças do ensino católico.

No artigo intitulado *Missão dos religiosos educadores no Brasil de 1968*, irmão Deolindo Caetano Valiati<sup>14</sup> (1968b, p. 860) observa que “[...] o povo espera que os religiosos educadores sejam exemplos de pessoas realizadas, capazes de conscientizar quanto a seu

<sup>14</sup> Entre 1951 e 1953 foi Diretor da Escola Normal La Salle de Canoas. Em 1955, foi nomeado Provincial dos Irmãos Lassalistas, cargo que ocupou por doze anos. Durante a sua gestão fundou nove escolas. Em 1967, se tornou Diretor do Departamento de Educação da Conferência dos Religiosos do Brasil (CRB). Em 1969, desligou-se dos Lassalistas e ministrou diversos cursos de técnicas de estudo em várias universidades brasileiras.

subdesenvolvimento e de incentivar na consecução de sua plenitude como povo cristão”. Continua Valiati (1968b, p. 860), a inserção dos religiosos docentes na luta pelo desenvolvimento requer “[...] saber discernir as necessidades prioritárias da humanidade, da Igreja e do país e dar-lhes atendimento segundo critérios de flexibilidade operacional e da transitoriedade de certas obras”.

Além disso, a importância na promoção dos recursos humanos leva cada professor a se transformar em um educador. Os alunos precisam dar elementos à crítica da própria situação privilegiada e da responsabilidade que ela comporta em face do subdesenvolvimento da maior parte da população brasileira (década de 1960), contribuindo para construir uma sociedade mais justa e mais humana. Nesse sentido, a imagem da Igreja conciliar corresponde com uma nova imagem das congregações docentes, das escolas orientadas pelos próprios educadores cristãos. (VALIATI, 1968b).

Em outro texto publicado na *Revista Vozes* denominado *Escolas católicas em ação*, padre Gilles Beaulieu (1967b) salienta que os educadores leigos se apropriam da retórica que os educadores católicos “[...] os recebiam com bondade e gratidão, mas sentiam também que não os aceitavam como profissionais iguais”. (BEAULIEU, 1967b, p. 829). Muitos educadores leigos relatavam que as reuniões pedagógicas que participavam eram de rotinas administrativas, enquanto outras reuniões tratavam de assuntos de desenvolvimento e planejamento escolar, sendo que eram apenas informados dos resultados.

A maioria dos educadores leigos não considerou como carreira dar aula em escola católica. Aqueles que consideraram o ensino como carreira ressaltaram que se mantinham por causa de suas colocações temporárias, enquanto aguardavam por outras atribuições de ensino. Entre as razões que ofereciam para a negação do ensino na escola católica como carreira estavam: salários reduzidos, carência de garantia no serviço e pequena oportunidade de promoção. A seguir, Beaulieu (1967b) faz uma observação sobre essa questão:

Educadores leigos assinalaram que, como pessoas leigas, tinham oportunidades de proporcionar exemplos de vida cristã num caminho diferente daquele do religioso. Sentiam que, por causa de sua grande liberdade social, podiam representar as escolas católicas mais efetivamente na vida comunitária, em geral, e em especial, nas atividades comunitárias. (BEAULIEU, 1967b, p. 829).

De qualquer maneira, saliento que, na prática, havia um sentimento geral de dar pouco esforço para explorar e capitalizar nas funções especiais os educadores leigos que pudessem preencher essas vagas.

Continuando essa discussão, no artigo intitulado *Colégios de padres*, Tristão de Ataíde<sup>15</sup> (1967) defende que as escolas de padres se colocaram na atitude de quem se isola da sociedade, partindo de uma filosofia de defesa, “[...] de gueto, de minoria, e em consequência de classe e de riqueza, como se a função da educação cristã fosse preparar elites aristocráticas, como outrora, isolados da massa”. (ATAÍDE, 1967, p. 284). Quando a função da educação cristã é antes de tudo a formação da personalidade completa de cada aluno, é ao mesmo tempo, em sua finalidade social, a de preparar a integração das elites nas massas e estas naquelas. Uma democratização escolar implicaria as seguintes condições:

a) a escola deve estar a serviço da nação, na busca do bem comum da sociedade; b) deve estar aberta, não somente em princípio e na teoria, mas na prática a todos, sem discriminação de classes e raças; c) esta integração de todos não poderá ser apenas simbólica e artificial, nem passiva, nem expectativa, mas ampla e dinâmica; d) ela exige a prévia democratização de suas estruturas escolares (tipos de curso, programas, métodos pedagógicos); e) exige, enfim, que a escola seja adequada a determinadas circunstâncias da comunidade (econômicas, sociais, históricas, geográficas, acadêmicas, eclesiais) sendo respeitado um critério de prioridade. (ATAÍDE, 1967, p. 284).

Dessa forma, destaco que os educadores católicos se apropriam de uma bandeira defendida pelos educadores liberais desde a década de 1950, onde estes defendiam uma escola pública, gratuita, obrigatória e laica, e principalmente que os recursos públicos fossem destinados apenas nas escolas públicas.

Irmão Jean Charron (1967), importante defensor da escola católica, no texto *Nosso engajamento como religiosos educadores*, publicado na *Revista Vozes*, levanta a seguinte questão: quem transformará nossos alunos? Não será o ambiente escolar onde vivem, nem a educação cristã, mas cada educador fazendo crescer essa juventude. Alguns esperariam para se engajar que “[...] os superiores ditassem regulamentos, que a Ação Católica descobrisse sua fórmula definitiva, que o Ministério da Educação reconhecesse nossa missão e que a Santa Sé definisse solenemente nossos estatutos”. (CHARRON, 1967, p. 570).

Sobre o mesmo tema, continua o irmão Deolindo Caetano Valiati (1968a) no artigo *Os educadores religiosos em órbita conciliar*, quando representa que, em relação ao educador religioso, espera-se que ele forme seus discípulos para que, “[...] a exemplo de Cristo, unifiquem todas as atividades terrestres, unindo numa só síntese vital todos os esforços

---

<sup>15</sup> O verdadeiro nome é Alceu Amoroso Lima. Foi um pensador católico e intelectual com uma das mais longas carreiras jornalísticas na imprensa brasileira. Também, foi inicialmente crítico e depois simpatizante dos movimentos de esquerda que surgiram no Brasil nos anos 1960, como forma de combater a ditadura. Foi reitor da Universidade do Distrito Federal, membro do Conselho Nacional de Educação (CNE) e um dos fundadores do Movimento Democrata-Cristão da América Latina.

humanos, familiares, profissionais, com os valores religiosos; quer dizer, que é sua vocação fazer a unidade entre a Igreja e o mundo”. (VALIATI, 1968a, p. 87).

Os educadores católicos estão a serviço do leigo no mundo. Nele procuram representar, sem dicotomias, o filho de Deus e o filho do homem, ao mesmo tempo, formação espiritual e investimento humano. Segundo os defensores da escola católica, ela é o lugar onde cultura e fé aprendem a viver juntas e se compenetraram. Quando tiverem encarado de frente sua formação humana e sua vida cristã é que os alunos terão aprendido a fazer a unidade de sua vida. É sobretudo em relação aos educadores leigos que se tem obrigações ao prepará-los para a missão educativa cristã. (VALIATI, 1968a).

No que diz respeito à escola, na prática, é preciso retificar os desvios que sua natureza torna inevitável. Tanto a instituição como os seus órgãos são vitais no sentido de estar a serviço das pessoas. A organização escolar é essencial devido às seguintes características: “[...] distribuição das tarefas administrativas e pedagógicas, entre todos os membros da comunidade, mesmo que isto importe em profundas modificações em seu estilo”. (VALIATI, 1968a, p. 88). É imprescindível que a escola se ajuste ao ambiente que serve. Se os educadores religiosos quiserem condizer à renovação catequética, precisam antes fazer de modo que a organização do meio escolar seja inspirada no mistério que querem anunciar.

No final da década de 1960, a escola perdeu o privilégio de ser o único lugar da informação, desde o surgimento da classe média e o reino da informação generalizada. Abandonou também o privilégio de ser o único meio de formação, desde o aparecimento dos grupos naturais, nos quais o jovem se situa com mais facilidade do que na escola. A escola deve reencontrar sua função específica no mundo que é mais de caráter formativo do que informativo, do mesmo modo que

[...] deverá organizar a experiência do jovem. Em grande parte deverá consagrar sua ação na repetição, refletida e crítica, das informações, imagens e impressões que o jovem recebeu e retém do contato com as propagandas do rádio, cinema, televisão e imprensa. Ela completará e sistematizará os conhecimentos. Ensinará a aprender, em vez de querer tudo ensinar. Dirigirá as contribuições da civilização, educando a atenção, o espírito crítico, o senso da pesquisa, as experimentações, e explicitará os valores confusamente vividos. Garantirá a formação integral e unificada do homem. Procurará no mesmo ato educativo transmitir a dupla mensagem da ciência e da fé, reduzindo à unidade o esforço educativo. Visará à unificação da personalidade do educando, fazendo uma obra de verdade, que assegurará a coerência e o equilíbrio de sua existência. (VALIATI, 1968a, p. 89).

Nessa perspectiva, o novo tipo de educador fará um esforço de compreensão da juventude, abrindo-se ao diálogo com os jovens. Dará margem à iniciativa e à dinâmica do grupo. Visará à formação de homens unificados, construídos numa síntese humana integral.

Não é suficiente formar homens educados, “[...] preocupados com seus deveres religiosos, porém indiferentes ao mundo que vivem alheios às angústias e alegrias de seus irmãos”. (VALIATI, 1968a, p. 90).

Os educadores católicos serão fiéis à Igreja no Brasil se forem fiéis ao homem em situação; se conhecerem os problemas da Igreja, os problemas do Brasil e lhes derem soluções adequadas. Certamente que o educador religioso estará mais no cerne de sua missão quando se aplicar, de preferência, na orientação cristã e pedagógica do ensino toda a estrutura da escola, do que dando aulas. Dessa forma, Valiati (1968a, p. 91) coloca que, na prática, “[...] sua função evangelizadora se exercerá tanto sobre os alunos e seus pais como sobre os próprios professores leigos, os movimentos de juventude, de catequese, de liturgia e de vocações”. Afinal, parece que as orientações do Concílio em relação à educação podem-se resumir nos seguintes termos:

- retorno aos pobres e testemunho de pobreza;
- retorno aos leigos e promoção de suas responsabilidades humanas e cristãs;
- retorno à realidade e adaptação às circunstâncias dos tempos e lugares;
- do direito da Igreja e do dever dos pais à vocação da escola cristã;
- da escola cristã eficaz à escola cristã sinal;
- da escola cristã ao mundo escolar. (VALIATI, 1968a, p. 91).

Nessa lógica, destaco que a Igreja Católica defendia que a família era anterior à escola, por isso os pais tinham o direito de escolher a escola que melhor lhe satisfizessem, nesse caso, seria a escola católica na visão dos seus defensores.

Em outro texto publicado na *Revista Vozes*, denominado *Responsabilidade dos pais na tarefa educacional*, o cardeal Pierre Veillot<sup>16</sup> (1968, p. 381) coloca que, na prática, “[...] os pais têm dificuldades em se situarem na verdade de sua missão educadora, com relação a outras fontes de autoridade, cuja influência tende hoje a tornar-se determinante”. Refere-se Veillot (1968), ao corpo docente e aos poderes públicos:

Em relação aos mestres, regozijamo-nos por constatar o caráter mais diversificado, mais técnico, mais cabal do ensino ministrado a vossos filhos. O progresso do conhecimento se situa nesse nível, como também a qualificação profissional dos jovens que preparam seu futuro. Mas, desta situação de fato resulta uma apropriação indébita crescente, da parte dos mestres e educadores especializados, da pessoa dos filhos que lhes são confiados. Daí resulta, correlativamente, uma incapacidade e até mesmo uma atitude demissionária dos pais, incapazes de seguir, e menos ainda de controlar, os estudos que eles mesmos não fizeram. Como lhes é vedado dar um conselho idôneo na hora das opções, ficam cada vez mais ao sabor do juízo dos outros, com respeito à apreciação do futuro de seus filhos. (VEUILLOT, 1968, p. 381).

---

<sup>16</sup> Foi um cardeal católico romano e arcebispo de Paris.

Portanto, saliento que acompanha-se um progresso da instrução, da educação cultural e da formação profissional, que é um bem. Se este contraria o papel educativo dos pais, é importante sanar a situação por novas formas de colaboração com o corpo docente das escolas. Não é papel da escola opor-se às evoluções necessárias. Deve mesmo estar a seu serviço. Contudo, compete ter em mente a responsabilidade e a nobreza da função docente. Importa defender os valores familiares essenciais à toda educação, na qual se conjugam tanto as potencialidades de cada um como as necessidades da sociedade.

Outro assunto que a *Revista Vozes* aborda nas suas páginas é o financiamento da educação na ditadura brasileira. Diversos são os mecanismos utilizados para financiar a educação nesse período. Destaco inicialmente o chamado Salário-Educação, que foi uma possibilidade dada às empresas que não desejassem oferecer o ensino, de pagar uma nova contribuição. Rezende (2014) ressalta que, para obter o valor da contribuição,

[...] tomou-se por base um custo aluno mês na escola primária de 7% do salário mínimo, conforme estudos elaborados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), na gestão de Anísio Teixeira. Este valor foi obtido, considerando um salário médio mensal dos professores de 1,5 salários mínimos, uma média de 30 alunos por turma e uma participação do salário docente como equivalente a 70% do custo total de manutenção de uma sala. Com esta base e considerando o número de crianças na faixa obrigatória (7 a 11 anos, na época) e o perfil dos trabalhadores empregados, chegou-se à alíquota de 1,4% da folha de contribuição mensal paga pelas empresas. (REZENDE, 2014, p. 295).

Outra particularidade do Salário-Educação era a permissão para que as empresas pudessem abater, na devida contribuição, os gastos com bolsas de estudo de seus empregados ou filhos em instituições particulares de ensino, ou ainda, o pagamento feito pelas empresas, dos gastos feitos pelos empregados com seus filhos em estabelecimentos pagos de ensino, ou em cursos preparatórios para os exames supletivos. Isto é, permitia-se o uso do Salário-Educação para a compra de vaga (ou desconto, dado o pequeno valor) no setor privado de ensino. Estendia-se uma porta para a movimentação de recursos públicos para empresas privadas de ensino e outra para um conjunto de fraudes através de bolsas a alunos fantasmas.

Além do Salário-Educação, foram criadas outras fontes que destinavam parte de seus recursos para a educação, como o FAS (Fundo de Apoio ao Desenvolvimento Social), com recursos das Loterias Federais, o FINSOCIAL (Fundo de Investimento Social), com ocorrência sobre o faturamento das empresas, bem como os incentivos fiscais para o MOBREAL, ação de alfabetização da ditadura que foi um fracasso, e os *royalties* sobre óleos e gás retirados da plataforma continental. O que percebo é que a utilização destes recursos representam fontes de baixo potencial arrecadador ou, no caso do FINSOCIAL, cujos

recursos eram significativos, os mesmos na prática não provocavam financiamento adicional, entretanto, uma substituição de recursos orçamentários que eram destinados ao setor de tal maneira que não houve nenhum ganho extra de recursos.

Como já relatei anteriormente, a ditadura foi pródiga em criar mecanismos de financiamentos de políticas sociais. Isso aconteceu à custa do sacrifício dos recursos orçamentários que eram destinados ao setor. Dessa forma, Rezende (2014) relata que

[...] já na Constituição de 1967, cai a vinculação constitucional de impostos para a educação. Embora este dispositivo tenha permanecido na LDB, na prática virou letra morta e caiu, finalmente, com a Lei n. 5.692/71. A Constituição de 1969, ainda reintroduziu, de forma indireta, a vinculação para a receita tributária, mas apenas para os municípios, na parte que trata das possibilidades de intervenção. Ora, sendo os municípios os entes mais pobres da federação e tendo sua receita total, tal medida, em pleno período da ditadura mais exacerbada, soa como uma mistura de cinismo com hipocrisia, por parte dos grupos no poder. (REZENDE, 2014, p. 297).

Estabeleceu-se de um lado uma modernização autoritária, que produz a falência de milhares de pequenos negócios, arrocha os salários dos trabalhadores, acentua a concentração de renda. De outro lado, uma legislação aprovada sem qualquer debate amplia os anos de obrigatoriedade escolar, e revoga a vinculação constitucional de recursos para o ensino, o que seria o caminho para assegurar uma expansão sem comprometimento da qualidade do ensino. Além de tudo, a mesma legislação permite que os escassos recursos destinados ao ensino possam ser apropriados pelo setor privado.

Durante a Ditadura Civil-Militar brasileira ocorreu a expansão da carga tributária e não houve reflexo no padrão de investimento educacional, ficando abaixo de 3% do PIB. Esta queda transcorreu em virtude da retirada do princípio da vinculação constitucional de uma parcela da receita dos impostos para a manutenção e desenvolvimento do ensino, institucionalizada na Constituição Federal de 1967, desde o início do golpe civil-militar. Em consequência disso, o dano na qualidade do ensino público devido à falta de recursos se deu em uma época em que aconteceu a expansão de matrículas. (REZENDE, 2014).

Uma questão relevante que merece ser debatida nessa categoria é a proletarização<sup>17</sup> dos professores. Um dos fatores que contribuiu para isso foi a política educacional adotada ao

---

<sup>17</sup> “A classe explorada (classe trabalhadora, operária, proletariada) é desprovida dos meios de produção, só possui sua força de trabalho, que é vendida no mercado, em forma de uma mercadoria, como qualquer outra. É a classe que desempenha o trabalho produtivo, essencialmente a produção de bens materiais. O processo de produção na sociedade capitalista significa ao mesmo tempo, e num mesmo movimento, divisão de classes, exploração e luta de classes. A definição dominante atribuída ao operário da sociedade industrial como produtor de bens materiais, como o trabalhador produtivo, tem outra interpretação. A concepção de operário como aquele que exerce puramente o trabalho braçal se torna obsoleta com os avanços da divisão do trabalho, da mecanização e das atividades, que podem ser consideradas atividades mais próximas da concepção e da

longo das duas décadas dos governos militares. Pautada pela repressão, o Estado editou políticas e práticas que resultaram no tecnicismo, na expansão das escolas pública e privada, no controle das atividades acadêmicas no interior das universidades e na ampliação da iniciativa privada no ensino superior.

A análise da tese da proletarização do trabalho docente no ensino básico diz respeito à desqualificação da prática pedagógica, ao modo como está organizado o trabalho nas escolas, como as condições que foram submetidos os professores, que passaram a se organizar politicamente. Dessa forma, Alves (2009) discute que

[...] os debates situam-se em torno de interpretações que, de uma forma, explicam o trabalho docente como caracteristicamente capitalista, ou como não capitalista e, de outra forma, descartam a polarização e buscam esclarecer o trabalho docente como síntese de relações sociais, considerando os professores como sujeitos participativos que se aliam a outros trabalhadores como prática de resistência, a exemplo da luta contra a ditadura nas manifestações sindicais da categoria. (ALVES, 2009, p. 30).

Na condição de assalariados, ressalto que os docentes são submetidos a um processo de desvalorização profissional, à proporção que a profissão vem sendo desvalorizada pelos baixos salários e pela perda de prestígio. Diante disso, no final da década de 1970, nascem os sindicatos com o objetivo de defender as condições sociais e de trabalho dos professores no mesmo modelo das entidades sindicais de trabalhadores operários.

Os estudos sobre a proletarização estão representados junto às discussões a respeito da identificação da proletarização do professor como um processo que se opõe à profissionalização, com ênfase sobre a feminização do magistério, a organização das escolas e a atividade docente. Foi constatado, após analisar algumas pesquisas, que

[...] a proletarização é percebida como um processo inerente à desqualificação e precarização do trabalho docente, em decorrência das mudanças ocorridas na sociedade capitalista e, como consequência, no processo de trabalho do professor. Ao contrário da proletarização, a profissionalização é afirmada como um movimento que promove a categoria do magistério à consolidação desses trabalhadores profissionais. Além disso, nota-se que as explicações que os autores oferecem sobre trabalho produtivo e proletarização docente são bastante díspares e, em alguns casos, acentuadamente divergentes. Isso se deve não ao foco que deram ao tema eleito,

---

reflexão; o trabalho operário deixa de ser o paradigma da produção das obras e acha-se em qualquer relação de produção capitalista. A noção de classe deve ser entendida segundo o conceito de relações sociais de produção. As classes são definidas como agregados sociais que ocupam posições comuns nas relações sociais de produção, as quais podem ser observadas na distinção entre as relações técnicas de produção e as relações de classe de produção. As classes se originam do conjunto de atividades que constituem as suas práticas, criando uma relação antagônica com outras classes, por um lado, e por outro, transportando para as relações mais próximas das práticas que determinam a identificação de classe de qualquer categoria da população. As práticas políticas e ideológicas estabelecem relações entre os membros de uma classe e demonstram o que une ou o que separa os seus membros". (ALVES, 2009, p. 28).



mas, possivelmente, à escolha de referenciais teóricos, também distintos que foram utilizados para analisar o trabalho docente. (ALVES, 2009, p. 30).

A distinção é dada à presença de um processo de desqualificação do trabalho docente. As mudanças no currículo e no controle do trabalho, no ensino, fomentaram implicações na qualificação dos professores. Diversos professores deixaram de planejar e controlar uma parte do seus trabalhos, em razão do planejamento, a escolha dos métodos de ensino e a elaboração de textos estarem sendo delegados para as secretarias de educação e direção de escolas.

Por um lado, os professores aproximam-se de outros trabalhadores em relações de trabalho: longa jornada de trabalho; controle do seu corpo é definido pela organização do trabalho, pelos movimentos de ir e vir nas salas entre várias turmas e turnos e a sua valorização é igualada mediante mais trabalho, quer dizer, a rotina da atividade na sala de aula. Por outro lado, os professores assemelham-se, no processo de organização de luta, à classe operária, quando se organizam em sindicatos, constituindo trabalhadores coletivos.

No caso brasileiro, a representação da proletarização dos docentes não significou apenas o empobrecimento econômico, mas também o debilitado capital cultural que a antiga categoria possuía, quer dizer, a formação social composta de profissionais liberais, como advogados, médicos e engenheiros, constituía uma riqueza cultural amealhada em cursos universitários de tradição acadêmica. Ao contrário, “[...] as licenciaturas instituídas pela reforma universitária da ditadura operaram um processo aligeirado de formação com graves consequências culturais”. (FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 2006, p. 1162).

Destaco que a situação do magistério brasileiro, na primeira metade da década de 1960, apresentava os mesmos contornos dos anos anteriores, particularmente pelo fato de que essa categoria continuava sendo um reduto feminino. Em relação à formação das professoras, as Escolas Normais atraíam jovens das classes mais ricas. A tendência de estabelecer-se numa profissão feminina vinha do início do século XX.

Em 1929, para 23.808 alunos matriculados (no ensino pedagógico), 3.041 eram do sexo masculino. Quanto à origem social, a escola normal era uma instituição destinada à educação das moças burguesas. Apesar da preponderância dos professores primários, entretanto, uma fração residual de docentes públicos estaduais com formação universitária já dava mostras de seu crescimento. Depois, a partir de 1970, eles constituiriam a base do magistério público estadual de 1º e 2º graus. (FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 2006, p. 1163).

Nesse sentido, a ditadura implementou duas reformas no campo educacional. A Lei n. 5.540/68, que estruturou o funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e a Lei n. 5.692/71, que reorganizou os antigos primário e ginásio, criando o ensino de

1º e 2º graus. Melhor dizendo, da união dos quatro anos do ensino primário com os quatro anos do ginásio foi criado um único ciclo de oito anos, denominado 1º grau de ensino, que passou a ser obrigatório. No que se refere aos três anos do antigo ensino colegial, passaram a constituir o 2º grau. Dessas reformas educacionais começou a aparecer a nova configuração profissional dos docentes de 1º e 2º graus.

Os professores formados nos cursos de licenciaturas curtas das instituições privadas de ensino noturno substituíram a pequena elite intelectualizada das poucas escolas públicas antes existentes. A extensão da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos provocou a expansão quantitativa da escola fundamental, reivindicando, para seu atendimento, a formação dos educadores, o que acontece de forma rápida. A ligação representada pelo crescimento quantitativo, formação acelerada e arrocho salarial arruinou ainda mais as condições de vida e trabalho do docente da educação básica, tanto é que o fenômeno social das greves, entre os anos de 1970 e 1980, teve como base de manifestação a existência material dos professores públicos estaduais da educação básica.

O arrocho salarial foi um dos símbolos da política econômica dos governos militares. No conjunto dos assalariados provenientes das classes médias,

[...] o professorado do ensino básico foi um dos mais atingidos pelas medidas econômicas que reduziram drasticamente a massa salarial dos trabalhadores brasileiros. O processo da sua proletarização teve impulso acelerado no final da década de 1970 e a perda do poder aquisitivo dos salários assumiu papel relevante na sua ampla mobilização, que culminou em várias greves estaduais entre 1978 e 1979. (FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 2006, p. 1166).

Saliento que uma das aparências mais importantes do processo de proletarização vivido pelo magistério brasileiro é que ele revelou as atividades pedagógicas do docente como ocupação especializada pertencente ao campo dos denominados profissionais liberais, ocorrendo a perda de seu *status* social. A partir desse momento, teve início a construção da nova identidade dos professores da educação básica, isto é, a de um profissional na área da educação submetido às condições socioeconômicas que definiam a existência material dos trabalhadores. Estavam moldadas as condições que combinariam o seu destino político à luta sindical dos demais trabalhadores.

Ferreira Júnior e Bittar (2006) discutem que, do ponto de vista da extração social, a nova categoria dos professores públicos da educação básica resultou de duas vertentes da estrutura de classes da sociedade brasileira contemporânea.

A primeira foi constituída por aqueles que sofreram um processo de mobilidade social vertical descendente, ou seja, pertenciam a certas camadas da burguesia ou das altas classes médias e foram proletarizados econômica e socialmente no curso da monopolização que as relações de produção capitalistas tomaram nas últimas décadas. Já a segunda originou-se de determinadas frações das classes médias baixas ou das camadas de trabalhadores urbanos que se beneficiaram da expansão da educação universitária, a partir dos anos 1970, e efetivaram uma mobilidade vertical ascendente na pirâmide da estrutura social. Assim, esta última realizou uma trajetória social inversa da primeira, ou seja, teve uma ascensão no seu *status* social. (FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 2006, p. 1168, grifo nosso).

Premiada pelo achatamento dos salários e pela queda no padrão de vida e de trabalho, a categoria dos professores públicos foi desenvolvendo uma consciência política que na situação no interior do mundo do trabalho, tal como estava representada a classe operária fabril. Em outra conclusão: incorporou a tradição da luta operária e transformou-se numa categoria profissional capaz de modificar as suas necessidades materiais de vida e de trabalho em propostas econômicas concretas.

O arrocho salarial que foram submetidos os docentes durante a Ditadura Civil-Militar brasileira, aliado à expansão quantitativa das escolas públicas, levou a categoria a modificar as suas associações profissionais em sindicatos que passaram a organizar a prática de luta por melhores condições de vida e de trabalho. A maior expressão desse movimento foram as greves de milhares de professores, no final dos anos 1970, em boa parte dos estados. Esse fato chamou a atenção da sociedade, que “[...] a despeito de guardar da profissão uma imagem associada à abnegação e ao sacerdócio, apoiou as suas mobilizações”. (FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 2006, p. 1175). Do ponto de vista político, as greves, como relevância da democracia participativa da categoria dos docentes, representaram, naquele contexto, um instrumento das liberdades democráticas, pois proporcionavam questionar de forma concreta o Estado ditatorial imposto em 1964.

Nesse sentido, ressalto que o movimento protagonizado pelos professores durante a transição democrática pode ser classificado como um dos principais fatos da história da educação brasileira atual. Teve o mérito de chamar a atenção para a realidade nova da escola pública representada pelas políticas educacionais da ditadura. O principal fator dessas reformas foi a queda da qualidade do ensino. A nova composição social da categoria dos docentes que surgiu da política de expansão quantitativa da escola pública, a partir da década de 1970, e a luta sindical por melhores condições de vida e trabalho foram a materialização das mudanças que a educação tinha sofrido. A manifestação desse fenômeno definiu a entrada da escola pública no período da educação de massas.

As reformas educacionais da ditadura brasileira com o objetivo de universalizar o ensino (1968 e 1971) colaboraram tanto na ampliação da categoria quanto para a precarização da formação docente e do seu trabalho, através do arrocho salarial. Ainda, é relevante destacar que a construção de um ambiente autoritário e disciplinar causou impactos na escola e no imaginário docente. De um lado, de acordo com Oliveira (2017), ocorre uma progressiva burocratização autoritária nas escolas,

[...] com amplos poderes aos diretores, baseados em sistemas de formação, estruturas e organização hierarquizadas, com consequências negativas aos professores, funcionários e alunos. Por outro lado, é bastante recorrente, na memória docente, a ligação entre o fator de reconhecimento social e a disciplina dos alunos, já que a ditadura primava pela ordem, pela obediência e pela ritualização de momentos cívicos, que se consubstanciavam em submissão, sobretudo do aluno pelo professor. Com isso, mesmo cientes dos prejuízos causados pela ditadura civil-militar, não é incomum ver os professores rememorem, com saudosismo, algumas de suas prerrogativas. Com efeito, os professores eram respeitados pelos alunos sob o regime autoritário da ordem, mas já não eram respeitados pelo Estado. (OLIVEIRA, 2017, p. 92).

Isso significa que a representação que a profissão docente tinha de um passado mais idealizado do que realmente se mostrou na materialidade histórica, a precarização e o processo de proletarização que se seguiu após a modernização do Estado e inclusão do Brasil ao capital, trouxeram para a categoria dos docentes o pior cenário no que diz respeito às condições de trabalho e *status* social.

É possível revelar que o professor é, antes de tudo, um trabalhador. Como trabalhador, sua profissão oscilou em relação à valorização material e social de acordo com os contextos e lugares históricos, porém nunca se apresentou com grande prestígio. O que destacava a categoria docente dos demais trabalhadores “[...] era a natureza intelectual do trabalhador que presumia um privilégio frente aos demais trabalhadores, sobretudo os braçais, e autonomia no trabalho”. (OLIVEIRA, 2017, p. 93).

Cabe retomar que o professor carrega um espaço autônomo na realização do seu trabalho em sala de aula, nesse sentido, deve-se evitar comparações do trabalho docente ao processo produtivo do capitalismo. Mesmo assim, é cada vez menor o espaço de autonomia docente, de um lado, porque os sistemas públicos têm aumentado as formas de controle do trabalho pelo viés da burocratização, e por outro, pelo motivo da precarização, que alcançou a formação docente e dificulta o pensamento autônomo dos professores.

A trajetória da escola católica no Brasil é complexa nas suas relações institucionais com o Estado e com os segmentos da sociedade organizada. Ao longo da sua história, os momentos de tensão foram muitos e de diversas origens. Se a escola colaborou com as elites

na manutenção da ordem estabelecida, “[...] também ofereceu resistência às classes hegemônicas, educou parcela das camadas populares e contribuiu de forma decisiva para a formação da nação brasileira”. (ALVES, 2005, p. 210).

Em contextos diferentes, destaco que a Igreja Católica e sua escola viveram confrontos para poder continuar existindo e se organizando livremente. Com o advento da República, a partir de 1889, o crescimento da escola católica foi significativo. Nesse instante, a educação católica passa a ser elemento de destaque na estratégia do episcopado para agilizar o processo de romanização da Igreja no Brasil e para combater a rede de escolas protestantes que começam a surgir no território nacional. No início do século XX, são fundadas no Brasil muitas Congregações Religiosas, principalmente as dedicadas à educação escolar dos jovens, tanto masculina quanto feminina.

Através da Constituição Federal de 1937, torna-se possível a destinação de recursos financeiros do erário para a manutenção da escola privada. Mesmo que tenha ocorrido com certa fartura, durante algum tempo, a destinação de verbas começa a ficar comprometida por questões econômicas, além da pressão política, a partir da década de 1960. Atualmente esse repasse de verbas praticamente não existe e não chegou a ser devidamente regulamentado.

Entre 1945 e 1962 se prolonga a polêmica entre católicos e liberais, e a luta da escola pública *versus* escola privada. Na Constituinte de 1946, a escola católica, representada por parcela importante da Igreja e de seu episcopado, defende a liberdade de ensino e o direito da família em optar pela educação dos filhos, financiada, se fosse o caso, pelo poder público. Dessa forma, Alves (2005, p. 211) destaca que, na prática, “[...] fortifica-se a consciência de se assumir com ardor a tarefa de melhoria das escolas católicas para preparar elites cristãs capazes de influenciar a sociedade”. Na maioria das escolas católicas predominava o modelo tradicional, academicista e de matriz humanista.

No período de 1962 a 1979, a CNBB inicia seu plano de emergência. Nessa época inicia a expansão da escola privada confessional. Um dos temas deste plano é o da renovação dos educandários católicos,

[...] propondo uma escola com espírito de família e em estado de missão. Inicia-se a preocupação com a formação extramuros de religiosos e leigos educadores, por meio de cursos e congressos. Fortalecem-se as associações de pais e o apoio ao movimento estudantil. As primeiras greves de professores ocorrem nesse período. Fazer da escola católica uma comunidade escolar é a tônica da Assembleia da AEC em 1965. Pouca importância ocupavam, então, as questões de natureza política e jurídica. (ALVES, 2005, p. 212).

Ainda nesse espaço de tempo é promulgada a LDB, Lei n. 4.024/61, que vem dar às escolas maior autonomia na sua organização administrativa, didática e disciplinar, instigando a escola católica a se reorganizar. Amplia-se, por força destes fatores conjunturais, as experiências pedagógicas em distintas instituições educacionais católicas.

Na década de 1960, são muitos os que pedem o *aggiornamento*<sup>18</sup> da escola católica. Com a Conferência do Episcopado Latino-Americano em Medellín, na Colômbia, em 1968, questionando a educação no continente e “[...] apresentando a educação libertadora como proposta alternativa aos modelos educacionais vigentes, o tradicional e o técnico-desenvolvimentista, a escola católica se questiona”. (ALVES, 2005, p. 212). Durante a ditadura brasileira, não houve qualquer possibilidade de se proporcionar a suspensão que a educação libertadora exigia, por seus métodos, seus conteúdos e seus relacionamentos.

A partir dos anos 1960, e de forma mais evidenciada na década de 1970, assiste-se ao processo de retração da Igreja Católica no campo da educação. Muitas instituições católicas fecham as portas, levando muitos educadores católicos e leigos ao desemprego. Nesse vácuo quantitativo criado pela Igreja e no espaço criado pelo poder público, ocorre o crescimento da iniciativa privada leiga no campo da educação no Brasil.

Outro período vai de 1979, com a Conferência do Episcopado Latino-Americano em Puebla, no México, até a promulgação da nova Constituição Federal no Brasil, em 1988. Desde Puebla e com o processo de abertura política se aprofunda, no Brasil,

[...] a dimensão transformadora da escola católica com suas possibilidades, seus limites e suas contradições. O Congresso Nacional da Associação de Educação Católica do Brasil (AEC) em 1980 tem como tema Educação para a Justiça. A pressão da ditadura e a proximidade da Igreja e dos religiosos educadores com as classes populares e seus movimentos vão abrir outras perspectivas e suscitar reflexões sobre o papel social da educação e da escola católica. (ALVES, 2005, p. 213).

Dessa forma, saliento que as diferenciadas visões sobre a presença da Igreja na educação, sobretudo no tradicional campo da escola católica causaram divisões entre pessoas, grupos, congregações religiosas e setores da Igreja. No bojo desse movimento, o setor privado leigo fortalece a sua posição na educação, representando seu controle através dos sindicatos patronais. Parcela significativa das escolas católicas adere a estes sindicatos por vezes de modo acrítico. Com isso, acentua-se o conflito entre a escola católica paga e de acesso às classes abastadas e uma Igreja que faz opção preferencial pelos pobres.

---

<sup>18</sup> É um termo italiano que significa atualização.

Entre 1988 e os dias atuais, a Igreja retoma a reflexão sobre a pertinência pastoral de sua presença no campo escolar, especificamente na manutenção de instituições educacionais, assumindo as limitações de ordem social e econômica que lhe são inerentes. Na atualidade muitas escolas encerram suas atividades por problemas de gestão e a impossibilidade de equilíbrio no mercado. Os educadores religiosos começam a partilhar responsabilidades com os educadores leigos, inclusive com cargos de direção. A discussão na Constituinte em 1988 provoca a posição da Igreja. Diversas greves e conflitos com professores, funcionários e pais crescem em torno de salários e mensalidades escolares.

Os paradigmas que norteiam a mundialização e incentivam os processos em rede deveriam estar presentes no horizonte da escola católica, ao refletir sobre sua representação educativa na chegada de um novo século. Segundo Alves (2005), a nova configuração da economia mundial

[...] deveria mover a Igreja a repensar o papel social político e evangelizador das suas instituições educacionais, bem como o modelo de se organizar em relação a elas. Não é possível desvincular a realidade da escola católica, seja no campo de sua missão, seja na sua forma de organização, deste contexto emergente com toda a complexidade que lhe é inerente. A escola católica deve se sentir provocada em buscar os mecanismos adequados para enfrentar, com a mesma coragem e determinação de seus fundadores e pioneiros este desafio. (ALVES, 2005, p. 219).

Na esfera da missão educacional, algumas constatações deveriam povoar as preocupações dos atuais gestores da escola católica brasileira. A escola, como um todo, vem perdendo a hegemonia, que refere-se ao acesso ao conhecimento produzido pelas gerações passadas. A informática universaliza tal acesso, ainda que em escala maior do que é capaz de democratizá-lo. As mudanças que a tecnologia patrocina coordenam as realidades de constantes mutações e a indefinição das qualificações profissionais necessárias aos futuros mercados.

Um ponto que merece uma reflexão é a relação entre a vida religiosa (congregações religiosas) e o ensino católico. É complexo dissociar o futuro do ensino católico na crise pela qual passam as congregações religiosas, especialmente àquelas dedicadas ao ensino. Existe, de acordo com Alves (2006, p. 130), na prática, “[...] um excessivo atrelamento entre a dinâmica de governo, o processo decisório e a estrutura institucional das congregações religiosas mantenedoras e a gestão dos estabelecimentos católicos de ensino”.

As realidades nesse aspecto não são monolíticas, variando desde situações de abandono de algumas instituições de ensino da parte dos responsáveis legais até intervenções

inadequadas deles, passando por frequente instabilidade na condução das entidades, tanto das mantenedoras quanto das próprias instituições de ensino.

Nas escolas católicas constata-se uma lacuna nas lideranças. Seus dirigentes se constituíram à frente das instituições que atuam muitas vezes por décadas e a renovação de quadros é restrita. Há uma tendência de perpetuação de pessoas em cargos e funções. Nem sempre tais pessoas indicam adaptação em responder às novas demandas das instituições de ensino. As novas gerações de dirigentes das escolas católicas constata-se “[...] graves lacunas em competências, habilidades e posturas, tanto humanas quanto profissionais, principalmente os religiosos, membros destas congregações”. (ALVES, 2006, p. 132).

No que diz respeito à atuação do laicado do ensino católico, o quadro não é animador. O que ocorre é que não se conseguiu recuperar no âmbito do ensino católico o papel dos educadores leigos em animar as realidades técnicas e profissionais. Nesse sentido, Alves (2006, p. 132) coloca que

[...] de um lado predomina o olhar de suspeição para com os leigos; de outro lado o ensino católico carece de consistentes programas de formação e acompanhamento dos leigos, mormente dos dirigentes. Carece, igualmente, de estruturas e processos de gestão adequados ao acompanhamento de sua atuação em todos os níveis, com ênfase nos financeiros e patrimoniais. Carece, ainda e uma vez mais, de uma competitiva gestão de pessoas, voltada para o recrutamento, seleção e retenção dos profissionais; o que costuma desembocar no lamento quando um dos seus colaboradores se esvai para as fileiras do concorrente, deixando um sentimento de traição. (ALVES, 2006, p. 132).

No que se refere às lideranças do ensino católico, a crise da vida religiosa anteriormente abordada também se reflete. Dessa maneira, não há como fugir da evidência do forte impacto sobre as relações do ensino católico com o mercado educacional exercido pela baixa qualidade dos seus quadros, de suas lideranças, quando comparados com profissionais e líderes das demais instituições privadas concorrentes. A questão das lideranças e da formação de quadros não se limita aos aspectos financeiros e materiais, entretanto transpira, nos espaços acadêmicos e mesmo religioso, com reflexo na qualidade do serviço educacional e na manifestação da identidade do ensino católico.

Concluindo essa questão, destaco que as pessoas são o principal ativo de uma instituição de ensino e por esse motivo deveriam ser prioridade nas políticas gerenciais delas. Não há como presumir futuro promissor para o ensino católico no Brasil sem uma renovação nas suas lideranças religiosas ou leigas, tanto técnicos como docentes, mediante a implementação de uma nova política em gestão de pessoas.



### 5.3 Educação, Formação e Desenvolvimento

A terceira categoria sobre a Educação Básica que examino trata da *Educação, Formação e Desenvolvimento*. Justifico a escolha dessa categoria pela razão de ser um momento de mudança que a Igreja Católica vai sofrer a partir de 1966, após o Concílio Vaticano II, onde a instituição vai se aproximar e olhar mais para população pobre da América Latina. Dessa forma, a *Revista Vozes*, através de seus colaboradores, começa a perceber o autoritarismo vigente na Ditadura Civil-Militar e inicia um processo de crítica. Diversos são os artigos que discutem esse tema na Revista. Pretendo utilizar como referência para esse debate os seguintes textos do periódico em diálogo com outros autores de acordo com o Quadro 8:

Quadro 8 – Artigos sobre Educação, Formação e Desenvolvimento

Nº	Autor	Título	Referência	Ano
1	Alceu Amoroso Lima	Desenvolvimento e educação	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 62, p. 373-374, abr.	1968
2	Luciano Castelo	A educação e o desenvolvimento	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 62, p. 563-565, jun.	1968
3	José de Vasconcellos	Planejamento e educação	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 62, p. 663-665, jul.	1968
4	E. Charbonneau	Educação e formação	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 62, p. 665-666, jul.	1968
5	Luiz Tauhata	Educação, ciência e desenvolvimento	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 62, p. 667-669, jul.	1968
6	Jorge Chácon	Educação e formação social	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 62, p. 669-671, jul.	1968
7	Laura Chaer	Educação e desenvolvimento	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 62, p. 951-954, out.	1968
8	C. Petit	O ensino católico e seu papel no desenvolvimento	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 63, p. 88-96, jan.	1969
9	Samuel Franco	Planejamento e coordenação	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 63, p. 946-948, out.	1969

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Discutir as representações sobre a Educação Básica produzidas nas páginas da *Revista Vozes* com relação ao referido assunto é relevante. Pensando nisso, abordei os seguintes temas nessa seção: concepção de desenvolvimento; educação e desenvolvimento; falta de formação social nas escolas; planejamento na educação; coordenação na educação; Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, proposta pela Escola Superior de Guerra; hegemonia da noção produtivista em educação; formação de profissionais da educação; atividade econômica benéfica para a educação; concepção global de educação e contribuição da escola católica para o desenvolvimento.

O pensamento econômico brasileiro, no pós-guerra (1945), não se constituiu nos meios acadêmicos como havia ocorrido na formação econômica dos países desenvolvidos. Desde o início, idealizou-se uma visão econômica engajada na defesa da industrialização, o denominado desenvolvimentismo. As principais ideias do desenvolvimentismo são:

1. a industrialização é a via da superação da pobreza e do subdesenvolvimentismo;
2. um país não consegue industrializar-se só através dos impulsos do mercado, sendo necessária a intervenção do Estado (intervencionismo);
3. o planejamento estatal é que deve definir a expansão desejada dos setores econômicos e os instrumentos necessários;
4. a participação do Estado na economia é benéfica, captando recursos e investindo onde o investimento privado for insuficiente. (PEREIRA, 2011, p. 122).

Destaco que o fato que representa uma mudança entre as correntes que formavam o pensamento econômico brasileiro da década de 1950 era a conveniência ou a não intervenção do Estado na economia. Ideologicamente, o combate se travava em duas frentes. Do lado dos conservadores, posicionavam-se as oligarquias agrário exportadoras, a burguesia comercial, além do capital comercial e financeiro. Do lado dos reformistas, se encontravam as forças sociais nascidas da expansão urbano e industrial do país, da qual faziam parte o proletariado, a classe média e o novo empresariado industrial.

O desenvolvimento do capitalismo no Brasil foi demorado, ao mesmo tempo em que a economia cafeeira incentivava o crescimento industrial, este impunha limites a tal desenvolvimento porque a acumulação do capital industrial estava à concentração do setor exportador e esta, por sua vez, “[...] dependia da acumulação de capital dos países centrais e da divisão internacional do trabalho”. (PEREIRA, 2011, p. 131).

O desenvolvimento industrial da América Latina foi determinante por fatores internos e por fatores externos. No caso brasileiro, foi resultado de um processo de acumulação de capital do setor exportador de café. A indústria interna de bens de capital não cresceu, ficando dependente de importações, o que resultou em menor autonomia do setor industrial como um todo. O crescimento econômico foi desequilibrado, uma vez que a substituição de

importações não alcançou as indústrias de insumos básicos e de bens de capital. Pereira (2011) ressalta que toda a análise é baseada na lavoura do Estado de São Paulo.

A transferência de capital do café para a indústria ocorreu durante períodos de expansão das exportações e não de crise. A tradicional periodização da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe) que propõe um crescimento voltado para fora até 1929 e a transição a partir dos anos 1930 para um crescimento voltado para dentro é substituída por uma periodização da economia colonial para economia capitalista exportadora. (PEREIRA, 2011, p. 132).

Nesse sentido, saliento que os pontos mais problemáticos desse enfoque referem-se ao primórdio da industrialização e sobre o início do empresariado industrial. É provável que a acumulação de capital industrial nasce antes da década de 1880. Se houve uma relação com a Grande Depressão (1929), a crise do café e o investimento industrial não deve ter tido um impacto desfavorável na indústria nacional, dada a sua dependência por matérias-primas e máquinas importadas. (PEREIRA, 2011).

No Brasil, durante a Ditadura Civil-Militar, a Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento (DSND), proposta pela Escola Superior de Guerra<sup>19</sup> (ESG), direcionou boa parte das políticas e ações dos governos militares. Nesse sentido, Gonçalves (2011) relata que é possível identificar de forma mais visível a presença de sua Doutrina na política de Estado, por exemplo, quando é apresentada a Política Nacional:

[...] a Política Nacional se desdobra em Política de Desenvolvimento e em Política de Segurança, admitindo, respectivamente, os seguintes conceitos: Política Nacional de Desenvolvimento, integrada na Política Nacional, é a arte de orientar o Poder Nacional no sentido de seu fortalecimento global, visando à conquista e à manutenção dos Objetivos Nacionais. Política Nacional de Segurança, integrada na Política Nacional, é a arte de orientar o Poder Nacional, visando a garantir a conquista ou a manutenção dos Objetivos Nacionais. (GONÇALVES, 2011, p. 3).

Dessa forma, o objetivo nacional é o bem comum, representado por dois valores: a segurança e o desenvolvimento. Os fins do Estado são a segurança, visando criar e manter a ordem política, econômica e social, e o desenvolvimento, com objetivo de promover o bem comum. (GONÇALVES, 2011).

A compreensão de desenvolvimento assumida pela ESG não se limita apenas à dimensão econômica. No dizer de Gonçalves (2011), o desenvolvimento deve abranger:

<sup>19</sup> “A ESG foi criada pela Lei n. 785, de 20 de agosto de 1949. Entre seus fundadores estavam oficiais que haviam participado da Força Expedicionária Brasileira (FEB), na Itália, sob comando dos Estados Unidos. Esta ligação com os EUA caracterizará a ESG desde sua idealização. Seu objetivo era desenvolver e consolidar os conhecimentos necessários para o exercício das funções de assessoramento e direção superior e para o planejamento da segurança nacional. A ESG ainda encontra-se em funcionamento na atualidade”. (GONÇALVES, 2011, p. 2).

- a) desenvolvimento do homem, o processo de permanente aperfeiçoamento de seus atributos físicos, intelectuais e espirituais para que ele, comungado com as aspirações nacionais, possa participar da formação de uma sociedade cada vez mais evoluída e aproveitar-se dos benefícios por ela proporcionados;
- b) desenvolvimento da terra, realizado através da crescente transformação dos recursos naturais em riqueza, do aumento da produtividade agropecuária, do estabelecimento da infraestrutura (viária, energética, comunicações, entre outros) e da adoção de medidas que assegurem e fortaleçam a integridade territorial;
- c) desenvolvimento das instituições, o aperfeiçoamento e crescimento das instituições políticas, econômicas e psicossociais e militares, adequando-as à complexidade e ao volume de encargos gerados pela própria evolução e, sobretudo, capacitando-as a dar continuidade ao processo de desenvolvimento nacional. (GONÇALVES, 2011, p. 5).

No que diz respeito ao desenvolvimento econômico, a proposta da ESG direciona-se para um capitalismo moderno, baseado em um modelo de interferência do Estado no planejamento econômico nacional, na produção direta e no investimento infraestrutural, com apropriação dos recursos deste Estado. Nessa perspectiva, aproxima-se de um capitalismo de Estado, que pode ser constatado na estrutura centralizadora desenvolvida pelos governos militares desde 1964.

Em relação à educação, a ESG define a escola como lugar onde se realizam ensino e aprendizagem, ou como um termo usado para designar as instituições de ensino. O conjunto das escolas de uma sociedade nacional compõe

[...] o seu sistema escolar, que consta das instituições educativas, articuladas e coordenadas de modo a abrangerem todos os graus e modalidades de ensino e aprendizagem necessários à vida e ao desenvolvimento, tanto das pessoas como da sociedade a que serve. Os sistemas escolares nacionais tendem a identificar-se de modo sempre crescente, com as necessidades vitais e as aspirações das sociedades que os instituem. (GONÇALVES, 2011, p. 8).

É necessário destacar que a expressão *escola* abrange todas as instituições de ensino, incluindo o ensino superior. Parte das necessidades vitais e aspirações mencionadas estão localizadas no tópico Força de Trabalho. Neste pode ser identificado o viés da Teoria do Capital Humano<sup>20</sup>, quando identifica os três motivos que explicam as diferenças entre a mão de obra e o crescimento econômico: condições físicas, socialização e educação, a última abordada com mais detalhes:

A acumulação do capital humano através da educação, tem fundamentado dois efeitos: a) o aumento de produtividade do fator trabalho, que se reflete no mercado por aumento no salário real; b) o aumento de mobilidade do fator trabalho, que passa

---

<sup>20</sup> “Sua proposição foi coordenada por Theodore W. Schultz, em 1950, nos Estados Unidos, e visava explicar os fatores que ocasionavam os diferentes níveis de desenvolvimento socioeconômico entre os países. Um de seus principais argumentos é que há relação direta entre qualificação, força de trabalho e crescimento econômico”. (GONÇALVES, 2011, p. 9).

a explorar, de maneira mais efetiva, as diferenciações de produtividade setorial existente na economia. Corresponde, portanto, a aumento na capacidade de utilizar os fatores de produção de maneira mais eficiente. Caracteriza-se, pois, a importância fundamental da educação do homem como investimento mais produtivo para o desenvolvimento. É através do preparo profissional técnico-científico que uma sociedade se coloca em condições de assimilar a tecnologia já criada e de aplicar e ampliar tecnologia mais desenvolvida. (GONÇALVES, 2011, p. 9).

Nessa situação, ressalto que observa-se uma diretriz quanto à formação necessária, com papel relevante em relação ao desenvolvimento. Dentro do pensamento da ESG, o desenvolvimento colaboraria para melhores condições econômicas e sociais da população, favorecendo a Segurança Nacional.

A escola é contemplada no manual da ESG na seção *Instituições Sociais Contemporâneas*, junto com a Família e a Igreja. O manual estabelece uma educação democrática (em plena ditadura) como desejável, que deve buscar “[...] promover, através de sua escola, oportunidades para grande variedade de interesses e aptidões individuais das pessoas de qualquer classe social”. (GONÇALVES, 2011, p. 9). Destaco que a conotação para democrática representa a ideia de acesso expandido. Nesse sentido, os quatro objetivos gerais da educação são assim representados:

1. *Ajudar a pessoa em sua auto realização*: isso significa o desenvolvimento dos talentos individuais sem limitações estritamente utilitárias. A escola democrática assevera que toda pessoa merece respeito e a mesma oportunidade educacional.
2. *Fazer do indivíduo um bom cidadão*: o respeito à lei e a lealdade aos ideais e princípios da democracia são ensinados através da História, do civismo e da literatura, e também, através das organizações estudantis. O testemunho de compreensão e obediência às leis é dever cívico, significa participação nos problemas da sociedade e desejo de cooperar com as outras pessoas, tendo em vista o bem comum.
3. *Fazer do indivíduo um trabalhador produtivo, dentro de uma sociedade aberta, acessível*: a finalidade da educação, a este respeito, é preparar o jovem para uma ocupação. A escola ajuda-o, então, a desenvolver atitudes que conduzam à produtividade, numa sociedade de padrão de vida ascendente e de estrutura de classes aberta.
4. *Fazer do indivíduo um bom membro da família e da comunidade*: é possível que a finalidade máxima da educação democrática seja a de fazer da criança uma pessoa bem ajustada na família e na comunidade. A opinião geral é de que a cidadania, em seu sentido amplo, baseia-se na experiência da participação em valores e esforços conjugados no seio da família e da comunidade. (GONÇALVES, 2011, p. 10, grifo nosso).

Reconheço que estes quatro objetivos gerais demonstram o pensamento educacional e o papel esperado da educação, dentro da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, sendo tomados como referência para a apresentação das Leis n. 5.540/68 e n. 5.692/71.

As diretrizes da DSND e seus desdobramentos nas políticas da ditadura foram difundidas através de vários recursos e estratégias, e foram compartilhadas ou menos acatadas

por parte significativa da população brasileira. A maior ou menor consciência no que se refere às suas origens ou implicações deveria variar “[...] conforme o acesso e a proximidade em relação ao grupo dirigente e as informações mais complexas e elaboradas a respeito dos governantes e de seus governos”. (GONÇALVES, 2011, p. 15).

Saliento que a educação está presente nas diretrizes doutrinárias da ESG, porém não como responsável pelo desenvolvimento. Com base em uma prática mais sistêmica, a educação e a escola eram reconhecidas como importantes para o fortalecimento do desenvolvimento e da Segurança Nacional desejadas, tendo em vista que cooperariam para a preparação de mão de obra e para a difusão de valores e atitudes que auxiliassem na legitimação do governo.

As Leis n. 5.540/68 e n. 5.692/71 obedeciam a elementos propostos pela doutrina, apresentando concordância com uma política de reforma administrativa que percorria outros âmbitos e setores do governo para além do educacional. As estratégias utilizadas pelos governos militares atendiam a valores e aspirações da população como forma de consolidar sua legitimidade. Isso não significa que tenha sido assimilada de forma automática ou em sua totalidade, nem de forma homogênea em todos os locais. Daí a riqueza e outras possibilidades de desdobramento de investigação desse tema, destacando que a legislação traz diversos desdobramentos na esfera administrativa e pedagógica das escolas, que seria difícil envolver através da lei.

No que se refere à educação e desenvolvimento, a universalização da educação escolar tem sido, diversas vezes, denominada massificação. Porém, cabe diferenciar um termo do outro. Bruno (2011) destaca que o primeiro relaciona-se à expansão do acesso à educação escolar das novas gerações de trabalhadores. Mesmo que afirmado como um direito de todos nas democracias, a universalização tem resultado tanto dos interesses dos capitalistas em explorar uma força de trabalho capaz de praticar atividades complexas e produtivas, quanto das imposições e lutas de jovens por acesso a níveis superiores de qualificação e aos certificados reivindicados pelo mercado de trabalho.

A massificação, apesar de resultante da universalização, tem relação com a redução da educação às exigências do mercado de trabalho tanto no que diz respeito aos conhecimentos por ele requeridos quanto à determinação da disciplina necessária às formas de organização do trabalho. A massificação, por consequência, “[...] resulta da ação do capital para reduzir os processos formativos às exigências estritas da reprodução do capital, daí muitas vezes suscitar a apatia dos estudantes ou sua revolta contra os sistemas de ensino”. (BRUNO, 2011, p. 551).

Tendo em vista que níveis mais complexos de escolaridade se abrem para amplos segmentos de trabalhadores, em razão de necessidades colocadas pelo desenvolvimento tecnológico e por outras mudanças no sistema capitalista, é essencial reformular os currículos da educação básica para adequá-los à nova segmentação do mercado de trabalho e demarcá-los aos cursos direcionados para a formação de gestores. Nesse sentido, Bruno (2011) coloca que o conhecimento transmitido às novas gerações de trabalhadores em qualquer nível do ensino deve ser instrumentalizado, desse modo,

[...] é fundamental que o aluno saiba transformar o saber escolar em técnicas de trabalho e em comportamento adaptativo aos novos códigos disciplinares (ser proativo, saber resolver problemas no ambiente de trabalho e na comunidade, ser capaz de trabalhar sob pressão, assimilar as regras da competição imposta à classe trabalhadora). (BRUNO, 2011, p. 554).

Como se pode notar, mesmo que a produção de capacidade de trabalho esteja requisitando mais anos de escolaridade e conhecimentos mais complexos, essa produção está distante de incluir um domínio que represente um pensamento teórico sólido e investigativo, ao contrário, trata-se de garantir o aprendizado de conhecimento instrumental e as competências trabalhadas são de caráter adaptativo às exigências do sistema. Dessa forma, essa massificação não implica universalização do acesso a todos os níveis de ensino num mesmo nível de complexidade, pois se comanda por uma lógica que lhe é própria.

Historicamente a qualificação no capitalismo tem a ver com a capacidade do trabalhador de realizar as tarefas representadas pela tecnologia utilizada. Essa concepção pressupõe dois componentes: um muscular e outro intelectual, que têm sido combinados de diferentes formas nas fases do capitalismo. Em termos históricos e em linhas gerais,

[...] desde que o capitalismo começou a se desenvolver em vastas regiões do mundo, a capacidade de trabalho do proletariado foi se caracterizando pela seguinte sucessão de etapas: inicialmente a qualificação dizia respeito à capacidade de realizar operações que requeriam grande esforço físico e habilidades manuais sempre mais aprimoradas. Depois, progressivamente, enquanto era obtido esse crescente adestramento muscular e manual, foram sendo desenvolvidos os componentes intelectuais da qualificação dos trabalhadores. O período que estamos vivendo se caracteriza exatamente pela predominância dos componentes intelectuais da capacidade de trabalho, especialmente daquela em processo de formação. Trata-se, pelo menos nos setores mais dinâmicos do capitalismo, de explorar não mais as mãos dos trabalhadores, mas seu cérebro. (BRUNO, 2011, p. 555).

O que vem sendo valorizado pelas empresas que atuam com tecnologias em conhecimentos envolve os seguintes elementos: a) escolaridade crescente; b) capacidade de tomar decisões e prevenir desajustes operacionais; c) prática de comunicação que permita o

estabelecimento de referências comuns e conselho de ações conjuntas entre trabalhadores que desempenham funções distintas e com diferentes graus de complexidade; d) capacidade que representam inovação no âmbito das atividades desempenhadas; e e) a prática de selecionar e relacionar informações variadas.

Esses elementos existem articulados entre si e hierarquizados desde situações concretas, conferindo conteúdos à qualificação, conforme o processo de trabalho em questão, as condições da economia, as estratégias patronais de utilização da força de trabalho e o grau de desenvolvimento das lutas dos trabalhadores. Esse entendimento do que seja qualificação no capitalismo permite estudar as diferentes situações, porque cada hierarquização apresenta seus elementos distintos e tem “[...] uma dada configuração dos processos de exploração da capacidade de trabalho e uma dada valorização de alguns de seus elementos em detrimento de outros”. (BRUNO, 2011, p. 556).

Por este motivo situa a qualificação como algo resultante das relações sociais de produção na sua contraditoriedade, ou seja, a qualificação é aberta aos conflitos sociais. Na prática, há sempre uma luta entre o trabalhador e a racionalidade que é exigida através dos métodos de trabalho, da disciplina, da avaliação de seu desempenho, ao passo que se objetiva impedi-lo de usar sua capacidade de trabalho em benefício próprio. Ser qualificado é, no entendimento do capital, possuir algum tipo de capacidade de trabalho passível de ser utilizada na produção de valor. Essa aptidão é uma mercadoria produzida por trabalhadores, como já comentei anteriormente.

Na década de 1960, destaco que o conhecimento era necessário aos trabalhadores, porém não podia ser ofertado de modo integral, já que idealiza o saber como meio de produção ou força produtiva e, portanto, à proporção que o saber se generaliza, é apropriado por todos, então os trabalhadores passam a ser proprietários dos meios de produção.

O controle do acesso à instrução era essencial porque no capitalismo o trabalhador não pode ter meio de produção, não pode deter o conhecimento. Acreditando que a reestruturação produtiva em curso exigia a prática para a universalização de uma escola unitária que promovesse o desenvolvimento dos indivíduos, Favaro e Tumulo (2016) ressaltam que a implantação do sistema nacional de ensino encarava resistências provenientes dos setores conservadores vinculados com os governos militares. Indicaram então que, sem um sistema educacional consolidado sobre a base de uma escola elementar comum universalizada, não será possível modernizar o parque produtivo nacional. A preocupação com relação ao desenvolvimento do Brasil e das empresas capitalistas subentendia a ampliação do próprio capitalismo.



Os anos 1960 foram caracterizados pela hegemonia da noção produtivista em educação, em razão da visão formulada na década de 1950 pela teoria do capital humano, segundo a qual a educação era idealizada como um bem de produção e um agente de desenvolvimento. Essa ideia estaria presente nos dias atuais: “[...] como se costuma dizer agora, na sociedade do conhecimento a educação é o diferencial. O grau de educação é que faz a diferença; não é você ter coisas, não é o capital físico”. (FAVARO; TUMULO, 2016, p. 561). A diferenciação entre essa posição e sua defesa da educação como condição do desenvolvimento brasileiro não foi resolvida. Visivelmente, a mesma estava ligada à forma desse desenvolvimento: humanizado ou a serviço do capital.

Ao defender as concepções pedagógicas na História da Educação no Brasil, Favaro e Tumulo (2016) introduziram uma distinção entre a teoria do capital humano da década de 1950 e a atual, que foi alterada desde a crise de 1970. Agora não era mais o Estado que

[...] assegurava nas escolas a preparação da força de trabalho para atender ao mercado, que naquela época se expandia em direção ao pleno emprego. O indivíduo é que teria de adquirir os meios para se tornar competitivo no mercado de trabalho, para conquistar o *status* de empregabilidade, embora sem garantias de acesso ao emprego, pois a economia capitalista pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo. (FAVARO; TUMULO, 2016, p. 562, grifo nosso).

Nesse sentido, a relação entre a educação e o desenvolvimento foi ratificada e alcançou maior intensidade. A escolha estratégica se direcionava para a luta pela priorização da educação na questão dos investimentos, o que exigiu assumir o discurso, cobrando-lhe coesão. A proposição é clara: determinar, a partir das bases econômicas do país, o fator estratégico que mobilizaria e estimularia todas as energias da nação. Isso porque Favaro e Tumulo (2016) estavam convencidos de que o problema todo se sintetiza na questão da estratégia de desenvolvimento do país.

Favaro e Tumulo (2016, p. 562) adotaram como suposição a existência de um consenso, inclusive nas práticas de empresários e políticos, “[...] de que vivemos na sociedade do conhecimento; de que nesse tipo de sociedade a educação formal é a chave sem a qual todas as portas tendem a ser fechadas”. Sem isso os indivíduos ficam excluídos e as empresas perdem produtividade.

O investimento em educação deve ser convertido no eixo inicial do desenvolvimento. Favaro e Tumulo (2016) colocam que como o automóvel foi formado como eixo dos modelos econômicos vigentes, trazendo consequências graves, sua substituição pela educação

propiciaria um desenvolvimento favorável para a sociedade em todos os campos econômico-sociais,

[...] ou seja, haveria maior distribuição da renda, estímulos para a igualdade social, além de trazer o antídoto aos efeitos negativos causados pelo modelo pautado no automóvel, desencadeando, assim, o tão desejado círculo virtuoso: aumento dos empregos e dos salários e, dessa forma, inclusão social, incremento do consumo, que ativaria o setor produtivo (indústria e agricultura) e o comércio, criando assim mais empregos, melhora na competitividade das empresas, crescimento exponencial da arrecadação de impostos com os quais o Estado poderá resolver os problemas de infraestrutura e arcar com os programas sociais nesse amplo processo de desenvolvimento geral do país. (FAVARO; TUMULO, 2016, p. 565).

Dessa maneira, destaco que o maior empecilho para a realização dessa proposta é a falta de vontade dos empresários e políticos que admitem, em seus discursos, o papel que caberia à educação para o desenvolvimento, mas não o colocam em prática. Também, creio que seja necessário levantar alguns questionamentos na relação entre desenvolvimento e educação.

Primeiramente parece necessário sinalizar que o desenvolvimento econômico é sempre de uma forma histórico-concreta. No capitalismo ele é, necessariamente, um desenvolvimento econômico capitalista, no qual imperam as leis universais, do movimento contraditório do capital. Os chamados problemas econômico-sociais, como o desemprego, a pobreza, a miséria, a fome, a concentração de renda, entre outros, não são outra coisa senão efeitos visíveis causados pela lógica de produção e acumulação de capital, ou seja, pelo próprio desenvolvimento econômico capitalista. Um investimento privilegiado em educação, transformando-a em eixo central do desenvolvimento econômico, poderia alterar as leis que regem o movimento do capital e, dessa maneira, produzir efeitos benéficos para o conjunto da sociedade. (FAVARO; TUMULO, 2016, p. 566).

Tomando como eixo do desenvolvimento, Favaro e Tumulo (2016) indicam que, lutando pela educação, o Estado seria representado como instrumento do processo de apropriação privada dos bens produzidos, apontando, dessa forma, para a socialização da economia e, no limite, para a superação do capitalismo.

Continuando essa discussão, no artigo intitulado *Desenvolvimento e educação*, Alceu Amoroso Lima (1968), importante intelectual ligado à Igreja Católica, reproduz a ideia de desenvolvimento integral no qual a educação tem seu papel central. O que há de mais típico na concepção de desenvolvimento defendida por Lima (1968) é que não se trata apenas do progresso econômico dos povos, e sim do seu progresso total do qual a economia é apenas uma parte, no que diz respeito aos elementos materiais do homem e da sociedade.

Nessa perspectiva, a educação é o processo não apenas inicial, mas durável, segundo o qual o homem se torna verdadeiramente homem. (LIMA, 1968). De modo que, assim como

“[...] o caminho da paz passa pelo desenvolvimento, podemos dizer que o caminho do desenvolvimento passa pela educação”. (LIMA, 1968, p. 374). Portanto, torna-se, não só fundamental, mas ainda mesmo preferencial, que todo esforço no sentido de promover o desenvolvimento de um povo comece através de um esforço coletivo na essência da educação fundamental, antes de tudo.

Desse modo, a *Revista Vozes* produz representações de Educação Básica nas suas páginas através de seus colaboradores de que a instrução, a educação e a cultura, considerados como três planos sucessivos de um desenvolvimento completo humano, representam elementos a todo plano de desenvolvimento. Não se trata apenas de fazer ler, escrever e contar, como defendia o conceito de alfabetização, mas de educação de base, que é mais do que isso, mesmo no plano primário da formação pedagógica. De acordo com Lima (1968, p. 374) “[...] é esse humanismo total que devemos aspirar, que vai das pedras do caminho a Deus, fonte do verdadeiro humanismo, e que passa necessariamente pela educação em todos os níveis e ramos”.

No texto denominado *A educação e o desenvolvimento*, padre Luciano Castelo<sup>21</sup> (1968) destaca a importância da educação para o desenvolvimento, que constitui um verdadeiro lugar-comum, tão convencido que todo mundo parece estar dessa verdade. Tal afirmativa é bastante ambígua. A ambiguidade está no conceito que se tem do desenvolvimento e da educação. Muitas pessoas não compreendem que a diferença entre um país desenvolvido e um subdesenvolvido “[...] é de natureza e não apenas grau, como se bastassem algumas medidas de ordem quantitativa para que o subdesenvolvimento fosse superado. Mais escolas, mais estradas, mais investimentos e tudo estaria resolvido”. (CASTELO, 1968, p. 563).

No final da década de 1960, as estruturas de um país como o Brasil, considerado subdesenvolvido, além de arcaicas, são desarticuladas e favorecem a uma minoria, de modo que, ao invés de resolver os problemas sociais, acaba agravando-os. Nessa perspectiva, é significativo distinguir progresso de desenvolvimento:

Com o progresso se obtém a melhoria da infraestrutura e o aumento dos investimentos econômicos e sociais, mas como as estruturas permanecem as mesmas só a minoria privilegiada (as classes altas e as classes médias urbanas) se beneficiam efetivamente das inovações. Paradoxalmente, é possível mais progresso e mais fome, mais analfabetismo, mais miséria. O desenvolvimento, pelo contrário (que não é simples crescimento), só existe quando todo homem e cada um dos homens passa

---

<sup>21</sup> Era professor de Sociologia. Crítico da ditadura, mobilizou seus alunos de Mariana e Ouro Preto (MG), no segundo semestre de 1964, quando se percebia que os militares não deixariam o poder. Em outubro de 1964, viajou para a França para estudar no Instituto Católico de Paris.

de uma situação menos humana para uma situação mais humana. Porque não fazem essa distinção básica, muitas pessoas deixam-se impressionar com empreendimentos públicos que muitas vezes não são os mais importantes em prioridade, sem considerarem se eles vão beneficiar ou não ao povo todo e sem perguntarem se também, não estaria havendo progresso da miséria. (CASTELO, 1968, p. 563).

Dentro dessa concepção, é relevante considerar o papel da educação para o desenvolvimento. É comum encontrar da parte de pessoas mais conservadoras que de modo consciente ou inconsciente optam pelo *status quo*, a defesa da educação enquanto medida isolada, como sendo a solução para os problemas do subdesenvolvimento. Bastaria aumentar o número de escolas para marchar para o desenvolvimento. Essa posição está equivocada. Em primeiro lugar, por não compreender, a relação da educação com as estruturas econômicas, sociais e políticas. “Se todos tivessem instrução, não haveria grandes problemas sociais, uma vez que eles são causados sobretudo pela ignorância do povo”. (CASTELO, 1968, p. 563).

Supondo que o fundamento dessa afirmativa estivesse correto, saliento que restaria ainda provar que seria possível a universalização do ensino sem a mudança das estruturas econômicas e sociais.

Em segundo lugar, esquecemo-nos de que para a educação contribuir para o desenvolvimento é importante, além das reformas das estruturas, que ela mesma passe por uma transformação. Dessa forma, no final dos anos 1960, o sistema educacional brasileiro era tradicional e estava longe de corresponder às exigências em relação aos direitos do homem e ao bem comum. A escola brasileira era *seletiva, acadêmica e importada*. (CASTELO, 1968).

*Seletiva*: hoje temos maior consciência da educação como direito de todo homem. É mediante a educação que o homem deve promover-se, tornando-se membro consciente e ativo na comunidade, o homem não realiza a sua condição humana. A escola brasileira porque é seletiva, tanto mais seletiva quanto maior a graduação (seleção não apenas numérica, mas sobretudo social), em vez de realizar sua função democratizante, contribui, pelo contrário, para estratificar os grandes desníveis sociais.

*Acadêmica*: não é só pelo aspecto antidemocrático que a nossa escola peca. Em geral, ela pouco desempenha a missão de preparar o educando para a realidade do mundo moderno e de um país em desenvolvimento. O jovem da classe média procura a universidade como trampolim a fim de que possa ascender socialmente e o membro da classe alta vê no ensino superior (de preferência particular) uma legitimação de seu *status*, pouco lhe importando que a profissão adquirida seja ou não exercida.

*Importada*: se a educação deve estar voltada para a realidade da comunidade nacional, ela só tem sentido quando interpreta os autênticos interesses nacionais e quando expressa fielmente a cultura do povo. Até hoje não nos libertamos do colonialismo cultural. Esse colonialismo é tanto mais grave e prejudicial quando não nos limitamos a copiar e a limitar o que o fruto de uma realidade diversa, mas chegamos ao cúmulo de entregar a estrangeiros (por mais competentes que sejam) o planejamento e execução de nossa política educacional, como no caso do acordo MEC/USAID. (CASTELO, 1968, p. 564, grifo nosso).

É preciso reconhecer que a maioria das escolas brasileiras são seletivas e acadêmicas. Prova disso é que elas se encontram no nível secundário, onde é mais seletivo e acadêmico o ensino brasileiro. Não podemos ser simplistas, achando que é fácil a conversão do ensino para servir mais ao povo. Também não devemos ficar parado diante das dificuldades. Um esforço nesse sentido deve ser feito e felizmente alguns já o estão fazendo. (CASTELO, 1968).

Ainda dentro da discussão dessa categoria, padre Paul Eugene Charbonneau<sup>22</sup> (1968, p. 665), em seu artigo *Educação e formação*, coloca que na prática “[...] hoje em dia não há menor dúvida quanto à necessidade de se dar uma educação sexual às crianças”. Como e quando é um problema muito complexo. Conforme Charbonneau (1968, p. 665), ela se ministra em três ou quatro etapas: “A primeira etapa varia entre quatro ou cinco anos; a segunda fica ao redor dos cinco-seis; a terceira é o início da puberdade e a quarta, em plena puberdade”. Cada uma das etapas exige respostas completas e orientação mais precisa. Dessa forma, a educação sexual é necessária e deve representar as etapas da curiosidade intelectual da criança. Assim, implica em duas coisas: a informação e a formação.

No final da década de 1960, a educação sexual é um problema que se encontra em matéria de educação religiosa da juventude. Poucos pais têm uma cultura religiosa suficiente capazes de oferecer aos filhos uma informação e uma formação religiosa, que correspondam às exigências da mocidade. Portanto, a primeira coisa necessária é que “[...] a educação religiosa seja feita por pais, que estejam convencidos da validade de sua opção religiosa e tenham uma bagagem cultural no plano religioso maior do que a encontrada”. (CHARBONNEAU, 1968, p. 666). Isto é, pais amadurecidos para assimilar a problemática religiosa e transmiti-la em termos aceitáveis e válidos para a mocidade na atualidade.

No artigo *Educação e formação social*, padre Jorge Chacón<sup>23</sup> (1968), importante defensor da escola católica, debate a falta de formação social nas escolas. Isso recai sobre os educadores de não terem dado resposta efetiva às urgentes necessidades sociais. “Entre os

---

<sup>22</sup> Foi um teólogo, padre católico e educador canadense radicado brasileiro em 1959. Iniciou e completou seus estudos em instituições de Montreal, no Canadá. Designado para ensinar Filosofia no Colégio Santa Cruz, em São Paulo, padre Charbonneau chegou ao Brasil no final da década de 1950. De 1965 a 1987, foi vice-diretor do Colégio Santa Cruz, demarcando os princípios que sustentam a filosofia e ação educacional do colégio. Também, foi professor de Ciências Religiosas da PUC/SP; de Teologia no Instituto de Filosofia e Teologia de São Paulo entre 1965 e 1966; de Antropologia na Escola Paulista de Medicina (1967) e de Moral na Escola Paulista de Enfermagem (1969). Foi um dos membros fundadores da Associação de Dirigentes Cristãos de Empresas (ADCE) na qual trabalhou como assessor doutrinário.

<sup>23</sup> Foi um pedagogo, teólogo e padre jesuíta nascido em Pelileo, província de Tungurahua no Equador, em 1905. Tinha quinze anos quando entrou na ordem dos jesuítas, e depois de ter concluído o ensino superior no *College of Oxford*, onde obteve o grau de Doutor em Teologia foi para a Espanha para continuar os estudos em Filosofia. Após retornar ao Equador, padre Chacón serviu vinte anos na Escola San Gabriel, em Quito, como prefeito e ministro. Foi diretor da Nova Academia Juvenil Equatoriana; reitor da Escola San Gabriel, do Colégio Loyola, da Universidade Católica, da Escola Rafael Borja em Cuenca, e da Escola Javier, em Guayaquil.

alunos são patentes o aburguesamento e o classismo, a irresponsabilidade e indiferença ante injustiças sociais, bem como o sentido religioso descentrado da caridade e dos postulados do Corpo Místico”. (CHACÓN, 1968, p. 669).

O sistema educativo brasileiro herdado do século XIX, cuja centralização excessiva aparece mais grave no momento em que se efetua, poderia ter uma formação de qualidade e uma renovação urgente, tanto educativa como pedagógica, para conceber uma educação permanente da nação. A execução de uma política nacional de renovação educativa não toleraria ser adiada sem o risco de tensões psicológicas, econômicas e sociais. Alertam os poderes públicos, como o conjunto de professores sobre a necessidade dessa renovação, à qual podem contribuir com todas as suas forças. (CHACÓN, 1968).

1. As medidas diante de tal perspectiva não podem ser tomadas sem que a finalidade e a concepção mesma da escola, e até do ensino, sejam submetidas a uma revisão violenta;
2. Ocorre assim o rompimento com a concepção intelectual e enciclopédica da cultura. Uma concepção mais fina e mais global da educação deve desenvolver na criança, trazendo o gosto pelos conhecimentos, a aptidão para mudar, a criatividade. Deve incentivar a formação de uma personalidade sólida, permitir o domínio dos condicionamentos econômicos, para viver fins culturais autônomos, encorajar, enfim, o diálogo e a participação. (CHACÓN, 1968, p. 671).

Em relação à formação de profissionais da educação, destaco que o parecer n. 251/62 estabelece para o curso de Pedagogia a responsabilidade de formar professores para os cursos normais e profissionais destinados às funções não docentes do setor educacional, os técnicos em educação ou especialistas de educação. Ainda sobre o parecer n. 251/62, este fixa as matérias pedagógicas dos cursos de licenciatura para o magistério em escolas de nível médio, mantendo na prática, a separação entre bacharelado e licenciatura.

Por outro lado, o parecer n. 252/69, define a estrutura curricular do curso de Pedagogia. A resolução normativa que segue o parecer estabelece a função desse curso:

[...] formar professores para o ensino normal e especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito das escolas e dos sistemas escolares. Permite também ao licenciado exercer o magistério nas séries iniciais, dentro da habilitação para o ensino normal (isto é, não se previu uma habilitação específica para se lecionar nas séries iniciais). O currículo mínimo compreendia uma parte comum a todas as habilitações e outra diversificada, em função da habilitação específica escolhida pelo aluno. A lista de habilitações incluía, pelo menos, oito tipos de atividades, em função das quais se ofereciam as opções curriculares. Consolidava-se, assim, a ideia de formação específica de técnicos em educação, definindo o exercício profissional do pedagogo não docente. Uma das justificativas para a oferta das habilitações (administração escolar, supervisão escolar, orientação educacional, entre outras) e para a profissionalização do pedagogo era a ampliação do atendimento às necessidades de escolarização básica,

que tinha um forte apelo na política educacional da época. (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 244).

Nesse sentido, a crítica de que o curso de Pedagogia em 1969 era tecnicista parece adequado, a levar em conta o discurso dos governos militares. Não parece problemático o destaque que o parecer n. 252/69 deu à necessidade de formar técnicos de educação, nem ao reconhecimento de tarefas específicas a serem realizadas nas escolas para acompanhar o desenvolvimento do ensino. A divisão de funções coincide a uma lógica da organização escolar e essas funções provocariam uma formação específica, dada a complexidade envolvida no desempenho dessas funções. Deste modo, o que parece problemático são os seguintes aspectos:

[...] a) o caráter tecnicista do curso e o conseqüente esvaziamento teórico da formação, excluindo o caráter da pedagogia como investigação do fenômeno educativo; b) o agigantamento da estrutura curricular que leva ao mesmo tempo a um currículo fragmentado e aligeirado; c) a fragmentação excessiva de tarefas no âmbito das escolas; d) a separação no currículo entre os dois blocos, a formação pedagógica de base e os estados correspondentes às habilitações. (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 245).

A questão mais importante que ressaltado é o esvaziamento dos estudos sistemáticos de educação e a descaracterização profissional do pedagogo. No que se refere ao pedagogo, sua formação passa a ser coordenada pelos estudos disciplinares das áreas das metodologias. Estas, ao voltarem seus estudos para a sala de aula, ignoram os determinantes institucionais, históricos e sociais. Dessa maneira, a pedagogia, que tem a prática social da educação como objeto de investigação e de exercício profissional, não tem sido sistematizada nos cursos de formação de pedagogos.

Contudo, não se pode dizer que a desvalorização social e acadêmica desse campo de conhecimentos tenha sido fruto apenas da legislação tecnicista dos anos 1960 e 1980 e do movimento pela reformulação dos cursos de formação do educador. Na realidade, já nos anos 1920, com o movimento da Escola Nova<sup>24</sup>, os estudos pedagógicos começaram a perder espaço, com base em um reducionismo psicológico. Libâneo e Pimenta (1999) destacam que a pedagogia vai adquirindo conotação de operacionalização metodológica do ensino, com base no que se propõe a formação dos técnicos de educação e formação de professores,

---

<sup>24</sup> O movimento da Escola Nova, deixou legados, surgindo para apresentar novos caminhos de uma reconstrução educacional, assumindo uma visão mais social e humana em busca da formação natural e integral dos indivíduos. No Brasil esse movimento cresceu no momento de transformações econômicas, políticas e sociais, onde pairavam críticas ao modelo tradicional de educação e se articulava um novo ideário de ensino mais inspirador que se consolidou desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, que defendia a escola pública, gratuita, obrigatória e laica.

consolidando o privilégio das dimensões metodológica e organizacional em detrimento das dimensões epistemológica, filosófica e científica.

No meu entendimento, a tese da identificação do curso de Pedagogia com a formação de professores foi pensada em razão de circunstâncias históricas peculiares da História da Educação brasileira. Nessa compreensão, Libâneo e Pimenta (1999) ressaltam que os legisladores, em todos esses anos, desde 1939,

[...] tentaram equacionar a formação do pedagogo *stricto sensu* e a formação de professores num curso só, o curso de pedagogia, mas que, na verdade, teria como suporte a formação de professores para as séries iniciais do sistema de ensino. Após a legislação de 1962 e 1969, o conselheiro Valnir Chagas, que deixou sua marca no pensamento sobre formação de professores nesse período, formulou a indicação n. 70/76 sobre a preparação em nível de graduação dos especialistas em educação. Para justificar sua nova proposta, Chagas afirma: O caminho é sempre o mesmo, de restabelecer em novo plano a linha tradicional, hoje tão nítida como há um século, e habilitar o especialista no professor. O raciocínio inscrito no mencionado parecer deixa entrever a identificação do termo *pedagógico* com o termo *metodológico* com formação docente. Entendemos, assim, que a tese de que a formação do educador deve ter por base a docência precisa ser entendida dentro de posicionamentos localizados de intelectuais, em momentos históricos específicos da educação brasileira. Com isso, queremos dizer que tudo o que é histórico é mutável e que conquistas históricas, por mais aguerridas que tenham sido, não podem ser cristalizadas. A redução do trabalho pedagógico à docência não pode, portanto, constituir-se em algo imutável. Nem mesmo chega a ser uma questão de cunho epistemológico ou conceitual. As novas realidades estão exigindo um entendimento ampliado das práticas educativas e, por consequência, da pedagogia (em alguns lugares denominados ciências da educação) distintos dos cursos de formação de professores. (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 250, grifo nosso).

Saliento que o Brasil viveu mais de duas décadas de ditadura, cujo impacto político e social afetou diversos campos, sobretudo o da educação. A oposição ao regime era necessária, e contra ele mobilizaram-se muitos militantes políticos e intelectuais. A luta nesses anos precisou ser mais política do que técnica para fortalecer a consciência política das pessoas, incentivar a prática de assembleias, reuniões, entre outros. Muitos educadores se engajaram na luta contra à Ditadura Civil-Militar. O problema foi o fato de que muitos destes não tinham assimilado que a ação pedagógica dentro das escolas e das salas de aula era uma representação política, sem prejuízo da sua inserção nas lutas políticas mais amplas.

Dada a natureza do trabalho docente, nas palavras de Libâneo e Pimenta (1999), que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos, espera-se dos processos de formação que desenvolvam conhecimentos e habilidades que possibilitem aos docentes ir construindo seus saberes e fazeres, a partir das necessidades e desafios que o ensino como representação social coloca no cotidiano. Espera-se que estimulem os conhecimentos da teoria da educação e do ensino, das áreas do conhecimento indispensáveis à compreensão da



instrução como realidade social para, a partir dela, estabelecerem e transformarem os seus saberes e fazeres docentes num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. Em resumo, Libâneo e Pimenta (1999) defendem que o professor é um profissional humano que:

[...] ajuda o desenvolvimento pessoal/intersubjetivo do aluno; um facilitador do acesso do aluno ao conhecimento (informador); um ser de cultura que domina de forma profunda sua área de especialidade (científica e pedagógica/educacional) e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, portanto, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade de profissionais, portanto, científica (que produz conhecimento sobre sua área) e social. (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 262).

Dessa maneira, acredito que esse profissional precisa ser formado nas universidades, que é o lugar de produção do conhecimento, da circulação da produção cultural em distintas áreas do saber e do exercício da crítica histórico-social.

As pesquisas sobre formação de professores apontam como questão fundamental o fato de que os docentes desempenham uma atividade teórico-prática. É difícil refletir na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. O professor precisa combinar elementos teóricos com situações práticas reais. Por esse motivo, ao pensar um currículo de formação, o destaque na prática como atividade formadora aparece como exercício formativo para o futuro professor. Contudo, é um dos aspectos centrais na formação do professor, em razão do que traz resultados decisivos para a formação profissional.

Na maioria dos cursos de licenciatura, a aproximação do futuro professor à realidade escolar acontece após ele ter passado pela formação teórica, tanto na disciplina específica como nas disciplinas pedagógicas. O caminho deve ser outro. Desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilite experimentar soluções. Isso significa ter a prática, ao longo do curso, como referência para contrastar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções a respeito. Ou seja, os alunos precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações com que irão trabalhar. Significa tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor e como referência para a organização curricular. (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 268).

Desse modo, significa a conexão entre formação inicial e formação continuada. Por um lado, a formação inicial estaria vinculada aos contextos de trabalho, possibilitando pensar as disciplinas com base no que diz a prática. Por outro lado, a formação continuada pode ser feita na escola desde os saberes e experiências dos docentes adquiridos na situação de trabalho. Associa-se com a formação inicial, levando os professores à universidade para uma

análise sobre as suas práticas. Nos dois casos, há interação entre as práticas formativas e os contextos de trabalho, onde as escolas são consideradas locais para inovação e a melhoria, como ambientes privilegiados para a formação continuada dos docentes.

Outro assunto relevante que abordo nessa categoria é a questão do planejamento na educação. No que se refere ao planejamento educacional, parto da proposição de que o planejamento é um dispositivo organizado pelo Estado vinculado aos interesses dos diferentes grupos sociais. Nesse ponto de vista, busco compreender as representações de planejamento educacional tendo por padrão os movimentos de centralização e descentralização, as formas de participação dos vários segmentos da sociedade civil na ação de planejar a educação e os mecanismos de regulação operados por estes instrumentos.

Predominou, ao longo do século XX, a ideia de incorporar o plano propriamente dito à institucionalização da centralização. Nessa assimilação, Oliveira e Cypriano (2014) observam que Estado e planejamento assumiram a equivalência de um poder autocrático. Dessa orientação decorrem interpretações diferentes. Entre elas, a relação entre descentralização e democracia, “[...] conferindo ao planejamento o estatuto de uma técnica neutra, apontando a ideia de que toda a sociedade se representa na formulação das políticas públicas”. (OLIVEIRA; CYPRIANO, 2014, p. 2).

Sob esse ponto de vista, o planejamento aponta uma dimensão técnica no atendimento às necessidades básicas da população e na organização social e econômica do Brasil; e em sua dimensão política tem sido objeto de pesquisa de alguns estudiosos, que tentam apresentar as suas diferentes funções. De acordo com Oliveira e Cypriano (2014) o planejamento pode ter vários formatos:

[...] *total, central* ou *totalitário*. Este se caracteriza pelo Estado como único ente a tomar as decisões políticas para toda a sociedade; já o planejamento limitado compatibiliza-se com a democracia. O planejamento além de ser um instrumento que permite uma maior racionalidade às ações do Estado, tende a acompanhar a dinâmica da sociedade e assume a característica de uma atividade fundamentalmente política, cujo propósito é dar direção e organicidade a um concreto processo social, baseado na correlação de forças dos grupos sociais hegemônicos. Assim, o planejamento pode ser entendido como um procedimento para dar coerência aos processos decisórios, buscando assegurar o nível requerido de coordenação às ações encaminhadas a lograr a melhor aproximação possível ao cumprimento dos principais objetivos do projeto político vigente. (OLIVEIRA; CYPRIANO, 2014, p. 2, grifo nosso).

Dessa forma, o planejamento também pode ser um processo histórico de controle social. A implantação do processo de planificação nas sociedades capitalistas manifesta as relações de conflito de classes. Nesse sentido, no contexto de tensões em que vive o aparelho

estatal, o planejamento apropria-se da função racional com a finalidade de organizar a política do Estado sob objetivos econômicos, sociais e políticos.

Ao trazer a discussão sobre planejamento para o campo da educação, é importante identificar o papel desta enquanto instrumento do Estado e qual a relação do planejamento educacional com outras formas de intervenção na educação. Assim, o planejamento educacional encontra-se não apenas dependente da política, mas é entendido como um instrumento do poder, ao qual caberia a tarefa de operacionalizar “[...] o projeto de transformação da sociedade, uma vez que o planejamento é um processo que começa e termina no âmbito das relações e estruturas de poder”. (OLIVEIRA; CYPRIANO, 2014, p. 3).

Essa afirmação leva a compreender que a discussão sobre o planejamento educacional envolve relações de poder e de forças contraditórias, as quais podem revelar a natureza da política hegemônica do Estado. Por consequência, o planejamento educacional representa um meio que o Estado reforça sua intervenção na sociedade como um todo. Oliveira e Cypriano (2014) entendem o planejamento educacional como

[...] uma forma específica de intervenção do Estado em educação, que se relaciona, de diferentes maneiras, historicamente condicionadas, com as outras formas de intervenção do Estado em educação (legislação e educação pública), visando a implantação de uma determinada política educacional do Estado, estabelecida com a finalidade de levar o sistema educacional a cumprir funções que lhe são atribuídas enquanto instrumento deste mesmo Estado. (OLIVEIRA; CYPRIANO, 2014, p. 3).

Continuando a discussão, padre José de Vasconcellos, importante colaborador da *Revista Vozes* e defensor da escola católica, define o planejamento educacional da seguinte maneira: “Planejamento é palavra de vários significados. É uma pesquisa honesta e disciplinada, realizada por mentes honestas e informadas, que elaboram uma estratégia de meios para atingir determinados fins”. (VASCONCELLOS, 1968, p. 663). Anota-se, a seguir, os seguintes postulados de um bom planejamento da educação:

1. O ponto de partida é a análise e a previsão dos recursos humanos. Todos os entendimentos em planejamento escolar ressaltam a margem de erro de semelhantes previsões, mas acentuam também que, não obstante seu valor aproximado, é muito melhor contar com elas do que renunciar a planejar;
2. É preciso ter em vista as insuficiências e condicionamentos do sistema: descobrir, logo de início como realizar o que se pretende com os instrumentos e as estruturas de que se pode dispor no momento;
3. A educação vai-se tornando um assunto sempre mais complexo; não mais poderão competir nesse campo instituições medíocres ou pobres de pessoal. Há muito desejo de progresso, em vários lugares há propósito sério de melhora e algum esforço nesse sentido. Um dos objetivos do planejamento, deve ser o de transformar os desejos em oportunidades e dar um sentido a essas oportunidades;
4. Quem deve fazer o planejamento? O profissional nesse campo. O planejamento educacional tem sido tradicionalmente feito por grupos de pessoas que representam,

como procuradores, várias áreas de interesse. Esses grupos entendem a eficácia de sua atuação no sentido, de que todos os interesses estejam devidamente representados no precipitado final. O produto resultante é quase sempre o que se pode esperar do caráter representativo de tal grupo: um esquema político e não um planejamento. (VASCONCELLOS, 1968, p. 663-664).

No texto *Planejamento e educação*, padre José de Vasconcellos (1968) salienta que, à medida que se impôs a necessidade de planejar a atividade econômica, foi crescendo o interesse pelos planos de desenvolvimento educacional relacionados com os planos de produção. Dessa forma, pode-se afirmar que o planejamento da educação nasceu nas mãos dos economistas.

É inevitável a presença do educador ao lado do economista no planejamento da educação, com enfoque cultural (isto é, a consideração da educação como bem de consumo) que não seja absorvido pelo cálculo de rendimento, reduzindo a educação a uma inversão produtiva. “A norma de planejamento escolar que prevalece cada vez mais, particularmente nos países em desenvolvimento, é a adequação do sistema educativo aos postulados da economia”. (VASCONCELLOS, 1968, p. 665).

Em *Educação e desenvolvimento*, a professora Laura Chaer<sup>25</sup> (1968) ressalta que um planejamento educacional deve ser feito de olhos abertos para a problemática que depara, oriunda da influência dos fatores econômico, político e social. “Um planejamento lúcido leva em conta os fenômenos acarretados pela industrialização, a urbanização, a má distribuição da população”. (CHAER, 1968, p. 953). O planejamento educacional deve atingir a sociedade como um todo. Problemas que põem em xeque a ação educacional no Brasil são, entre outros:

- a) O sistema de ensino num país subdesenvolvido como o nosso, importado de sociedades estrangeiras de nível social e econômico mais elevado. Sistema anacrônico que não andou muito, nem com a influência da urbanização e da industrialização, nem se sensibilizou à flexibilidade concedida ao currículo pela LDB;
- b) O baixo rendimento da rede de ensino motivado pelo abandono da escola, pela repetência, pelo alto índice de faltas, provocando baixa no ensino; pelo estilo de escola seletiva em nível elementar e em outros níveis, pelo baixo nível de cultura do corpo docente;
- c) O analfabetismo funcional. Além de que só 50% de crianças em idade escolarizável tem acesso à escola, grande número dos que começam a frequentar desistem, ou porque a escola não corresponde às necessidades da região, ou porque carece a escola de formação técnica requerida pelo mercado de trabalho. (CHAER, 1968, p. 953).

---

<sup>25</sup> Possui graduação em Letras Neolatinas pela Faculdade de Ciência e Letras do Instituto Santa Úrsula (1949) e doutorado em Letras Neolatinas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1954). Foi professora titular da Universidade Católica de Goiás.

Dessa maneira, chamo a atenção para duas questões destacadas na citação anterior. A primeira questão diz respeito à formação de professores, onde destaco que uma parte significativa dos docentes não tinha formação universitária, se constituindo professores leigos<sup>26</sup>, principalmente no interior do Brasil. A segunda questão trata da falta de escolas para as crianças em idade escolar. Apesar da queda do índice de analfabetismo, ao longo das décadas de 1960 e 1980, milhões de alunos ainda estavam fora das escolas.

Apesar das dificuldades com que se defronta a ação educacional, há chances se o planejamento for feito dentro de uma visão de conjunto, de uma visão prospectiva. O desenvolvimento é para todos quando contar com uma educação para todos. Essa urgência da democratização do ensino tem que ser preocupação do planejamento. (CHAER, 1968).

No artigo intitulado *Planejamento e coordenação*, o professor Samuel Franco (1969) salienta que na organização das atividades curriculares de certas escolas observa-se duas tendências:

- a) uma concepção fragmentarista, onde as matérias, quer no sentido de sua organização vertical (ao longo do curso), quer no sentido de sua estrutura horizontal (em cada série), são verdadeiros compartimentos estanques, sendo, portanto, uma concepção contrária a qualquer tipo de ação coordenadora;
- b) uma concepção compreensiva, que consiste na condensação de grupos de matérias, que praticamente, desaparecem como matérias, pois cedem lugar a discutíveis aglomerações. (FRANCO, 1969, p. 946).

Na prática, tendo em vista que a escola define o princípio filosófico, que precisa nortear sua estrutura educacional, torna-se indispensável uma coordenação de todas as suas atividades escolares. Num sentido amplo de educação, coordenar, a partir dos fins definidos na escola significa: “[...] mostrar a inter-relação entre os fatos culturais ou as vinculações que ligam os fenômenos culturais (causas e consequências)”. (FRANCO, 1969, p. 946). Em relação ao planejamento pedagógico, a coordenação procura conhecer e orientar seu corpo docente e evitar a improvisação:

- 1) *quanto à programação*: há uma estrutura curricular, didático-pedagógica que deve atender a determinados objetivos previamente fixados por uma equipe de educadores da escola;

---

<sup>26</sup> É o profissional que exerce o magistério sem possuir a habilitação mínima. Trata-se de uma pessoa que trabalha como docente, sem ter concluído o curso necessário que lhe permita obter o título proporcional ao nível em que dá aula. O termo *professor leigo*, de modo geral, é utilizado para designar os que trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental (antigo ensino de 1º grau) e que não tem formação de nível médio, na modalidade normal (antigo Magistério). De modo geral, os docentes não habilitados dão aulas em escolas localizadas em regiões de difícil acesso, nas zonas geográficas que não possuem universidades que possam frequentar.

2) *quanto à avaliação*: tendo em vista os resultados que os sistemas oferecem, rever, junto aos educadores, todos os passos do processamento didático-pedagógico, a fim de que o corpo docente seja orientado, com êxito, para um trabalho que pode ser de: revisão, reformulação ou mesmo de uma adequação de programas de conteúdos, métodos e técnicas (de ensino e de aprendizado). (FRANCO, 1969, p. 946-947, grifo nosso).

Nessa lógica, o educador vale mais por aquilo que ele é para o aluno do que por aquilo que ensina na sua disciplina. Todo o ambiente escolar deve servir de molde à personalidade do aluno. A coordenação pode verificar a marcha do processo educativo, desde as estruturas estabelecidas, ao desenvolvimento do conteúdo cultural, aos métodos, às técnicas (ensino e aprendizagem), aos trabalhos e tarefas realizadas pelo aluno. (FRANCO, 1969).

Ao lado de um debate sobre o desenvolvimento de um plano educacional que fosse prerrogativa ao desafio de organizar a educação nacional, contemplou-se a difusão de uma concepção nacional desenvolvimentista, estabelecendo-se a lógica tecnocrata da coordenação e planejamento educacionais, a partir do golpe civil-militar de 1964. Dessa forma, Santos e Damasceno (2016) colocam que

[...] tal caráter mais tecnocrata foi explicitado na Lei n. 5.692/71, que institui o ensino técnico em todo país, tanto na rede pública quanto na rede privada, independente da classe social. Foi também, a partir desta Lei que a União transferiu mais responsabilidades aos municípios no sentido de se tornarem mais eficientes quanto à utilização dos recursos públicos destinados à educação, especialmente em relação ao 1º grau, que passou a ser formalmente responsabilidade dos municípios. Assim, podemos inferir que, mesmo contraditoriamente, foi a partir da Lei n. 5.592/71, pensada nos moldes centralizadores e tecnocratas, que ocorreu o primeiro passo, embora singelo, para o processo de descentralização da educação no país. Todavia, a criação dos sistemas de ensino ainda ficou a cargo dos estados, do Distrito Federal e da União. (SANTOS; DAMASCENO, 2016, p. 2).

Nesse sentido, destaco que os governos militares se utilizaram de ações provisórias como meio de resolver problemas seculares resultantes do período de descaso com a situação da educação brasileira. Assim, surge o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que pretendia erradicar o analfabetismo de jovens e adultos do país, e a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que tinha como meta apoiar o estudante através de programas de merenda escolar e aquisição de material didático. Ressalto que a ditadura focou o planejamento central como instrumento do governo, cujas ações partiam da esfera decisória central (União) para os Estados e Distrito Federal, de forma que a cada planejamento global representa um planejamento setorial, por área de atuação.

Para a Ditadura Civil-Militar brasileira, o planejamento educacional subordinou-se ao planejamento macroeconômico, sob a perspectiva da formação de mão de obra necessária para a reprodução do capital. Santos e Damasceno (2016) defendem que esse padrão seletivo

introduzido, seguindo o índice de exclusão social que marca o modelo militar como um todo, foi prejudicial para o ensino fundamental, deixado para segundo plano em função do interesse pelos demais (a educação universitária e a pós-graduação). O que se consta, em vista disso, é a criação de planos de educação ligados a objetivos econômicos, seja por meio de recursos financeiros, ou em prejuízo de uma noção ampla, articulada e sistêmica.

No campo do planejamento educacional, assim como em outros setores, o planejamento esteve estritamente atrelado à meta do desenvolvimento econômico, e não ao desenvolvimento social. Uma diretriz política de caráter contencionista com relação ao ensino fundamental, que resultou na diminuição, em termos relativos, do acesso da população à rede pública, combinou-se com a prioridade dada à formação de mão de obra para o mercado de trabalho emergente, com ênfase nos cursos secundários técnicos e profissionalizantes, e na expansão desmedida do sistema universitário público e privado. (SANTOS; DAMASCENO, 2016, p. 11).

Na verdade, a garantia da educação como direito tem uma ligação com o financiamento público das atividades de manutenção e desenvolvimento do ensino, que é subordinado à matriz ideológica e à concepção política dos governos que se sucedem. Uma breve retrospectiva da História da Educação brasileira demonstra que a vinculação de recursos para a educação acontece nos períodos democráticos (1934 a 1937 e 1946 a 1964), assim como a desvinculação de recursos ocorre em períodos autoritários (1937 a 1945 e 1964 a 1985), fato que compromete a garantia do direito e da gratuidade da educação.

Em outro artigo publicado na *Revista Vozes* denominado *Educação, ciência e desenvolvimento*, o professor Luiz Tauhata<sup>27</sup> (1968) debate sobre educação e desenvolvimento no plano institucional do ensino. Constata-se um ensino para a elite, acadêmico e adequado a uma sociedade artificial, nas palavras de Tauhata (1968, p. 667), na prática, “[...] assentada em valores desumanos, uma metodologia arcaica e inoperante, níveis escolares intercalados por exames que estabelecem a filtragem econômica e social”. Nesse sentido, continua Tauhata (1968, p. 668), representa “[...] uma concepção perenialista temperada com essencialismo, da mesma forma constata um esforço de promover ensino para todos, participantes, necessário para a construção de uma nova sociedade”.

Nesse esforço global de autonomia, o desenvolvimento se coloca como uma exigência consolidada no que existe de genuíno na formação, é projetada como retrato de nossa afirmação histórica. A reflexão, a crítica do sistema econômico, o compromisso com o

---

<sup>27</sup> Possui graduação em Engenharia Civil pela Universidade de Uberaba (1962), graduação em Física pela Universidade de Brasília (1965), mestrado em Física pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (1972) e doutorado em Física pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (1984). Atualmente é pesquisador da Comissão Nacional de Energia Nuclear. Tem experiência na área de Física, com ênfase em Desintegração Nuclear e Radioatividade.

humanismo concretizado num planejamento eficiente e o senso incansável de pesquisa serão diretrizes de um comportamento consciente. No plano do ensino institucional, isso significa “[...] desenvolvimento do senso criador, liberdade de expressão, objetividade dos estudos, integração na realidade, metodologia participante, primazia da motivação sobre a disciplina”. (TAUHATA, 1968, p. 668). Significa também uma escola que integre no desenvolvimento e um curso primário que integre a criança à realidade.

No final da década de 1960, em países subdesenvolvidos<sup>28</sup> como o Brasil, emerge o papel da educação não como mero ideal inspirado no desenvolvimento, mas como fator de aceleração do processo. Dessa forma, a educação prepara o ser humano, fazendo com que ele não se conforme com sua situação, e sim com que o homem passe de objeto do processo a sujeito do processo, por uma ação libertadora que agirá sob diversas formas:

- a) Formas de vivência, como objeto são a magia, a passividade, o medo, a ignorância. Ao mesmo tempo, que a economia e a técnica bem sucedidas põem nas mãos do homem instrumento de trabalho, a educação opera o adestramento tecnológico e instrumentaliza o espírito para o trabalho lúcido, que não seja desumanizador para o homem;
- b) O subdesenvolvimento restringe ao homem a área de escolhas, estreita o campo de suas possibilidades de mais ser. Criadora de novos sistemas de valores, afirmando o homem na sua capacidade pessoal, a educação lhe desvenda, frente aos valores do ter e sobrepujando a eles, os valores do ser e da solidariedade;
- c) O subdesenvolvimento, prolifera os marginalizados, para os quais o bem-estar econômico, político e social é apenas um espetáculo vedado e estranho. A educação, tornando o homem cômico do exercício de suas virtualidades e de um aproveitamento esclarecido de suas energias humanas, faz obra de integração da maioria do processo;
- d) Em zonas subdesenvolvidas, o avanço da indústria e da técnica pode acarretar quase sempre o desemprego de grande número de mão de obra. A educação, ainda que não siga no mesmo ritmo, prepara a mão de obra, promove uma mentalidade tecnológica no bom sentido, fazendo com que o homem se sinta promovido pela conscientização do valor social de seu trabalho, e reconheça na tarefa comum o sê-lo de sua ação personalizante. (CHAER, 1968, p. 952).

Nesse entendimento, a atividade econômica é benéfica à educação quando entendida em função do homem global. Não como troca de mercadoria, mas como maneira de participação na atividade do outro, baseada no dom. Sendo a atividade econômica uma forma de comunicação humana, deve admitir a possibilidade da ação do homem sobre o mundo objetivar um resultado nem sempre econômico. Tem que admitir para o homem livre

---

<sup>28</sup> “Subdesenvolvimento é sinônimo de sub-humanidade, de infra-humanismo. Não é sem razão, que os povos subdesenvolvidos consideram como desprovido de qualquer significado, um humanismo clássico degenerado em formalismo. O que procede é humanismo de ação responsável e consciente que tem por nome desenvolvimento. Busca de desenvolvimento, significa afirmação da personalidade histórica de um povo”. (CHAER, 1968, p. 951).



motivações que não sejam apenas econômicas, por exemplo, motivações sociais e culturais. (CHAER, 1968).

Do mesmo modo, a atividade política não pode prescindir de objetivar a promoção humana para todos. Segundo Chaer (1968, p. 952), representa o “[...] inteligente e livre, o homem tem um tal poder sobre as coisas, que se torna criador de relações culturais”. É por isso que a educação não pode descuidar o preparo do ser humano para assumir sua parte na ação política. A educação só pode ser agente do desenvolvimento quando for planejada e quando seu planejamento integrar o processo do desenvolvimento global.

No artigo intitulado *O ensino católico e seu papel no desenvolvimento*, Petit (1969) ressalta que na prática deve o desenvolvimento ser integral, ou melhor, promovendo todos os homens, possibilitando desenvolver as aptidões e qualidades que recebem desde o nascimento, “[...] acendendo a um humanismo transcendente e assumindo os valores superiores do amor, da amizade, da oração e da contemplação”. (PETIT, 1969, p. 90). O direito universal à educação evidencia essa concepção global de educação, fundada sobre a vocação pessoal dos homens. Todos os homens têm direito a uma educação correspondente à sua própria vocação, ou seja, conforme seu temperamento, a cultura e as tradições nacionais. De acordo com Petit (1969, p. 91), “[...] o escopo que persegue a educação é o de formar a pessoa humana, na perspectiva de sua finalidade mais alta e do bem dos grupos, dos quais o homem é membro e a serviço dos quais se exerce sua atividade de adulto”.

Essa concepção global de educação, que tem como finalidade garantir a maturidade da pessoa humana, não esgota a realidade da educação cristã a qual todos os cristãos têm direito. O paralelismo das concepções cristãs do desenvolvimento e da educação evidencia a importância que tem para o desenvolvimento a serviço da educação, entre os quais a escola reveste importância relevante. Não basta acenar para a relevância da visão cristã, que propõe a Igreja Católica no campo da educação e do desenvolvimento. A Igreja reivindica sua parte de responsabilidade como educadora dos homens. (PETIT, 1969).

A Igreja tem tarefas educacionais a título peculiar, não só pelo fato de que, enquanto sociedade humana, lhe reconheça uma competência nos campos da educação, como também e sobretudo por ter ela como missão anunciar aos homens o caminho da salvação. Comunicar aos fiéis a vida de Cristo e ajudá-los constantemente a atingir o pleno desenvolvimento dessa vida. Por esse motivo, a Igreja está obrigada, como Mãe, a garantir a seus filhos a educação que inspira a sua vida com espírito de Cristo. Ao mesmo tempo, oferece-se para trabalhar com todos os homens para promover a pessoa humana em sua perfeição e ao mesmo tempo garantir o bem-estar da sociedade terrestre e a construção de um mundo cada vez mais humano. (PETIT, 1969, p. 92).

De fato, a rede escolar católica que se estende a vários países do mundo apresenta uma densidade impressionante. No final da década de 1960, “[...] a povoação das escolas católicas é avaliada em 30 milhões de alunos, onde quase a metade das escolas católicas se encontram nos países do Terceiro Mundo”. (PETIT, 1969, p. 92).

A contribuição da escola católica para o desenvolvimento pode ser considerada sob dois aspectos: como a escola católica, meio de educação a serviço das crianças e dos jovens, e como a instituição que participa dos demais empreendimentos de desenvolvimento os favorece. Isso poderia ser dito, que trata de uma escola, por um lado, elemento de desenvolvimento, e por outro, a serviço do desenvolvimento. (PETIT, 1969).

Para que a escola católica possa contribuir na prática para o desenvolvimento, ela precisa preencher as condições previstas na visão global do desenvolvimento. Não pode examinar todos os problemas que acarreta a realização dessas condições. Por comodidade, são classificados em três grupos: “[...] os problemas relativos às pessoas (docentes e alunos), os problemas relativos ao conteúdo do ensino e os problemas de organização”. (PETIT, 1969, p. 94). Esses problemas devem ser examinados dentro de uma perspectiva dinâmica, isto é, representando as mutações do mundo e suas aspirações.

Se a escola católica tem uma atribuição a desempenhar no desenvolvimento, função de formação intelectual, moral e religiosa dos alunos a ela confiados, necessita cumprir uma missão importante, pondo-se a serviço do desenvolvimento. Os responsáveis pelo desenvolvimento e pela educação, baseados em dados concretos e estudos necessários para se estabelecerem planos e de acordo com as possibilidades, precisam passar à ação sem esperar ordens. Também cabe aos católicos imbuir-se de espírito cristão e mentalidade, levando em conta os costumes, as leis e as estruturas de sua comunidade de vida, de acordo com a missão cristã de desenvolvimento. A eles compete tomar iniciativas e serem os agentes da paz, que é o nome do desenvolvimento.

Assim aconteceram movimentos de centralização e descentralização das ações do Estado, de modo a acompanhar as mudanças econômicas e sociais em nível mundial, adaptando a educação às necessidades do mercado. Tais ações representaram a descontinuidade de políticas educacionais, caracterizando-as apenas como políticas de governo e não como políticas de Estado. Nesse cenário, o planejamento educacional torna-se um campo de debates políticos e ideológicos entre distintos atores sociais, que trazem diferentes concepções de educação, de modo que nessa relação de forças, o planejamento educacional assume divergentes finalidades; e a educação, apesar de apresentar conquistas, destina-se à preservação da hegemonia dominante.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ditadura lançou ataques contra a educação democrática. Os acordos MEC/USAID inspiraram as Leis n. 5.540/68 e n. 5.692/71, reformas que, no contexto do financiamento, provocaram forte privatização da educação brasileira. No que se refere à estrutura e administração escolar, a repercussão foi a expansão privada do ensino superior e do ensino médio.

O desligamento de diversos professores dismantelou o corpo docente de várias instituições de ensino. Além disso, a categoria dos docentes desafiou a política educacional da ditadura, na luta pela democracia e pela qualidade de vida. Como consequência da decomposição dos salários, os professores passaram a trabalhar mais horas-aula em prejuízo das atividades de planejamento educacional, comprometendo a qualidade do ensino, porque o aumento da jornada de trabalho foi determinada pela recomposição dos rendimentos e a manutenção da qualidade de vida, sujeitada pelos baixos salários.

Na prática, o tecnicismo pedagógico representou uma forma de controle do processo de trabalho e da expropriação do saber docente. De outro modo, a ocupação do saber e da capacidade de iniciativa do professor. Na verdade, durante os governos militares ocorreu um processo de controle do método de trabalho docente, que foi acompanhado da proletarização de diversas camadas dos professores. Este procedimento abriu novos campos de exploração do capital. A privatização se colocou em oposição ao valor do uso coletivo do saber, desenvolvido por intermédio do trabalho e a experiência do magistério.

No contexto da legislação da ditadura, as suas origens podem ser encontradas no debate da Lei de Diretrizes e Bases que deu origem à Lei n. 4.024/61. Esta foi uma Lei resultante de um longo debate, onde ocorreram manifestações a favor das escolas públicas, que permitiram aos donos das instituições privadas obter a hegemonia dos interesses da educação brasileira, consolidado nos anos posteriores.

Nesse sentido, foi possível efetivar o financiamento de uma educação para as classes dominantes e setores dirigentes, desde recursos produzidos no conjunto da sociedade. Os recursos públicos, que necessitariam ser destinados para resolver problemas como o analfabetismo, foram apreendidos pelas instituições privadas, mediante a garantia legal de contenção da ampliação da escola pública no contexto de crescimento econômico desigual.

Essas tendências se fortaleceram durante o período da ditadura brasileira. A Lei n. 5.692/71 manteve boa parte dos dispositivos da Lei anterior, adicionando a profissionalização compulsória e estendendo a escolaridade obrigatória, que passou de 4 para 8 anos. As

posições privatistas acabaram prevalecendo e obtiveram respaldo legal para um fortalecimento político dos proprietários de escolas privadas que, por intermédio de uma atuação organizada de suas entidades de classe, colaboraram para o tipo de estrutura jurídica que consolidou uma situação favorável aos empreendimentos na esfera de educação.

As leis impostas pela ditadura no ensino e na formação profissional inauguraram uma série de ações do Estado, com o objetivo de executar um papel na reprodução ampliada do capital, que se prolongou além do processo de qualificação desta força, visto que essas políticas setoriais atingiram a pesquisa científica, as inovações tecnológicas, a assistência social e o consumo coletivo. Nesse cenário, a legislação foi decisiva na reprodução estendida da força de trabalho.

A política social dos governos militares, adotada desde 1964, representou-se na preponderância dos aparatos repressivos, colocados na posição de frente na guerra contra as classes populares, com o objetivo de separar suas organizações e suas lutas por alterações estruturais na sociedade brasileira. Em resumo, no campo da educação, as heranças da legislação de ensino da ditadura resultaram na privatização do ensino e na proletarização de boa parte da categoria de docentes do país.

No final do século XX, a História Cultural lançou um novo olhar em relação aos livros e aos periódicos. Essa visão foi para além de seus conteúdos, sua forma de produção, sua materialidade, suas habilidades de circulação, seus leitores. Direcionou-se para que as representações e práticas, na perspectiva de Roger Chartier, fossem individuais ou culturais, que proporcionassem a leitura sob novas lentes de documentos que antes foram preteridos ao esquecimento. Portanto, o pesquisador do início do século XXI tem um olhar de ressignificação sobre esses documentos, uma vez que o mesmo elabora recortes, no tempo e no espaço, que o impulsionam a uma nova problemática, a de lidar com o passado no presente.

A *Editora Vozes* procurou, a partir da década de 1960, formar um time de assessores leigos, profissionais nas suas respectivas áreas de atuação, o que causou uma ruptura em relação a outras gestões que confiavam apenas a frades franciscanos os principais cargos da empresa. Nesse sentido, a Editora buscou investir em publicações religiosas caracterizadas pela pluralidade; investiu em obras destinadas ao público universitário, tanto na tradução de autores estrangeiros como na publicação de docentes e pesquisadores nacionais. Também aplicou na expansão da rede de circulação nacional e internacional dos livros produzidos, além de defender opções assumidas pela Editora frente às dificuldades enfrentadas com setores conservadores da Igreja e dos militares.

No que diz respeito à *Revista Vozes*, foi criada em 1907, com o papel de periódico para a divulgação dos produtos da *Editores Vozes*, notícias locais e artigos religiosos. Percebi ao longo da pesquisa, mudanças significativas de postura da Revista em relação a temas como: comunismo, sindicalismo, educação liberal, movimentos estudantis, todos assuntos combatidos pelo periódico. Entretanto, a partir de meados da década de 1960, as temáticas foram revistas, e novos colaboradores tiveram voz no impresso.

No início da década de 1960, houve uma clara orientação anticomunista na *Revista Vozes*, chegando o tema a se tornar frequente nos dizeres de boa parte dos artigos. A postura, no que se refere às greves e aos movimentos sindicais, seguiu o mesmo padrão, às vezes, de intolerância e rejeição. Entre 1961 e 1963, a postura católica se mostrava como única verdade capaz de estimular a ideal formação do povo. Outros regimes políticos, outras visões pedagógicas, outras crenças não eram discutidas nas matérias.

A partir de 1965, com o fim dos trabalhos do Concílio Vaticano II, a Igreja Católica ofereceu orientações aos leigos e eclesiásticos para que buscassem se aproximar das massas. Assim, a chamada Igreja do Povo de Deus precisaria atuar em todos os campos que fosse possível, abrindo-se e participando das discussões, até mesmo nas demandas sindicais, estudantis, agrárias, entre outros.

A *Revista Vozes* buscou se dirigir aos setores católicos nos debates acadêmicos políticos e culturais, visto que o papel de responder ao clero era cumprido em maior proporção pela Revista Eclesiástica Brasileira (REB), também publicada pela *Editores Vozes*, o que garantia uma maior liberdade em relação à hierarquia episcopal. A Revista passou por transformações institucionais com influência do catolicismo latino-americano, em paralelo com as exigências e reações dos acontecimentos no contexto sociopolítico da Ditadura Civil-Militar brasileira.

Saliento que, entre 1966 e 1969, o impresso norteava-se por um reformismo desenvolvimentista cristão, que procurava se distanciar de atritos com os governos militares, não demonstrando apreensão com as características dos meios adotados para o processo de desenvolvimento, desde que este integrasse em seus objetivos, além do crescimento econômico, uma preocupação cristã em disseminar o progresso até os setores marginalizados da sociedade brasileira, humanizando o desenvolvimento, no bojo da fase inicial de expansão da onda revolucionária na América Latina iniciada pela Revolução Cubana (1959). Dessa forma, setores do meio político e intelectual argumentavam que a única possibilidade para o fim do governo ditatorial era uma ruptura sistêmica. Dessa maneira, a Revista conviveu com

um debate interno com propostas revolucionárias impulsionadas por parte de seu corpo editorial.

A partir dos anos 1970, com o crescimento da censura e da repressão, que atingiu diversos membros do baixo clero e setores católicos leigos, destaco que a *Revista Vozes* adotou a prática de relegar seus posicionamentos sociopolíticos à seção de menor destaque, *Ideias e Fatos*, ao mesmo tempo que, sem mudar sua linha editorial, passou a evidenciar a necessidade de um caráter democrático e, sobretudo, de desenvolvimento econômico nacional, contrapondo-se ao modelo de desenvolvimento econômico baseado na exportação de bens primários e alteração de capitais estrangeiros no país, que acreditava estar sendo colocado em prática pela ditadura brasileira.

Ressalto que é preciso deixar claro que as ideias expressas nas páginas da Revista não fogem do que os editores pensavam. Todos os artigos publicados receberam aprovação dos redatores. Quando os artigos eram publicados, representavam a visão do editor e de todo o grupo naquele momento por eles representados, transformando o impresso em um espaço para as disputas. O que se coloca nas páginas do periódico entre as décadas de 1960 e 1980 é a visão de mundo de um grupo que, no momento, tenta se sobrepor aos demais. Tanto na ordem dos franciscanos, como na Igreja Católica, assim como nos demais estratos da sociedade, incluindo o próprio Estado.

A longa duração da *Revista Vozes* (1907-2003), mesmo diversas vezes se reestruturando, tanto na sua forma como na sua essência, se deve a aberturas dadas dentro da própria Igreja Católica. O desejo de renovação da Igreja, para preservar seu *status quo*, por intermédio de políticas de restauração, ditadas pelo Vaticano, possibilitou a aproximação da Igreja com a sociedade civil, estimulando um grupo de intelectuais que preservaram os princípios católicos dentro da sociedade, em todos os níveis.

Os franciscanos mantinham um polo em Petrópolis, que contava com a Editora, e uma rede de escolas que se estendeu pelo Brasil. As escolas e a Editora alcançaram uma quantidade significativa de pessoas diretamente. Além disso, a *Revista Vozes* foi se abrindo para colaboradores leigos ao longo da década de 1960, que puderam opinar sobre diversos temas de suas respectivas áreas. A Revista, apesar de suas modificações no decorrer de sua vida, cedeu espaço às mais variadas discussões.

Em relação à análise das categorias, a *Revista Vozes* traz em suas páginas que o ensino católico foi julgado pelas elites como de excelente qualidade, em razão da dedicação dos educadores católicos e, por sua vez, a Igreja Católica estava convencida em preservar sua

influência formando os futuros quadros dirigentes do país. Sendo assim, a escola católica servia aos interesses do Estado, das classes dominantes e médias e aos seus próprios.

A partir dos anos 1960, em razão do crescimento demográfico da classe média e da rede pública de ensino, a Igreja vai perdendo influência significativa no ensino secundário. As escolas católicas continuarão a existir atuando na formação das lideranças nacionais, segundo os seus defensores. Outra questão relevante que a Revista procura representar por intermédio dos seus colaboradores são as mudanças introduzidas pelo Concílio do Vaticano II e aprofundadas em Medellín, a partir da década de 1970, para o contexto da América Latina, com reflexos sobre a vida religiosa educadora e pastoral da Igreja e uma clara opção pelos mais pobres. A partir desse momento, a realidade da escola católica começa a mudar. Os educadores leigos começam a ganhar espaço como docentes.

A expansão da escola pública, o crescimento do setor privado na educação dominado pelos empresários do ensino, a escassez de recursos para a manutenção, a falta de uma política clara por parte da Igreja Católica para sua presença na área da educação, geraram situações difíceis para a escola católica. Por esses motivos, diversas escolas católicas finalizaram suas atividades. Outra questão relevante nesse debate: os leigos se tornaram mais numerosos nas escolas católicas, até mesmo nos quadros dirigentes das suas instituições educacionais. O resultado foi que os conflitos cresceram, ora com alunos e familiares por causa do aumento das mensalidades, ora com as diferenças salariais entre educadores católicos e leigos, além dos problemas com os mais variados órgãos públicos.

As relações do ensino privado confessional com o Estado brasileiro devem ponderar duas dimensões. Primeiro, onde acaba a responsabilidade do Estado inicia o seu intervencionismo na livre iniciativa da educação. Segundo, em que depende a liberdade de ensino e até que nível o financiamento estatal direto ou indireto limita tal liberdade (autonomia). Estas são duas dimensões presentes em qualquer debate no Brasil sobre a relação entre ensino privado e Estado.

Outra dimensão comum no debate sobre o ensino privado são as diversas formas de financiamento estatal para o ensino particular, especialmente aquelas sob forma de isenções tributárias. Estas formas de financiamento estatal podem deduzir contrapartidas, que vão em direção de uma maior intervenção do Estado, sobretudo na gestão acadêmica e financeira das instituições escolares, como ocorre em outros países. Segundo os defensores das escolas católicas, seria oportuno pensar em criar, a nível nacional, uma melhor organização do ensino privado, com o objetivo de defender a liberdade de ensino em um mercado livre e sem

controles estatais, com autonomia financeira e gerencial. Tal organização necessita instigar a totalidade do ensino privado, sem exceções.

Outra temática presente nas páginas da *Revista Vozes* trata da formação dos professores. Nesse sentido, falar de formação é um desafio, porque nela é preciso considerar os modelos, teorias e investigação, além de estudar as práticas reais dos atores e das instituições de ensino e suas experiências inovadoras. Outro aspecto relevante é que a formação é um campo de luta ideológica e política. Não existe grupo com interesses na educação que não tenha as suas posições para defender. Além disso, a formação é um domínio em que todos se sentem à vontade para opinar, mesmo sem ter formação na área da educação. A figura central na formação é o professor.

Muitos trabalhos que são realizados sobre formação têm a concepção de desenvolvimento profissional, isto é, a ideia de que a preparação do professor para o exercício da sua atividade profissional é um processo que envolve diversas etapas e que está sempre incompleto. É possível apontar vários contrastes entre as lógicas da formação e do desenvolvimento profissional. A formação está associada à concepção de acompanhar cursos, enquanto que o desenvolvimento profissional ocorre mediante a múltiplas formas, que incluem atividades como projetos, trocas de experiências, leituras, entre outros. Também, na própria formação, segue-se àquilo que o professor é carente, enquanto que no desenvolvimento profissional dá-se atenção às suas capacidades.

Os docentes devem assumir-se como os personagens do seu processo de formação e desenvolvimento profissional, expressar que assumem iniciativas, desenvolvem os seus projetos, apreciam o seu trabalho, ligam a prática com a teoria. Trata-se de uma modificação que envolve novas representações e novas práticas profissionais, sobretudo uma nova atitude profissional. Do mesmo modo, pensar numerosos tipos de oportunidades de formação ao disponibilizar aos docentes em etapas diferentes da sua carreira, com necessidades e interesses distintos, sobretudo no modo como podem amparar o seu processo de desenvolvimento profissional, estabelece uma responsabilidade para as instituições encarregadas pela formação de professores. É sua incumbência unir a teoria à prática, procurando apurar o que se passa nos processos de formação da sua iniciativa e responsabilidade.

Quanto aos objetivos propostos, com relação à Educação Básica, as representações construídas nas páginas da Revista estão vinculadas ao pensamento católico. Pelo fato da Igreja Católica ter diversas escolas espalhadas pelo território brasileiro, além de ter a hierarquia eclesial engajada em campanhas com o objetivo de exaltar as vantagens de estudar nas escolas católicas e atacar o funcionamento da rede pública de ensino. No que diz



respeito aos editores, em sua maioria, eles fazem uso das práticas de revisão dos textos que seriam publicados no periódico. Dessa forma, fica explícito que os temas ligados à educação sofriam forte influência dos ideais católicos.

As implicações deste estudo para a História da Educação são importantes. Uma das contribuições é o levantamento da relação entre educadores católicos e leigos nas escolas católicas, além de estudar o currículo da Educação Básica, temas presentes nos artigos da *Revista Vozes*. Outra colaboração se delineia com a possibilidade de fornecer informações e dados sobre a História da Educação no Brasil, que tem como referência os acontecimentos registrados nas páginas da Revista. Desta pesquisa podem-se originar diversas propostas que completem as análises aqui iniciadas, temas ligados ao Ensino Superior, a partir da década de 1970, na qual muitos colaboradores leigos ganharam espaço no periódico para discutir os problemas das universidades brasileiras, referente à falta de vagas, além da repressão empreendida pela ditadura sobre os docentes e alunos e a privatização do ensino superior, através das políticas educacionais adotadas pela Ditadura Civil-Militar.

A *Revista Vozes* se manteve por nove décadas seguidas, ao longo do século XX e início do século XXI, acompanhando as principais transformações do Brasil e do mundo. Produziu artigos através de seus colaboradores vinculados à Igreja Católica sobre as representações de Educação Básica nas suas páginas. Cresceu em número de páginas e locais de circulação, alcançando inclusive outros países. Sobreviveu durante tantos anos porque se aliou à elite política e econômica do país, além de buscar sempre se reinventar quando passava por momentos de crise. Porém, apesar dos esforços de seus editores, o impresso deixa de existir em 2003 por motivos financeiros.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Ana Elizabeth Santos. Trabalho docente e proletarização. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 36, p. 25-37, dez. 2009.
- ALVES, Manoel. Sistema católico de educação e ensino no Brasil: uma nova perspectiva organizacional e de gestão educacional. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 5, n. 18, p. 209-228, set./dez. 2005.
- ALVES, Manoel. Perspectivas para o ensino católico no Brasil. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 127-140, set./dez. 2006.
- ALVES-MAZZOTTI; Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências sociais e naturais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ALVEZ, Francisco das Neves. **Imprensa, cultura e sociedade no Rio Grande do Sul**: estudos históricos. Rio Grande: Ed. Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 2008.
- ANDRADES, Marcelo Ferreira de. **De Petrópolis para o mundo**: as estratégias editoriais dos gestores da Editora Vozes (1901-1985). 2006. 403f. Tese (Doutorado em História Social) - Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.
- ANDRADES, Marcelo Ferreira de. Fidelidade como receita de sucesso: um estudo de caso da Editora Vozes nas primeiras décadas do século XX. In: **I Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial**. Casa Rui Barbosa, Rio de Janeiro, p. 1-16, 2004.
- ANDRADES, Marcelo Ferreira de (Coord.). **Editora Vozes**: 100 anos de história. Petrópolis: Vozes, 2001a.
- ANDRADES, Marcelo Ferreira de. **Do Claustro à Universidade**: as estratégias editoriais da Editora Vozes na Gestão de Frei Ludovico Gomes de Castro (1962-1986). 2001b. 362f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Informação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001b.
- ANDREO, Igor Luis. **Aggiornamento católico e Teologia da Libertação no Brasil e no México**: um estudo histórico-comparativo entre a Revista de Cultura Vozes e a Revista Christus (1966-1980). 2015. 253f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual Paulista, 2015.
- ANDREO, Igor Luis. O debate acerca da diversidade étnica nas revistas católicas Vozes (Brasil) e Christus (México) entre os anos 1966 a 1970: um estudo histórico-comparativo. In: **XI Encontro Internacional da ANPHLAC**, 2014, Niterói. Anais eletrônicos, Rio de Janeiro: ANPHLAC, p. 1-19, 2014.
- ANDREO, Igor Luis. Vozes de um dilema no seio da intelectualidade católica brasileira: reforma ou revolução? Um debate desenvolvido nas páginas da Revista de Cultura Vozes (1966-1969). In: **XXVII Simpósio Nacional de História da ANPUH**. Natal – RN, p. 1-19, 2013.

AQUINO, Maria Aparecida de. **Censura, Imprensa e Estado autoritário (1968-1978): o exército cotidiano da dominação e da resistência: O Estado de São Paulo e o Movimento.** Bauru: EDUSC, 1999.

ARNS, Evaristo P. O livro-padrão ameaça de novo a liberdade de ensino. **Vozes**, Petrópolis, ano 59, p. 529-533, jul. 1965.

ASSIS, Paula Maria de. **A Concepção de Educação na Revista Vozes durante os debates da LDB (1956 a 1965): o período de Frei Aurélio Stulzer.** 2008. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

ASSIS, Renata Machado de. A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2012.

ATAÍDE, Tristão. Colégios de padres. **Vozes**, Petrópolis, ano 61, p. 283-284, mar. 1967.

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas.** São Paulo: Contexto, 2005. p. 23-79.

BAHIA, Juarez. **Jornal, história e técnica: história da imprensa brasileira.** 4.ed. São Paulo: IBRASA, 1990.

BARBOSA, Marialva. **História cultural da imprensa: Brasil (1900-2000).** Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

BEAULIEU, Gilles. Continência e adolescência: escola católica. **Vozes**, Petrópolis, ano 61, p. 696-700, ago. 1967a.

BEAULIEU, Gilles. Escolas católicas em ação. **Vozes**, Petrópolis, ano 61, p. 822-830, set. 1967b.

BOAVENTURA, Edivaldo. A educação nos 50 anos da Constituição de 1946. **Brasília**, v. 33, n. 132, p. 29-35, out./dez. 1996.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil (1946).** Brasília: Senado, 1946.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1961).** Brasília: Senado, 1961.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil (1967).** Brasília: Senado, 1967.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil (1969).** Brasília: Senado, 1969.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1971).** Brasília: Senado, 1971.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil (1988).** Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996).** Brasília: Senado, 1996.

BRIGGS, Asa; BURKE, Peter. **Uma história social da mídia: de Gutenberg à internet.** Tradução: Maria Carmelita Pádua Dias. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 545-562, set./dez. 2011.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. **A imprensa na história do Brasil**. São Paulo: Contexto/EDUSP, 1988.

CASTELO, Luciano. A educação e o desenvolvimento. **Vozes**, Petrópolis, ano 62, p. 563-564, jun. 1968.

CASTRO, Marcos de. **64: conflito igreja x estado**. Rio de Janeiro: Vozes, 1984.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução: Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHACÓN, Jorge. Educação e formação social. **Vozes**, Petrópolis, ano 62, p. 669-671, jul. 1968.

CHAER, Laura. Educação e desenvolvimento. **Vozes**, Petrópolis, ano 62, p. 951-954, out. 1968.

CHAGAS, Rita Maria Fonseca Matos. **A educação segundo o olhar da Veja: uma análise linguístico-discursiva da representação dos olhares dos atores sociais da educação**. 2010. 345f. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2010.

CHARBONNEAU, Padre. Educação e formação. **Vozes**, Petrópolis, ano 62, p. 665-666, jul. 1968.

CHARRON, Jean. Nosso engajamento como religiosos educadores. **Vozes**, Petrópolis, ano 61, p. 569-570, jun. 1967.

CHARTIER, Roger. Defesa e ilustração da noção de representação. Tradução: André Dione Fonseca e Eduardo de Melo Salgueiro. **Fronteiras**, Dourados, MS, v. 13, n. 24, p. 15-29, jul./dez. 2011.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Tradução: Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução: Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1998.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Tradução: Mary del Priore. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1994.

CHARTIER, Roger. Textos, impressão, leituras. In: HUNT, Lynn (Org.). **A nova história cultural**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 211-238.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. Tradução: Andréa Daher e Lenir Campos Reis. **Estudos Avançados**, v. 11, n. 5, p. 173-191, 1991.

CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Tradução: Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

COMPARATO, Fábio Konder. **Educação, Estado e Poder**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CORRÊA, Thomaz Souto. A era das revistas de consumo. In: MARTINS, Ana Luiza; LUCA, Tania Regina de (Orgs.). **História da imprensa no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 207-232.

COUTO, Ronaldo Costa. **História indiscreta da ditadura e da abertura**: Brasil 1964-1985. 3.ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

CUNHA, Luiz Antônio. Sintonia oscilante: religião e civismo no Brasil (1931-1997). **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 285-302, maio/ago. 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro, F. Alves, 1980.

CURY, Carlos Roberto Jamil; NOGUEIRA, Maria Alice. O atual discurso dos protagonistas das redes de ensino. In: CUNHA, Luiz Antônio (Org.). **Escola pública, escola particular e a democratização do ensino**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. p. 65-93.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 27, p. 183-191, 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; PASSOS, Mauro. Catolicismo: direitos sociais e direitos humanos (1960-1970). In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (Orgs.). **O tempo da ditadura**: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. p. 93-129.

DEZZA, Pablo. Dificuldades da escola católica. **Vozes**, Petrópolis, ano 61, p. 469-471, maio 1967.

DHOMBRES, Jean. Livros: dando nova forma à ciência. In: DARNTON, Robert; ROCHE, Daniel (Orgs.). **A Revolução Imprensa**: a imprensa na França (1775-1800). Tradução: Marcos Maffei Jordan. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996. p. 239-285.

DÍAZ, José María Hernández et al. (Orgs.). **Prensa Pedagógica en Castilla y León**. Repertorio Analítico (1793-1936). Salamanca: Hergar Ediciones Antena, 2015.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 12.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

FAVARO, Neide de Almeida; TUMOLO, Paulo Sergio. A relação entre educação e desenvolvimento econômico no capitalismo: elementos para um debate. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 557-571, abr./jun. 2016.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006.

FERREIRA, Jorge; GOMES, Angela de Castro. **1964: o golpe que derrubou um presidente, pôs fim ao regime democrático e instituiu a ditadura no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

FICO, Carlos. **Reinventando o otimismo: ditadura, propaganda e imaginário social no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 3.ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FRANCO, Samuel D. Planejamento e coordenação. **Vozes**, Petrópolis, ano 63, p. 946-948, out. 1969.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 4.ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GOMES, Fernando. A educação e a escola. **Vozes**, Petrópolis, ano 63, p. 81-83, jan. 1969.

GOMES, Marco Antônio de Oliveira. Vozes em defesa da ordem: o debate entre o público e o privado na educação (1945-1968). In: **VII Encontro de Pesquisa em Educação no Brasil – Região Sudeste – Educação: Direito ou Serviço?** Belo Horizonte, p.1-23, 2005.

GONÇALVES, Nadia. Doutrina de segurança nacional e desenvolvimento na ditadura civil-militar: estratégias e a educação. In: **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**, São Paulo, p. 1-17, jul. 2011.

GUYON, Paul. A transformação da escola católica. **Vozes**, Petrópolis, ano 61, p. 474-475, maio 1967.

HORTA, José Silvério Baía. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cad. Pesq.**, n. 104, p. 5-34, jul. 1998.

HORTA, José Silvério Baía. A Educação no Congresso Constituinte de 1966-67. In: FÁVERO, Osmar (Org.). **A Educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 201-239.

JARDIM, Ilza Rodrigues et al. **Ensino de 1º e 2º graus: estrutura e funcionamento**. 5.ed. Porto Alegre, Sagra, 1988.

LAURENZA, Ana Maria de Abreu. Batalhas em letra de forma: Chatô, Wainer e Lacerda. In: MARTINS, Ana Luiza; LUCA, Tania Regina de (Orgs.). **História da imprensa no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 179-205.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e Sociedade**, ano 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999.

LIMA, Alceu Amoroso. Desenvolvimento e educação. **Vozes**, Petrópolis, ano 62, p. 373-374, abr. 1968.

LIMA, Lauro de Oliveira. Público e privado na educação brasileira. **Vozes**, Petrópolis, ano 62, p. 911-923, out. 1968.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. **A legislação da educação no Brasil durante a ditadura militar (1964-1985): um espaço de disputas**. 2010. 367f. Tese (Doutorado em História Social) - Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade Federal Fluminense, 2010.

LUCA, Tania Regina de. **Leituras, projetos e (Re)vista(s) do Brasil (1916-1944)**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 111-153.

MARSHALL, Guilherme. Conceitos básicos para uma pastoral do colégio católico. **Vozes**, Petrópolis, ano 62, p. 477-480, maio 1968.

MARTINS, Ana Luiza. **Revistas em Revistas: Imprensa e Práticas Culturais em Tempos de República, São Paulo (1890-1922)**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: FAPESP, 2008.

MARTINS, Maria do Carmo. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 51, p. 37-50, jan./mar. 2014.

MENDES, Claudinei Magno et al. Do antissocialismo ao anticapitalismo: um estudo sobre o *Rerum Novarum*. **Revista Brasileira de História das Religiões**, v. 9, n. 25, p. 271-304, 2016.

MOREL, Marco. Os primeiros passos da palavra impressa. In: MARTINS, Ana Luiza; LUCA, Tania Regina de (Orgs.). **História da imprensa no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 23-43.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A criação das licenciaturas curtas no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 45, p. 340-346, mar. 2012.

NEOTTI, Cláudio. Revista Vozes: uma jovem centenária revista de cultura. **Ciberteologia – Revista de Teologia e Cultura**, ano II, n. 14, p. 48-51, 2007.

O'BRIEN, Terence. Escolas católicas: manter ou suprir? **Vozes**, Petrópolis, ano 61, p. 89, jan. 1967.

OLIVEIRA, Elisângela de; CYPRIANO, Alessandra Martins. O planejamento educacional no Brasil nos séculos XX e XXI: aspectos históricos. **Cadernos ANPAE**, v. 18, p. 1-17, 2014.

OLIVEIRA, Marcus Aurelio. Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a resistência. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 9-20, jan. 2004.

- OLIVEIRA, Mariana Esteves de. Da escravidão à proletarização: a historiografia do trabalho em busca dos professores e as contribuições da história da educação. **Revista Ciências do Trabalho**, n. 8, p. 81-95, ago. 2017.
- PAIVA, Hugo de Vasconcellos. Vocação catequética da escola católica. **Vozes**, Petrópolis, ano 60, p. 382-385, maio 1966.
- PEREIRA, José Maria Dias. Uma breve história do desenvolvimentismo no Brasil. **Cadernos do Desenvolvimento**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 9, p. 121-141, jul./dez. 2011.
- PEREIRA, Mateus Henrique de Faria. Na nossa terra, em se plantando, elefante dá: Editora Abril (1950-2006) e livros vendidos em bancas de jornal. In: BRAGANÇA, Aníbal; ABREU, Márcia (Orgs.). **Impresso no Brasil: dois séculos de livros brasileiros**. São Paulo: Editora UNESP, 2010. p. 303-316.
- PETIT, C. O ensino católico e seu papel no desenvolvimento. **Vozes**, Petrópolis, ano 63, p. 88-96, jan. 1969.
- PRADO, Luiz Carlos Delorme; EARP, Fábio Sá. O milagre brasileiro: crescimento acelerado, integração internacional e concentração de renda (1967-1973). In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (Orgs.). **O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX**. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. p. 207-235.
- RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação? Tradução: Carlos Eduardo Vieira. **Educar**, Curitiba, n. 18, p. 13-28, 2001.
- RAMOS, Abelardo A. O estado absorve pela educação. **Vozes**, Petrópolis, ano 58, p. 203-209, mar. 1964a.
- RAMOS, Abelardo A. O MEC bolcheviza. **Vozes**, Petrópolis, ano 58, p. 141-146, fev. 1964b.
- REIMÃO, Sandra. Ditadura Militar e censura a livros: Brasil (1964-1985). In: BRAGANÇA, Aníbal; ABREU, Márcia (Orgs.). **Impresso no Brasil: dois séculos de livros brasileiros**. São Paulo: Editora UNESP, 2010. p. 271-287.
- REIS FILHO, Daniel Aarão. **Ditadura e democracia no Brasil: do golpe de 1964 à Constituição de 1988**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- REZENDE, José Marcelino de. O golpe de 1964 e o financiamento: ditaduras não gostam de educação. **RBPAAE**, v. 30, n. 2, p. 287-301, maio/ago. 2014.
- SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia Spínola Silveira Truzzi. **História & Documento e metodologia de pesquisa**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- SANTOS, Emina; DAMASCENO, Alberto. O planejamento educacional do regime militar às primeiras décadas do século XXI: autoritarismo, reconstrução e esperança que se adia. In: VI Encontro Norte e Nordeste de História da Educação. **Anais do VI Encontro da ENNHE**, p. 1-21, 2016.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.



SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cad. CEDES**, v. 28, n. 76, Campinas, p. 291-304, set./dez. 2008b.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 9.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SCHERER, Vicente. Colégios em leilão. **Vozes**, Petrópolis, ano 63, p. 465-469, maio 1969.

SKIDMORE, Thomas. **Brasil**: de Castelo a Tancredo, 1964-1985. Tradução: Mario Salviano Silva. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SMOLENTZOV, Vera Maria Neves; MOTERANI, Geisa Maria Batista. Ditadura militar e a repercussão sobre o currículo oficial no Brasil. **Avesso do Avesso**, v. 11, n. 11, p. 17-24, nov. 2013.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da imprensa no Brasil**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

SOUZA, Maria Inêz Salgado de. **Os empresários e a educação**. O IPES e a política educacional após 1964. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1981.

SOUZA, Silvana Aparecida de. Democracia e qualidade: as consequências da ditadura militar ao sistema educacional, na frágil transição democrática brasileira. **SER Social**, Brasília, v. 17, n. 36, p. 49-67, jan./jun. 2015.

TANNÚS, Fabiana Vilela. **Vozes Católicas sobre Ensino Superior**: A Revista Católica de Cultura Vozes (1961-1969). 2008. 260f. Dissertação (Mestrado em Educação Superior) - Programa de Pós-Graduação em Educação Superior, Centro Universitário do Triângulo (UNITRI), 2008.

TANNÚS, Fabiana Vilela; ROTHEN, José Carlos. A criação e disseminação de saberes através de um grupo educacional: análise da Revista de Cultura Vozes na década de 1960. In: **VII Congresso Iberoamericano de História de la educación Latinoamericana**: Contactos, cruces y luchas en la historia de la educación latinoamericana, Buenos Aires, p. 1-12, 2007.

TAUHATA, Luiz. Educação, Ciência e Desenvolvimento. **Vozes**, Petrópolis, ano 62, p. 667-669, jul. 1968.

VALIATI, Deolindo Caetano. Os educadores religiosos em órbita conciliar. **Vozes**, Petrópolis, ano 62, p. 87-91, jan. 1968a.

VALIATI, Deolindo Caetano. Missão dos religiosos educadores no Brasil de 1968. **Vozes**, Petrópolis, ano 62, p. 859-860, set. 1968b.

VASCONCELLOS, José de. Planejamento e Educação. **Vozes**, Petrópolis, ano 62, p. 663-665, jul. 1968.

VASCONCELLOS, José de. Prioridades na educação cristã. **Vozes**, Petrópolis, ano 63, p. 1134-1137, dez. 1969.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **RBP**, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007.

VEUILLOT, Cardeal. Responsabilidade dos pais na tarefa educacional. **Vozes**, Petrópolis, ano 62, p. 379-381, abr. 1968.

VILLA, Marco Antonio. **Ditadura à brasileira: 1964-1985: a Democracia Golpeada à Esquerda e à Direita**. São Paulo: LeYa, 2014.

VILLAC, Sylvia. Palavra de Deus e escola cristã. **Vozes**, Petrópolis, ano 60, p. 599-600, jul. 1966.

**APÊNDICE A – FONTES DOCUMENTAIS**

ARNS, Evaristo P. O livro-padrão ameaça de novo a liberdade de ensino. **Vozes**, Petrópolis, ano 59, p. 529-533, jul. 1965.

ATAÍDE, Tristão. Colégios de padres. **Vozes**, Petrópolis, ano 61, p. 283-284, mar. 1967.

BEAULIEU, Gilles. Continência e adolescência: escola católica. **Vozes**, Petrópolis, ano 61, p. 696-700, ago. 1967a.

BEAULIEU, Gilles. Escolas católicas em ação. **Vozes**, Petrópolis, ano 61, p. 822-830, set. 1967b.

CASTELO, Luciano. A educação e o desenvolvimento. **Vozes**, Petrópolis, ano 62, p. 563-564, jun. 1968.

CHACÓN, Jorge. Educação e formação social. **Vozes**, Petrópolis, ano 62, p. 669-671, jul. 1968.

CHAER, Laura. Educação e desenvolvimento. **Vozes**, Petrópolis, ano 62, p. 951-954, out. 1968.

CHARBONNEAU, Padre. Educação e formação. **Vozes**, Petrópolis, ano 62, p. 665-666, jul. 1968.

CHARRON, Jean. Nosso engajamento como religiosos educadores. **Vozes**, Petrópolis, ano 61, p. 569-570, jun. 1967.

DEZZA, Pablo. Dificuldades da escola católica. **Vozes**, Petrópolis, ano 61, p. 469-471, maio 1967.

FRANCO, Samuel D. Planejamento e coordenação. **Vozes**, Petrópolis, ano 63, p. 946-948, out. 1969.

GOMES, Fernando. A educação e a escola. **Vozes**, Petrópolis, ano 63, p. 81-83, jan. 1969.

GUYON, Paul. A transformação da escola católica. **Vozes**, Petrópolis, ano 61, p. 474-475, maio 1967.

LIMA, Alceu Amoroso. Desenvolvimento e educação. **Vozes**, Petrópolis, ano 62, p. 373-374, abr. 1968.

LIMA, Lauro de Oliveira. Público e privado na educação brasileira. **Vozes**, Petrópolis, ano 62, p. 911-923, out. 1968.

MARSHALL, Guilherme. Conceitos básicos para uma pastoral do colégio católico. **Vozes**, Petrópolis, ano 62, p. 477-480, maio 1968.

O'BRIEN, Terence. Escolas católicas: manter ou suprir? **Vozes**, Petrópolis, ano 61, p. 89, jan. 1967.

- PAIVA, Hugo. Vocação catequética da escola católica. **Vozes**, Petrópolis, ano 60, p. 382-385, maio 1966.
- PETIT, C. O ensino católico e seu papel no desenvolvimento. **Vozes**, Petrópolis, ano 63, p. 88-96, jan. 1969.
- RAMOS, Abelardo A. O MEC bolcheviza. **Vozes**, Petrópolis, ano 58, p. 141-146, fev. 1964a.
- RAMOS, Abelardo A. O estado absorve pela educação. **Vozes**, Petrópolis, ano 58, p. 203-209, mar. 1964b.
- SCHERER, Vicente. Colégios em leilão. **Vozes**, Petrópolis, ano 63, p. 465-469, maio 1969.
- TAUHATA, Luiz. Educação, Ciência e Desenvolvimento. **Vozes**, Petrópolis, ano 62, p. 667-669, jul. 1968.
- VALIATI, Deolindo Caetano. Os educadores religiosos em órbita conciliar. **Vozes**, Petrópolis, ano 62, p. 87-91, jan. 1968a.
- VALIATI, Deolindo Caetano. Missão dos religiosos educadores no Brasil de 1968. **Vozes**, Petrópolis, ano 62, p. 859-860, set. 1968b.
- VASCONCELLOS, José de. Planejamento e Educação. **Vozes**, Petrópolis, ano 62, p. 663-665, jul. 1968.
- VASCONCELLOS, José de. Prioridades na educação cristã. **Vozes**, Petrópolis, ano 63, p. 1134-1137, dez. 1969.
- VEUILLOT, Cardeal. Responsabilidade dos pais na tarefa educacional. **Vozes**, Petrópolis, ano 62, p. 379-381, abr. 1968.
- VILLAC, Sylvia. Palavra de Deus e escola cristã. **Vozes**, Petrópolis, ano 60, p. 599-600, jul. 1966.

## APÊNDICE B – TRABALHOS SOBRE OUTRAS REVISTAS

Quadro 9 – Pesquisas cujo objeto são outras Revistas

Nº	Revista(s)	Autor(es)	Título	Referência	Ano
1	<i>Revista A Ordem</i>	Cândido Moreira Rodrigues	<i>A Ordem</i> : uma revista de intelectuais católicos (1934-1945)	Belo Horizonte: Autêntica	2005
2	<i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i>	Raquel Gandini	Intelectuais, estado e educação – <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> (1944-1952)	Campinas: Editora UNICAMP	1995
3	<i>Revista Catolicismo</i>	Thales de Azevedo	O catolicismo no Brasil: um campo para a pesquisa social	Salvador: Edufba	2002
4	<i>Revista Eclesiástica Brasileira</i>	Solange Ramos de Andrade	O catolicismo popular na <i>Revista Eclesiástica Brasileira</i> (1963-1980)	Maringá, PR: Editora EDUEM	2012
5	<i>Revista Eclesiástica Brasileira</i>	Bruna Marques Cabral	<i>Do clero e para todo o clero: A Revista Eclesiástica Brasileira e a Reforma Agrária</i> (1950-1964)	Rio de Janeiro: Autografia	2015
6	<i>Revistas Época/Veja</i>	João Carlos Rodrigues da Silva	<i>Época, Veja</i> e o (e)leitor: Análise crítica de uma corrida presidencial	Jundiaí: Paco Editorial	2016
7	<i>Revista Ilustrada</i>	Angela Cunha da Motta Telles	Desenhando a nação: revistas ilustradas do Rio de Janeiro e de Buenos Aires nas décadas de 1860-1870	Brasília: FUNAG	2010
8	<i>Revista Manchete</i>	Carlos Heitor Cony et al.	Aconteceu na <i>Manchete</i> : as histórias que ninguém contou	Rio de Janeiro, RJ: Desiderata	2008
9	<i>Revista O Cruzeiro</i>	Nadja Peregrino	<i>O Cruzeiro</i> : a revolução da fotorreportagem	Rio de Janeiro: Dazibao	1991
10	<i>Revista O Cruzeiro</i>	Alan Marques et al.	Caçadores de luz: histórias de fotojornalismo	São Paulo: Editora Publifolha	2008
11	<i>Revistas Veja/Manchete</i>	Patrícia Ceolin Nascimento	Jornalismo em revistas no Brasil: um estudo das construções discursivas em <i>Veja</i> e <i>Manchete</i>	São Paulo: Annablume Ed.	2002
12	<i>Revista Veja</i>	Eduardo Ferreira de	Do Silêncio à Satanização: o discurso	São Paulo: Annablume	2004

		Souza	de <i>Veja</i> e o MST		
13	<i>Revista Veja</i>	Nilton Hernandes	<i>A Revista Veja</i> e o discurso do emprego na globalização: uma análise semiótica	Maceió e Salvador: Edfal e Edufba	2004
14	<i>Revista Veja</i>	Moisés Wagner Franciscon	<i>A Revista Veja</i> e o Bloco Soviético: do império do mal ao fracasso do comunismo 1985-1991	Curitiba: Editora CRV	2013

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Quadro 10 – Teses de Doutorado sobre outras Revistas

Nº	Revista(s)	Autor	Título	Referência	Ano
1	<i>Revista A Ordem</i>	Alexandre José Gonçalves Costa	Teologia e política: <i>A Ordem</i> e a atualização do discurso político-social católico no Brasil (1931-1958)	Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História. Campinas. SP	2010
2	<i>Revista A Ordem</i>	Guilherme Ramalho Arduini	Os soldados de Roma contra Moscou: a atuação do Centro Dom Vital no cenário político e cultural brasileiro (Rio de Janeiro, 1922-1948)	Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. SP	2014
3	<i>Revista A Ordem</i>	Leonardo D'Avila de Oliveira	Ordenar o espiritual: letras e periodismo católico no Brasil (1928-1945)	Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Literatura. SC	2015
4	<i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i>	Lidia Alvarenga	A Institucionalização da Pesquisa Educacional no Brasil: estudo bibliométrico dos artigos publicados na <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> 1944-1974	Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. MG	1996
5	<i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i>	Ângela Maria Cibiac Fernandes	A psicologia da adolescência no discurso educacional no Brasil (1944-1959): um	Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação	2006

			estudo sobre relações entre ciência do desenvolvimento e educação	em Educação. MG	
6	<i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i>	Anete Charnet Gonçalves da Silva	O espaço escolar na <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> (1944-1966)	Universidade Federal de São Carlos. Centro de Educação e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Carlos. SP	2008
7	<i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i>	Andréa Márcia Sant'Ana	Educação, Estado e Poder: o ensino médio em debate na <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> (1962-1972)	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Faculdade de Filosofia e Ciências. Programa de Pós-Graduação em Educação. Marília. SP	2016
8	<i>Revista Catolicismo</i>	Ianko Bett	<i>Catolicismo e Cruzada</i> : revistas católicas e o imaginário anticomunista no Brasil e Argentina (1960-1967)	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História. RS	2015
9	<i>Revista Eclesiástica Brasileira</i>	Egberto Pereira dos Reis	Os intelectuais da libertação e o intercâmbio educativo: uma leitura gramsciana da <i>Revista Eclesiástica Brasileira</i> (1972-1986)	Universidade Federal de São Carlos. Centro de Educação e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Carlos. SP	2014
10	<i>Revistas Época/Veja/IstoÉ</i>	Vera Regina Serezer Gerzon	A mídia como dispositivo da governamentalidade neoliberal – os discursos sobre educação nas <i>Revistas Veja, Época e IstoÉ</i>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. RS	2007
11	<i>Revista Ilustrada</i>	Marcelo Baladan	Poeta do lápis: a trajetória de Ângelo Agostini no Brasil imperial	Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.	2005

				Departamento de História. Programa de Pós-Graduação em História. Campinas. SP	
12	<i>Revista Ilustrada</i>	Thiago Vasconcellos Modenesi	A educação e a <i>Revista Ilustrada</i> nos primeiros anos da República	Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. PE	2015
13	<i>Revista Infância</i>	Marina de Moura	A educação de crianças na <i>Revista Infância</i>	Universidade Presbiteriana Mackenzie. Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura. SP	2012
14	<i>Revistas Manchete/O Cruzeiro</i>	Maria Leandra Bizello	Entre fotografias e fotogramas: a construção da imagem pública de Juscelino Kubitschek (1956-1961)	Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Multimeios. Campinas. SP	2008
15	<i>Revistas Manchete/O Cruzeiro</i>	Silmara Cristina Dela Silva	O acontecimento discursivo da televisão no Brasil: a imprensa na constituição da TV como grande mídia	Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Campinas. SP	2008
16	<i>Revistas Manchete/O Cruzeiro</i>	Luisa Videsott	Narrativas da construção de Brasília: mídia, fotografias, projetos e história	Universidade de São Paulo. Escola de Engenharia. Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo. São Carlos. SP	2009
17	<i>Revista O Cruzeiro</i>	José Estevam Gava	Momento bossa nova: arte, cultura e representação sob os olhares da <i>Revista O Cruzeiro</i>	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Faculdade de Ciências e Letras. Programa de Pós-	2003



				Graduação em História. Assis. SP	
18	<i>Revista O Cruzeiro</i>	Jorge Luiz Romanello	A natureza no discurso fotográfico da <i>Revista O Cruzeiro</i> : paisagens e imaginários no Brasil desenvolvimentista 1954-1961	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Faculdade de Ciências e Letras. Programa de Pós-Graduação em História. Assis. SP	2006
19	<i>Revista O Cruzeiro</i>	Marlise Regina Meyrer	Representações do desenvolvimento nas fotorreportagens da <i>Revista O Cruzeiro</i> : 1955-1957	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História. RS	2007
20	<i>Revista O Cruzeiro</i>	Leticia Nunes de Moraes	Cotidiano e política: em Carmen da Silva e David Nasser (1963-1973)	Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História. SP	2007
21	<i>Revista O Cruzeiro</i>	Maria Teresa Nasti de Carvalho	Olhares sobre o ano de 1968 nas lentes das <i>Revistas O Cruzeiro</i> e <i>Flama</i> : uma abordagem da análise do discurso	Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Semiótica e Linguística Geral. SP	2008
22	<i>Revista O Cruzeiro</i>	Diva Conceição Ribeiro	Retórica e propaganda: o feminino na <i>Revista O Cruzeiro</i> 1928 a 1960	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa. SP	2009
23	<i>Revista O Cruzeiro</i>	Edvaldo Correa Sotana	A paz sob suspeita: representações jornalísticas sobre a manutenção da paz mundial, 1945-1953	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Faculdade de Ciências e Letras. Programa de Pós-Graduação em História. Assis. SP	2010

24	<i>Revistas O Cruzeiro/Manchete/Veja/Época/Isto É</i>	Eliza Bachega Casadei	Os códigos padrões de narração e a reportagem: por uma história narrativa do jornalismo de revista no século XX	Universidade de São Paulo. Escola de Comunicações e Artes. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação. SP	2013
25	<i>Revistas Veja/Isto É</i>	Cristianne Maria Famer Rocha	A escola na mídia: nada fora do controle	Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. RS	2005
26	<i>Revista Veja</i>	Luzmara Curcino Ferreira	Práticas de leitura contemporâneas: representações discursivas do leitor inscritas na <i>Revista Veja</i>	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Faculdade de Ciências e Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa. SP	2006
27	<i>Revista Veja</i>	Caren Santos da Silveira	A construção do sujeito representativo da oposição liberal nas páginas da <i>Revista Veja</i> (1979-1988)	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História. RS	2010
28	<i>Revista Veja</i>	Rita Maria Fonseca Matos Chagas	A educação segundo o olhar da <i>Veja</i> : uma análise linguístico-discursiva da representação dos atores sociais da Educação	Universidade Presbiteriana Mackenzie. Programa de Pós-Graduação em Letras. SP	2010
29	<i>Revista Veja</i>	Renné Oliveira França	40 Anos em Revista: representações e memória social nas capas de <i>Veja</i>	Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social. Belo Horizonte. MG	2011

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Quadro 11 – Dissertações de Mestrado sobre outras Revistas

Nº	Revista(s)	Autor	Título	Referência	Ano
1	<i>Revista A Ordem</i>	Célia Maria Groppo	Ordem no céu, ordem na terra: A <i>Revista A Ordem</i> e o ideário anticomunista das elites católicas (1930-1937)	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em História. SP	2007
2	<i>Revista A Ordem</i>	Luciandra Gonçalves da Silva	Sob o símbolo da cruz: Questão social, família e educação no Brasil (1930-1945)	Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Educação e Humanidades. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. RJ	2010
3	<i>Revista A Ordem</i>	Marco Antônio Machado Lima Pereira	Guardai-vos dos falsos profetas: matrizes do discurso anticomunista católico (1935-1937)	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Faculdade de História, Direito e Serviço Social. Programa de Pós-Graduação em História. Franca. SP	2010
4	<i>Revista A Ordem</i>	Bruna Aparecida da Silva Miguel	Os intelectuais leigos e o Centro Dom Vital: à luz das publicações da <i>Revista A Ordem</i>	Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião. Campinas. SP	2016
5	<i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i>	Dilmar Kistemacher	Avaliação e qualidade da educação na <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos/INEP</i> (1944-1964)	Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Leopoldo. RS	2010
6	<i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i>	Wagner Feitosa Avelino	O cotidiano escolar na <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> (1984-2014)	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Instituto de Biociências. Programa de Pós-	2015

				Graduação em Educação. Rio Claro. SP	
7	<i>Revista Eclesiástica Brasileira</i>	Débora Cristina Dal Molin	Entre cruces e anéis: a <i>Revista Eclesiástica Brasileira</i> e as representações de família (1941-1965)	Universidade Federal do Paraná. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em História. Curitiba. PR	2010
8	<i>Revista Ilustrada</i>	Rubiana de Souza Barreiros	A presença de romances na <i>Revista Ilustrada</i>	Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Programa de Pós-Graduação em Teoria Literária. Campinas. SP	2009
9	<i>Revista Infância</i>	Marina de Moura	A noção de infância no Brasil na década de 1930: uma análise da <i>Revista Infância</i>	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social. SP	2007
10	<i>Revista Manchete</i>	Ricardo Constante Martins	Ditadura militar e propaganda política: a <i>Revista Manchete</i> durante o Governo Médici	Universidade Federal de São Carlos. Centro de Educação e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. São Carlos. SP	1999
11	<i>Revistas Manchete/O Cruzeiro</i>	Georgy Pontes Vieira de Aragão	Meios de comunicação como construtores de uma imagem pública: Juscelino Kubitschek através das <i>Revistas Manchete e O Cruzeiro</i>	Fundação Getúlio Vargas. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil –CPDOC. Programa de Pós-Graduação em Bens Culturais e Projetos Sociais. RJ	2006
12	<i>Revistas Manchete/ Veja</i>	Moisés Stefano Barel	Ernesto Geisel e a Imprensa do Brasil: a propaganda ideológica sobre o quarto Presidente do Regime Militar brasileiro	Universidade Metodista de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social. São Bernardo do Campo. SP	2007

			(1964-1985), entre sua eleição e posse		
13	<i>Revista Manchete</i>	Rose Mary Guerra Amorim	O Governo JK e a <i>Revista Manchete</i> : a criação do mito dos anos dourados	Fundação Getúlio Vargas. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil –CPDOC. Programa de Pós-Graduação em Bens Culturais e Projetos Sociais. RJ	2008
14	<i>Revista Manchete</i>	Ana Maria de Sousa	No doce das crônicas de Rubem Braga, o testemunho de um narrador de alguns fatos de 1964 a 1967, nas páginas da <i>Revista Manchete</i>	Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Programa de Pós-Graduação em Literatura Brasileira. SP	2012
15	<i>Revista Manchete</i>	Greyce Falcão do Nascimento	<i>Aconteceu, virou manchete</i> : o golpe de 1964 e o governo Castelo Branco nas páginas da revista	Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História. Recife. PE	2015
16	<i>Revista O Cruzeiro</i>	Leslye Bombanatto Ursini	<i>A Revista O Cruzeiro</i> na virada da década de 1930	Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Campinas. SP	2000
17	<i>Revista O Cruzeiro</i>	Leoní Teresinha Vieira Serpa	A máscara da modernidade: a mulher na <i>Revista O Cruzeiro</i> (1928-1945)	Universidade de Passo Fundo. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História. Passo Fundo. RS	2003
18	<i>Revista O Cruzeiro</i>	Hertez Wendel de Camargo	Natureza em fotorreportagem na <i>Revista O Cruzeiro</i>	Universidade Estadual de Campinas. Faculdade	2006

				de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Campinas. SP	
19	<i>Revistas O Cruzeiro/ Manchete</i>	Fernando Dominience Menezes	Enunciados sobre o futuro: ditadura militar, Transamazônica e a construção do <i>Brasil grande</i>	Universidade de Brasília. Instituto de Ciências Humanas. Departamento de História. Programa de Pós-Graduação em História. DF	2007
20	<i>Revistas O Cruzeiro/ Veja</i>	Andréa da Conceição Pires França	Doutrina e legislação: os bastidores da política dos militares no Brasil (1964-1985)	Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de História. Programa de Pós-Graduação em História Social. SP	2009
21	<i>Revista O Cruzeiro</i>	Laura Ferrazza de Lima	Vestida de frivolidades: a moda feminina em suas visões estrangeira e nacional na <i>Revista O Cruzeiro</i> de 1929 a 1948	Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em História. RS	2009
22	<i>Revista O Cruzeiro</i>	Rosane Schmitz Fernandes	<i>Revista O Cruzeiro</i> : Alceu Penna e os figurinos de moda	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica. SP	2009
23	<i>Revista O Cruzeiro</i>	Taiane Caroline Agnoletto	Um mosaico do Brasil através das fotorreportagens de José Medeiros em <i>O Cruzeiro</i> (1946-1962)	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História. RS	2009
24	<i>Revista O Cruzeiro</i>	Ana Flávia Dias Zammataro	O imaginário em traços: modernização e cultura de consumo no cartum Amigos da Onça (1956 à 1961)	Universidade Estadual de Londrina. Programa de Pós-Graduação em História Social. Londrina. PR	2010
25	<i>Revista O Cruzeiro</i>	Andrea Luciane Rodrigues	Vestidos de realeza: contribuições centro-	Universidade Estadual de	2012

		Mendes	africanas no Candomblé de Joãozinho da Goméia (1937-1967)	Campinas. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Departamento de História. Programa de Pós-Graduação em História. Campinas. SP	
26	<i>Revista O Cruzeiro</i>	Fábio Fiore de Aguiar	Carrossel do mundo: política internacional e defesa hemisférica na <i>Revista O Cruzeiro</i> , por Drew Pearson (1951-1954)	Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História Social. Londrina. PR	2015
27	<i>Revista O Cruzeiro</i>	Ialê Menezes Leite Costa	Pierre Verger: um olhar sobre o sertanejo na <i>Revista O Cruzeiro</i> (1946-1951)	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História. RS	2015
28	<i>Revista Veja</i>	Érika de Moraes	O imaginário da criança no discurso jornalístico: Uma análise da <i>Revista Veja Kid+</i>	Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Campinas. SP	2002
29	<i>Revista Veja</i>	Jonilda Ribeiro Bonfim	Reprodução assistida, bioética e discurso científico: estratégias discursivas da <i>Revista Veja</i> nos anos 2001 e 2002	Universidade de Brasília. Faculdade de Ciências da Saúde. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde. DF	2003
30	<i>Revista Veja</i>	Alexandre Rossato Augusti	Jornalismo e comportamento: os valores presentes no discurso da <i>Revista Veja</i>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade Biblioteconomia e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação. RS	2005
31	<i>Revista Veja</i>	Daniella Maria Freire Meira	Aids e juventude na <i>Revista Veja</i> :	Universidade de Brasília. Instituto de	2006

		Lima	1999-2005	Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. DF	
32	<i>Revista Veja</i>	Luciana Adayr Arruda Migliaccio	<i>O Jornal O Estado de S. Paulo</i> e a <i>Revista Veja</i> após o Ato Institucional nº5: análise semiótica do discurso jornalístico de resistência	Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Linguística. Programa de Pós-Graduação em Semiótica e Linguística Geral. SP	2007
33	<i>Revista Veja</i>	Ana Paula Azarias da Fonseca	A construção da educação na <i>Revista Veja</i>	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica. SP	2008
34	<i>Revista Veja</i>	Elissandro Martins Inácio	O controle espetacular nas capas da <i>Revista Veja</i> : uma análise discursiva	Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Campinas. SP	2008
35	<i>Revista Veja</i>	Juliana Tomé Alves	A plasticidade da voz crítica: os textos de Roberto Pompeu de Toledo na <i>Revista Veja</i>	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Faculdade de Ciências e Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa. Araraquara. SP	2008
36	<i>Revista Veja</i>	Nathalie Mattos Garcia Calves	A crise educacional brasileira em revista: o <i>Ponto de vista da Veja</i>	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-Graduação em Letras. Três Lagoas. MS	2008
37	<i>Revista Veja</i>	Paula Milano Sória	Fontes e pluralidade na <i>Revista Veja</i> : criminalidade, violência e segurança pública	Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Comunicação e	2009



				Informação. RS	
38	<i>Revista Veja</i>	Fernanda Couto Guimarães Casagrande	A mídia impressa nas aulas de língua portuguesa: uma proposta com a capa da <i>Revista Veja</i>	Universidade Estadual de Londrina. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Londrina. PR	2010
39	<i>Revista Veja</i>	Rodrigo Simon de Moraes	O discurso sobre o muçulmano na imprensa brasileira: o caso da <i>Revista Veja</i>	Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Letras Orientais. Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Árabe. SP	2011
40	<i>Revista Veja</i>	Eduardo Yoshio Nunomura	O mensalão impresso: o escândalo político-midiático do governo Lula nas páginas de <i>Folha e Veja</i>	Universidade de São Paulo. Escola de Comunicações e Artes. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação. SP	2012
41	<i>Revistas Veja/Época</i>	Larissa Lauffer Reinhardt Azubel	<i>Revistas Veja e Época</i> : um olhar complexo	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Comunicação Social. Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social. RS	2012
42	<i>Revista Veja</i>	Roberto Anderson Dornelles	Acontecimento e história nas páginas da <i>Revista Veja</i> : uma análise das reportagens sobre o primeiro governo da ditadura civil-militar Argentina (1976-1981)	Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação. RS	2012
43	<i>Revista Veja</i>	Tamiris Carvalho	Entre o Nacionalismo Político e o Nacionalismo Econômico: representações do Brasil na <i>Revista</i>	Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Ciências Sociais e Humanas. Programa de Pós-Graduação em História. RS	2014

			<i>Veja</i> (1968-1974)		
44	<i>Revista Veja</i>	Tiago Cortinaz	A <i>Revista Veja</i> e os discursos jornalísticos sobre educação no Brasil.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. RS	2014

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Quadro 12 – Artigos sobre outras Revistas

Nº	Revista(s)	Autor(es)	Título	Referência	Ano
1	<i>Revista A Ordem</i>	Marcelo Tadeu Schincariol	Catolicismo, Romance Católico e Crítica Literária no Contexto da <i>Revista A Ordem</i>	<b>REVER – Revista de Estudos da Religião</b> , n. 4. p. 96-124	2006
2	<i>Revista A Ordem</i>	Fernando Antonio Pinheiro Filho	A invenção da <i>Ordem</i> : intelectuais católicos no Brasil	<b>Tempo Social, revista de sociologia da USP</b> , v. 19, n.1. p. 33-49	2007
3	<i>Revista A Ordem</i>	Patricia Lopes Fernandes e Mara Regina Martins Jacomeli	A <i>Revista A Ordem</i> e o ensino religioso na legislação educacional brasileira	<b>VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas. História, Sociedade e Educação no Brasil. HISTEDBR</b> , Campinas, SP. p. 1-22	2009
4	<i>Revista A Ordem</i>	Marco Antônio Machado Lima Pereira	A <i>Revista A Ordem</i> e o <i>flagelo comunista</i> : na fronteira entre as esferas política, intelectual e religiosa	<b>Revista Brasileira de História</b> , São Paulo, v. 33, n. 69. p. 279-300	2015
5	<i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i>	Karl Michael Lorenz et al.	Uma análise das contribuições publicadas na <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i>	<b>Educar</b> , Curitiba. p. 88-99	1984
6	<i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i>	Valdemar Sguissardi e João dos Reis Silva Jr.	A produção intelectual sobre educação superior na <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> (RBEP): período 1968-1995	<b>R. Bras. Est. Pedag.</b> , Brasília, v. 79, n. 193. p. 95-112	1998
7	<i>Revista Brasileira</i>	Andréa Maria Lopes Dantas	A gestão de Lourenço Filho no	<b>Educação em Foco</b> (Juiz de Fora), v. 7,	2003

	<i>de Estudos Pedagógicos</i>		Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e a organização da <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> : o impresso como dispositivo de assessoria técnica	n. 2. p. 153-172	
8	<i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i>	Natalia Gil	Estatística na <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> (década de 1940)	<b>XXVII Reunião Anual da ANPED.</b> Sociedade, democracia e educação: qual universidade? p. 1-14	2004
9	<i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i>	Berenice Corsetti e Dilmar Kistemacher	Qualidade da Educação e Avaliação de Rendimento Escolar na <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> (1944-1964)	<b>História da Educação,</b> ASPHE/FaE/UFPeL, Pelotas, v. 14, n. 32. p. 53-76	2010
10	<i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i>	Dilmar Kistemacher	Avaliação do rendimento escolar na <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i>	<b>IX ANPED Sul.</b> Universidade de Caxias do Sul, UCS, v. 1. p. 1-15	2012
11	<i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i>	Fabiana Teixeira da Rosa e Norberto Dallabrida	Ensino secundário brasileiro na <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> (1956-1961)	<b>VIII Colóquio Ensino Médio, História e Cidadania.</b> Florianópolis (SC). p. 1-14	2013
12	<i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i>	Nubia de Cássia Silva Fonseca e Sara Jane Alvez Durães	<i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> : objeto e fonte de pesquisa	<b>VI Congresso Norte-Mineiro de Pesquisa em Educação.</b> Universidade, História e Memória. p. 1-18	2014
13	<i>Revista Catolicismo</i>	Ianko Bett	Janguismo sem Jango: O golpe militar de 1964 nas páginas da <i>Revista Catolicismo</i>	<b>XXVII Simpósio Nacional de História.</b> Conhecimento histórico e diálogo social. Natal-RN. p. 1-16	2013
14	<i>Revista Catolicismo</i>	Ianko Bett	<i>A Revista Catolicismo</i> e o dispositivo anticomunista na década de 1960	<b>ANPUH,</b> Ano IX, n. 25. p. 151-188	2016

15	<i>Revista Eclesiástica Brasileira</i>	Solange Ramos de Andrade	A religiosidade católica no Brasil a partir da <i>Revista Eclesiástica Brasileira</i>	<b>Revista Brasileira de História das Religiões</b> , v.1. p. 78-117	2008
16	<i>Revista Eclesiástica Brasileira</i>	Rodrigo Schlenker	Breve História da <i>Revista Eclesiástica Brasileira</i>	<b>V Congresso Internacional de História</b> . Anais do Congresso Internacional de História, Maringá-PR. p. 2411-2418	2011
17	<i>Revista Eclesiástica Brasileira</i>	Solange Ramos de Andrade	Frei Boaventura Kloppenburg e a história da Igreja Católica no Brasil: aspectos de uma biografia	<b>História Unisinos</b> , v. 16. p. 139-148	2012
18	<i>Revista Eclesiástica Brasileira</i>	Mauricio de Aquino	O conceito de romanização do catolicismo brasileiro e a abordagem histórica da Teologia da Libertação	<b>Horizonte</b> , Belo Horizonte, v. 11, n. 32. p. 1485-1505	2013
19	<i>Revista Eclesiástica Brasileira</i>	Marilane Machado	Disputas simbólicas entre católicos e espíritas no primeiro centenário do espiritismo	<b>Oficina do Historiador</b> , Porto Alegre, EDIPUCRS, v. 7, n. 2. p. 62-79	2014
20	<i>Revista Eclesiástica Brasileira</i>	Bruna Marques Cabral	Movimentos Cristãos X Movimentos Sociais: A disputa por projetos de reforma agrária (1950-1964)	<b>Revista Outras Fronteiras</b> , v. 2. p. 69-97	2015
21	<i>Revista Época</i>	Ana Paula Evangelista de Almeida e Glauber Loures de Assis	Visibilidade <i>versus</i> opacidade: uma análise da <i>Revista Época</i>	<b>CS Online – Revista Eletrônica de Ciências Sociais</b> , v. 3, n. 8. p. 201-213	2009
22	<i>Revista Época</i>	Reges Toni Schwaab	Edições Verdes da <i>Revista Época</i> : gramáticas ecológicas no jornalismo contemporâneo	<b>Intexto</b> , Porto Alegre: UFRGS, v. 2, n. 23. p. 203-219	2010
23	<i>Revista Época</i>	Monica Martinez	O jornalista-autor em ambientes	<b>Revista Comunicação</b>	2014

			digitais: A produção da jornalista Eliane Brum para o portal da <i>Revista Época</i>	<b>Midiática</b> , v. 9, n. 1. p. 56-77	
24	<i>Revista Época</i>	Romário Duarte Sanches e Rayniere Felipe Alvarenga de Sousa	Análise social e discursiva nas capas da <i>Revista Época</i>	<b>Littera Online</b> , n. 10. p. 1-16	2015
25	<i>Revista Ilustrada</i>	Luciane Moreira de Oliveira	Entre Textos e Imagens: editores e impressos na <i>Revista Ilustrada</i>	<b>I Seminário Brasileiro sobre Livro e História Editorial</b> . Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa. p. 1-7	2004
26	<i>Revista Ilustrada</i>	Francisco das Neves Alves	Constâncias de Mercúrio: a caricatura e as representações do comércio	<b>História</b> , Rio Grande, v. 1, n. 3, p. 37-57	2010
27	<i>Revista Ilustrada</i>	Aristeu Elisandro Machado Lopes	Comemorando a liberdade: a <i>Revista Ilustrada</i> e os aniversários da Abolição dos escravos nos anos 1890	<b>V Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional</b> , Porto Alegre-RS. p. 1-12	2011
28	<i>Revista Ilustrada</i>	Aristeu Elisandro Machado Lopes	Entre o elogio e a sátira: Júlio de Castilhos nas páginas da imprensa ilustrada do Rio de Janeiro nos anos 1890	<b>Fênix (UFU Online)</b> , v. 8. p. 1-20	2011
29	<i>Revista Ilustrada</i>	Ranielle Leal Moura	História das Revistas Brasileiras – informação e entretenimento	<b>VIII Encontro Nacional de História da Mídia</b> . Unicentro, Guarapuava-PR. p. 1-15	2011
30	<i>Revista Ilustrada</i>	Washington Kuklinski Pereira	A Narrativa Imagética como instrumento de denúncias aos castigos aplicados a escravos no pré-abolição: Ângelo Agostini e a <i>Revista</i>	<b>Semioses (Rio de Janeiro)</b> , v. 6. p. 13-21	2012

			<i>Ilustrada</i>		
31	<i>Revista Ilustrada</i>	Washington Kuklinski Pereira	Cenas da escravidão: A crítica caricatural de Ângelo Agostini sobre convivência do Estado com os castigos aplicados aos cativos nos últimos anos da escravidão	<b>VI Simpósio Nacional de História Cultural.</b> Escritas da História: Ver, sentir e narrar. p. 1-13	2013
32	<i>Revista Ilustrada</i>	Benedita de Cássia Lima Sant'Anna	Ângelo Agostini e os salões caricaturais publicados na <i>Revista Ilustrada</i> (1876-1898)	<b>Revista Língua e Literatura</b> , v. 16, n. 26. p. 159-171	2014
33	<i>Revista Ilustrada</i>	Danilo Aparecido Champan Rocha e Sandra Pelegrini	As caricaturas de Ângelo Agostini na Historiografia	<b>VIII Congresso Internacional de História</b> , Maringá-PR. p. 3233-3240	2015
34	<i>Revista Ilustrada</i>	Guilherme Elias de Figueiredo	Como ler uma revista ilustrada? Uma proposta metodológica para o estudo de periódicos ilustrados publicados no Brasil oitocentista	<b>Cadernos de História</b> , Belo Horizonte, v. 16, n. 25. p. 77-107	2015
35	<i>Revista Ilustrada</i>	Marcelo Balaban	<i>Transição de cor:</i> Raça e abolição nas estampas de negros de Ângelo Agostini na <i>Revista Ilustrada</i>	<b>Topoi (Online): Revista de História</b> , v. 16. p. 418-441	2015
36	<i>Revista Infância</i>	Gabriel Ferreira Monteiro e Rosana Schwartz	<i>Revista Infância:</i> páginas segmentadas da São Paulo dos anos 30	<b>I Congresso Internacional Infância: Violência, Instituições e Políticas Públicas.</b> São Paulo: Mackenzie. p. 1-8	2006
37	<i>Revista Infância</i>	Marina de Moura	Saúde e educação na <i>Revista Infância</i>	<b>Cadernos de História da Ciência</b> , v. 6, n. 2. p. 27-43	2010
38	<i>Revista Infância</i>	Olga Brites	Imprensa, Criança e Sociedade: A <i>Revista Infância</i> e a Cruzada Pró Infância	<b>XXVII Simpósio Nacional de História (ANPUH).</b> Conhecimento histórico e diálogo social. Natal-RN. p. 1-10	2013

39	<i>Revistas IstoÉ/Veja</i>	Cristina Maranhão	O poder da imagem fotográfica: uma análise das imagens de Luiz Inácio Lula da Silva durante as campanhas presidenciais de 1989 e 2002, publicadas nas <i>Revistas Veja e IstoÉ</i>	<b>Revista Brasileira de Marketing</b> , v. 7, n. 1. p. 13-22	2008
40	<i>Revista Manchete</i>	Ana Maria Ribeiro de Andrade e José Leandro Rocha Cardoso	Aconteceu, virou manchete	<b>Revista Brasileira de História</b> . São Paulo, v. 21, n. 41. p. 243-264	2001
41	<i>Revista Manchete</i>	Michelle Moreira Braz dos Santos e Marcelo Magalhães Bulhões	<i>Diálogos Possíveis com Clarice Lispector</i> : Um estudo do gênero entrevista na <i>Revista Manchete</i>	<b>XIV Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste</b> . Rio de Janeiro. p. 1-14	2009
42	<i>Revista Manchete</i>	Aryanny Thays da Silva	Prática fotojornalística e historicidade: experiência social do fotógrafo Alcir Lacerda na <i>Revista Manchete</i> (1963-1969)	<b>IX Encontro Nacional de História da Mídia</b> . UFOP, Ouro Preto, Minas Gerais. p. 1-13	2013
43	<i>Revista Manchete</i>	Raquel Beatriz Junqueira Guimarães	Literatura em revista: o caso <i>Manchete</i>	<b>IV Simpósio Internacional de Letras e Linguística e XIV Simpósio Nacional de Letras e Linguística</b> . Anais do Silel, Uberlândia: EDUFU, v. 3. p. 1-10	2013
44	<i>Revista Manchete</i>	Ivana Guilherme Simili	História da beleza e do vestir: as contribuições de Maria Thereza Goulart para a moda nacional	<b>IV Congresso Sergipano de História e IV Encontro Estadual da ANPUH/SE</b> . O cinquentenário do golpe de 64. Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe, Aracaju-SE. p. 1-18	2014
45	<i>Revista</i>	Marlene de	O mundo é das	<b>Revista Ártemis</b> ,	2014

	<i>Manchete</i>	Fáveri	mulheres – Heloneida Studart e o feminismo na <i>Revista Manchete</i>	v. XVIII, n. 1. p. 103-115	
46	<i>Revista O Cruzeiro</i>	Marialva Barbosa	<i>O Cruzeiro</i> : uma revista síntese de uma época da história da imprensa brasileira	<b>Ciberlegenda (UFF)</b> , n. 7, Niterói. p. 1-15	2002
47	<i>Revista O Cruzeiro</i>	Joelle Rachel Rouchou	Cinelândia: o cinema no primeiro ano da <i>Revista O Cruzeiro</i>	<b>Eco-Pós (UFRJ)</b> , v. 8, n. 2. p. 13-29	2005
48	<i>Revista O Cruzeiro</i>	Fernando de Tacca	<i>O Cruzeiro versus Paris Match e Life Magazine</i> : um jogo especular	<b>VI Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom.</b> p. 1-15	2006
49	<i>Revista O Cruzeiro</i>	Gerson Wasen Fraga	A derrota da máscara: a <i>Revista O Cruzeiro</i> e a Copa do Mundo de 1950	<b>IX Encontro Estadual de História.</b> Vestígios do passado: a História e suas fontes, Porto Alegre: ANPUH/RS. p. 1-13	2008
50	<i>Revista O Cruzeiro</i>	Hertz Wendel de Camargo	Narrativas visuais na página: a fotografia e a diagramação dos sentidos	<b>Discursos fotográficos</b> , Londrina, v. 4, n. 5. p. 37-58	2008
51	<i>Revista O Cruzeiro</i>	Edna Maria Fernandes dos Santos Nascimento	Prudência e aventura: <i>Revista O Cruzeiro</i> e formas de vida da mulher na década de 40	<b>Alfa: Revista de Linguística (UNESP. Impresso)</b> , v. 53. p. 619-637	2009
52	<i>Revista O Cruzeiro</i>	Élio Cantalício Serpa et al.	<i>Revista O Cruzeiro de 1972</i> : comemorando el sesquicentenario de la independencia y exaltando el Brasil moderno	<b>Ediciones Universidad de Salamanca.</b> Stud., hist., H., cont., n. 27. p. 375-398	2009
53	<i>Revista O Cruzeiro</i>	Jorge Luiz Romanello	Considerações sobre a representação de um <i>bárbaro ritual</i> em uma capa da <i>Revista O Cruzeiro</i>	<b>II Encontro Nacional de Estudos da Imagem.</b> Londrina-PR. p. 1064-1070	2009
54	<i>Revista O Cruzeiro</i>	Luciana Rosar Fornazari Klanovicz	Homens em evidência: Corpos masculinos na <i>Revista O Cruzeiro</i> (1946-1955)	<b>História Unisinos</b> , v. 13. p. 168-179	2009
55	<i>Revista O Cruzeiro</i>	Ranielle Leal Moura	José Medeiros e o fotojornalismo na	<b>XIV Congresso de Ciências da</b>	2009



			<i>Revista O Cruzeiro</i>	<b>Comunicação na Região Sudeste – Comunicação, Educação e Cultura na Era Digital.</b> p. 1-11	
56	<i>Revista O Cruzeiro</i>	André Mendes Capraro et al.	Racismo e a derrota que não foi esquecida: uma análise dos discursos de Mário Filho e da imprensa escrita acerca da final da Copa do Mundo de 1950	<b>Movimento</b> , Porto Alegre, v. 16, n. 4. p. 191-208	2010
57	<i>Revista O Cruzeiro</i>	Edna Maria Fernandes dos Santos Nascimento e Maria Teresa Marques Santos	Publicidade na <i>Revista O Cruzeiro</i> : estrangeirismo, manipulação cultural e ideologia	<b>Diálogos Pertinentes – Revista Científica de Letras</b> . Franca (SP), v. 6, n. 1. p. 125-142	2010
58	<i>Revista O Cruzeiro</i>	Leonardo Turchi Pacheco	Memórias da tragédia: masculinidade e envelhecimento na Copa do Mundo de 1950	<b>Revista Brasileira de Ciências do Esporte</b> , Campinas, v. 32, n. 1. p. 25-40	2010
59	<i>Revista O Cruzeiro</i>	Maria Claudia Bonadio e Maria Eduarda Araújo Guimarães	Alceu Penna e a construção de um estilo brasileiro: modas e figurinos	<b>Horizontes Antropológicos (Online)</b> , v. 16, n. 33. p. 145-175	2010
60	<i>Revista O Cruzeiro</i>	Marlise Regina Meyrer	<i>O Cruzeiro</i> : um projeto civilizador através das fotorreportagens (1955-1957)	<b>História Unisinos</b> , v. 14, n. 2. p. 197-212	2010
61	<i>Revista O Cruzeiro</i>	Claudia Schemes e Denise Castilhos de Araujo	O artista gráfico Alceu Penna na <i>Revista O Cruzeiro</i> : apropriações e ressignificações da moda europeia e a representação da mulher (1940-1950)	<b>Cultura Visual</b> , n. 15, Salvador: EDUFBA. p. 57-69	2011
62	<i>Revista O Cruzeiro</i>	Fernando de Tacca	O índio na fotografia brasileira: incursões	<b>História, Ciências, Saúde – Manguinhos</b> ,	2011

			sobre a imagem e o meio	Rio de Janeiro, v. 18, n. 1. p. 191-223	
63	<i>Revista O Cruzeiro</i>	Gleissieli Souza de Oliveira e Cicélia Pincer	Dupla repórter-fotógrafo na <i>Revista O Cruzeiro</i> e sua influência no jornalismo brasileiro	<b>VII Jornada de Iniciação Científica.</b> Universidade Presbiteriana Mackenzie. p. 1-18	2011
64	<i>Revista O Cruzeiro</i>	Marlise Regina Meyrer	Natureza e identidade nacional nas páginas da <i>Revista O Cruzeiro</i> na década de 1950	<b>XVIII Encontro Regional (ANPUH-MG)</b> , Mariana-MG. p. 1-12	2012
65	<i>Revista O Cruzeiro</i>	Gabriela Ordones Penna	Passagens sobre os processos de criação e influências dos figurinos de Alceu Penna (1930-1970)	<b>VI Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual</b> , Goiânia-GO, UFG, FAV. p. 166-177	2013
66	<i>Revista O Cruzeiro</i>	Marinês Ribeiro dos Santos e Thaís Mannala	Modernidade e visualidade no projeto editorial da <i>Revista O Cruzeiro</i> (1928-1945)	<b>Visualidades</b> , Goiânia, v. 11, n. 1. p. 149-171	2013
67	<i>Revista O Cruzeiro</i>	Elza Bachega Casadei	Las Imágenes Fotográficas de América Latina en <i>O Cruzeiro Internacional</i>	<b>Comunicación y Medios.</b> Instituto de la Comunicación e Imagen. Universidad de Chile, n. 29. p. 37-51	2014
68	<i>Revista O Cruzeiro</i>	Ialê Menezes Leite Costa	O sofrimento como categoria de pertencimento no fotojornalismo: o olhar estigmatizante sobre o sertanejo nas fotorreportagens de <i>O Cruzeiro</i> (1946-1951)	<b>Oficina do Historiador</b> , Porto Alegre, EDIPUCRS. p. 449-465	2014
69	<i>Revista O Cruzeiro</i>	Leonice Portela	Representações da Guerra Fria no discurso jornalístico norte-americano de Drew Pearson (1950-1960)	<b>Oficina do Historiador</b> , Porto Alegre, EDIPUCRS. p. 73-88	2014
70	<i>Revista O Cruzeiro</i>	Lilian Marta Grisolio	A oposição da <i>Revista O Cruzeiro</i> ao projeto nacionalista de Getúlio Vargas nas eleições de 1950: a	<b>CADUS – Revista de História, Política e Cultura</b> , São Paulo, v. 1, n. 1. p. 14-29	2015

			derrota dos vencedores		
71	<i>Revista Veja</i>	Adriano Charles da Silva Cruz	A construção da insegurança econômica nas capas da <i>Revista Veja</i>	<b>BOCC. Biblioteca Online de Ciências da Comunicação</b> , v. 1. p. 1-13	2007
72	<i>Revista Veja</i>	Anderson Ribeiro Oliva	Notícias sobre a África: representações do continente africano na <i>Revista Veja</i> (1991-2006)	<b>Afro-Ásia</b> , v. 38. p. 141-178	2008
73	<i>Revista Veja</i>	Carla Luciana Souza da Silva	O admirável mundo de <i>Veja</i> : influências sociais de uma revista	<b>Historia Actual Online</b> , v. 6, n. 15. p. 89-105	2008
74	<i>Revista Veja</i>	Ana Carolina Lima Santos	O estatuto ficcional da imagem fotográfica: O caso da foto-ilustração na <i>Revista Veja</i>	<b>Ciberlegenda (UFF. Online)</b> , v. 22. p. 111-125	2010
75	<i>Revista Veja</i>	Belmira Magalhães e Helson da Silva Sobrinho	O efeito ideológico de deslocamento no discurso da imprensa sobre o MST: de pobres da terra a baderneiros	<b>Veredas Online – Análise do Discurso</b> , UFJF, Juiz de Fora. p. 37-50	2010
76	<i>Revista Veja</i>	Catilcia Prass Lange	A Sala de Aula Contemporânea	<b>Belt Journal</b> , Porto Alegre, v. 1, n. 2. p. 99-105	2010
77	<i>Revista Veja</i>	Cláudia da Silva Pereira	Juventude como conceito estratégico para a publicidade	<b>Comunicação, Mídia e Consumo</b> , São Paulo, v. 7, n. 18. p. 37-54	2010
78	<i>Revista Veja</i>	Marcos Paulo Campos	Imaginários da ordem e da desordem: os 25 anos do Movimento Sem Terra na perspectiva da <i>Revista Veja</i>	<b>Revista Espaço Acadêmico</b> , ano 9, n. 107. p. 129-138	2010
79	<i>Revista Veja</i>	Welisson Marques	Discurso, Identidade e Subjetividade em o candidato dos pobres	<b>Signo</b> , Santa Cruz, v. 35, n. 59. p. 326-344	2010
80	<i>Revista Veja</i>	Ahiranie Sales dos Santos Manzoni et al.	O mascaramento discursivo na mídia impressa: deslizos e derivas	<b>Veredas Online – Atemática</b> , UFJF, Juiz de Fora. p. 179-190	2011
81	<i>Revista</i>	Sandro Braga	Quando a história	<b>Linguagem em</b>	2011

	<i>Veja</i>	e Tiago Costa Pereira	cala e o exótico fala: efeitos de sentido da cobertura da <i>Revista Veja</i> na pré-candidatura de Obama à presidência dos EUA	<b>(Dis)curso</b> , Tubarão-SC, v. 11, n. 1. p. 171-188	
82	<i>Revista Veja</i>	Cláudia Mendes Geisel e Fernando Ramallo	De labradores a pistoleros: El Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra en la <i>Revista Veja</i>	<b>Revista Signos – Estudios de Linguística</b> , PUCV, Chile, v. 45. p. 132-153	2012
83	<i>Revista Veja</i>	Daniel Montanini e Cláudio Banzato	Do estigma da psicose maníaco-depressiva ao incentivo ao tratamento do transtorno bipolar: a evolução da abordagem em dois veículos midiáticos nos últimos 40 anos	<b>Jornal Brasileiro de Psiquiatria</b> , v. 61, n. 2. p. 84-88	2012
84	<i>Revista Veja</i>	Fernanda Nunes Machado e Ana Nelcinda Garcia Vieira	Entre o fato e a sedução: a construção de sentidos nas capas da <i>Revista Veja</i>	<b>Signo</b> , Santa Cruz do Sul, v. 37, n. 62. p. 520-530	2012
85	<i>Revista Veja</i>	Ivanaldo Santos e Regilberto José Silva	O discurso da <i>Revista Veja</i> e a construção da imagem do PT	<b>Revista Recorde</b> , ano 9, n. 1. p. 1-16	2012
86	<i>Revista Veja</i>	Paulo Vaz e Daniel Portugal	A nova <i>boa-nova</i> : marketing de medicamentos e jornalismo científico nas páginas da revista brasileira <i>Veja</i>	<b>Comunicação, Mídia e Consumo</b> . São Paulo, v. 9, n. 26. p. 37-60	2012
87	<i>Revista Veja</i>	Verônica Toste Daflon e João Feres Jr.	Ação afirmativa na <i>Revista Veja</i> : estratégias editoriais e o enquadramento do debate público	<b>Revista Conpolítica</b> , n. 2, v. 2. p. 65-91	2012
88	<i>Revista Veja</i>	Ericson Saint Clair	Os antidepressivos e o jornalismo brasileiro: breve histórico de uma relação ciclotímica (1990-2010)	<b>Em Questão</b> , Porto Alegre, v. 19, n. 1. p. 275-293	2013

89	<i>Revista Veja</i>	Leandro Rodrigues Lage	Jornalismo, memória, esquecimento: o massacre de Realengo na retrospectiva de <i>Veja</i>	<b>Brazilian Journalism Research</b> , v. 9, n. 1. p. 214-229	2013
90	<i>Revista Veja</i>	Pâmela Stocker	Comunicação organizacional e representações de infâncias em anúncios de banco veiculados na <i>Revista Veja</i> (1968-2011)	<b>IX Encontro Nacional da Mídia</b> . UFOP, Ouro Preto-MG. p. 1-15	2013
91	<i>Revista Veja</i>	Tânia Augusto Pereira	O Corpo Gordo na <i>Revista Veja</i> : uma análise discursiva	<b>SIGNUM: Estud. Ling.</b> , Londrina-PR, n. 16, v. 1. p. 99-119	2013
92	<i>Revista Veja</i>	Ana Maria Marques e Andreia Marcia Zattoni	Feminismo e resistência: 1975 – o centro da mulher brasileira e a <i>Revista Veja</i>	<b>História Revista</b> , Goiânia, v. 19, n. 2. p. 55-76	2014
93	<i>Revista Veja</i>	Bárbara Hees Garré e Paula Corrêa Henning	Modos de atualizar o enunciado catastrófico do Planeta Terra na <i>Revista Veja</i>	<b>ETD – Educação Temática Digital</b> , Campinas-SP, v. 16, n. 3. p. 426-439	2014
94	<i>Revista Veja</i>	Cláudia da Silva Pereira	Na página ímpar, os jovens de 1968: publicidade e representações sociais nas <i>Revistas Veja</i> e <i>Realidade</i>	<b>Galaxia (São Paulo, Online)</b> , n. 28. p. 217-234	2014
95	<i>Revista Veja</i>	David Anderson Zanoni	Do xá ao aiatolá: A Revolução Iraniana através de <i>Veja</i> (1978-1979)	<b>Oficina do Historiador</b> , v. 1. p. 89-108	2014
96	<i>Revista Veja</i>	Gustavo Fischman e Sandra Sales	Iconoclash: reflexões sobre cultura visual e pesquisas em Educação	<b>Educação (Porto Alegre, impresso)</b> , v. 37, n. 3. p. 423-432	2014
97	<i>Revista Veja</i>	José Eduardo Umbelino Filho e Francislanda Rodrigues	Hugo Chávez na <i>Veja</i> : a Construção de Estereótipos na Revista mais lida do Brasil	<b>Comunicación y Medios</b> , n. 29. p. 4-18	2014
98	<i>Revista Veja</i>	Silvia Maria Fávero Arend e Douglas Josiel Voks	<i>Revista Veja</i> , masculinidades e consumo (década de 1970)	<b>História Revista</b> , Goiânia, v. 19, n. 2. p. 77-101	2014

99	<i>Revista Veja</i>	Silvia Maria Fávero Arend e Jéssica Cristina Back Gamba	Juventude brasileira nas páginas da <i>Revista Veja</i> (1968-1979): política e comportamento	<b>Anais do XV Encontro Estadual de História 1964-2014: Memórias, Testemunhos e Estado</b> , UFSC, Florianópolis-SC. p. 1-11	2014
100	<i>Revista Veja</i>	Simone Ribeiro de Avila Veloso	A Responsabilidade do leitor no gênero <i>Carta do Leitor</i> na mídia de referência: Análise de polêmicas discursivas na perspectiva bakhtiniana	<b>Filologia e Linguística Portuguesa</b> , v. 15, n. 2. p. 565-594	2014
101	<i>Revista Veja</i>	Arci Gardência Alves Santos e Eduardo Leal Cunha	O discurso de autoajuda em uma revista semanal de informação	<b>Psicologia e Sociedade</b> , v. 27, n. 3. p. 689-699	2015
102	<i>Revista Veja</i>	Carolina Costa Silva e Antonio Sebastião Silva	Mídia e cultura: uma narrativa da <i>Revista Veja</i> sobre o indígena brasileiro	<b>Rev. Comun. Midiática (Online)</b> , Bauru-SP, v. 10, n. 1. p. 108-123	2015
103	<i>Revista Veja</i>	Fábio Ferreira Pinto e Vânia de Moraes	Representação do <i>Nós</i> e do <i>Eles</i> na seção Carta ao Leitor da <i>Revista Veja</i>	<b>ECCOM</b> , v. 6, n. 12. p. 81-90	2015
104	<i>Revista Veja</i>	Sander Moreira Porcella e Elisângela Carlosso Machado Mortari	Discurso antecipado: as capas da <i>Revista Veja</i> na véspera das eleições presidenciais de 2010 e 2014	<b>XVII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul</b> , Curitiba-PR. p. 1-13	2016

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Quadro 13 – A Educação Superior na Revista Vozes (1970-1985)

Nº	Autor(es)	Título	Referência	Ano
1	Maria de Lourdes Fávero	Educação e cultura: conceitos dinâmicos	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 64, p. 477-480, ago.	1970
2	Amélia Lacombe	A epistemologia: importância para a reformulação de currículo na área de ciências humanas	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 66, p. 257-266, maio	1972

3	Alípio Pires Castello Branco	Educação, lazer e vida urbana	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 67, p. 217-228, abr.	1973
4	Luiz Antônio Cunha	Moeda universitária: o crédito	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 68, p. 97-102, mar.	1974
5	Zaia Brandão	Planejamento educacional: questionamento de alguns de seus pressupostos	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 68, p. 103-112, mar.	1974
6	Creusa Capalbo	Estruturalismo e educação	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 68, p. 113-126, mar.	1974
7	Tania Dauster	Os fatores sociais do desenvolvimento intelectual: consequências didáticas	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 68, p. 127-132, mar.	1974
8	Carlos Frederico Maciel	Desescolarização e Convivialidade	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 68, p. 133-140, mar.	1974
9	Ângelo Virgínio Visintin	O professor e sua filosofia	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 68, p. 365-374, jun./jul.	1974
10	Durmeval Trigueiro Mendes	Para um balanço da educação brasileira	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 69, p. 85-92, mar.	1975
11	Tereza Galby de Andrade	Objetivos e obstáculos da educação permanente	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 69, p. 223-227, abr.	1975
12	Durmeval Trigueiro Mendes	Desenvolvimento, tecnocracia e universidade	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 69, p. 421-434, ago.	1975
13	Maria de Lourdes Fávero	Reflexões sobre a universidade na sociedade atual	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 69, p. 435-444, ago.	1975
14	José Silvério Baia Horta	Expansão do ensino superior no Brasil: mecanismos e tendências	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 69, p. 445-464, ago.	1975
15	Tereza Galby de Andrade	O micro-ensino na formação e no aperfeiçoamento do professor	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 69, p. 601-608, out.	1975
16	Alberto Antoniazzi	Tendências atuais das universidades católicas no Brasil	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 69, p. 620-629, out.	1975
17	Hilda Maria Ferreira de Almeida e Fernando Lopes de Almeida	A funcionalidade da universidade nos países periféricos e o ensino superior no Brasil	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 70, p. 85-94, mar.	1976
18	Roberto Levy Benathar	Os centros de treinamento e a crise na universidade	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 70, p. 405-414, ago.	1976
19	Oscar Beozzo	Faculdades e a realidade	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano	1976

		local e regional	70, p. 457-465, ago.	
20	Tereza Galby de Andrade	Microplanificação e a educação permanente	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 70, p. 685-696, nov.	1976
21	Roberto Levy Benathar	O professor face ao especialista da educação	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 70, p. 714-715, nov.	1976
22	Orlando Soares	A problemática do ensino no Brasil	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 71, p. 149-160, mar.	1977
23	Otaiza de Oliveira Romanelli	Universidade: a quantidade, a qualidade e suas conotações ideológicas	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 72, p. 299-301, maio	1978
24	Moacir Gadotti	A educação permanente como discurso ideológico	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 72, p. 583-590, out.	1978
25	Cósimo Damião de Ávila	O papel da reflexão na educação	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 73, p. 465-470, ago.	1979
26	Dom Antônio Soares Costa	O que é o programa de educação política?	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 75, p. 665-669, nov.	1981
27	Nelly Carvalho	Democracia e educação	<b>Vozes</b> , Petrópolis, ano 79, p. 459-461, ago.	1985

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Tabela 1 – Demonstrativo de trabalhos encontrados nas Revistas

Nº	Revista	Total de trabalhos
1	<i>Revista A Ordem</i>	12
2	<i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i>	15
3	<i>Revista Catolicismo</i>	4
4	<i>Revista Eclesiástica Brasileira</i>	10
5	<i>Revista Época</i>	8
6	<i>Revista Ilustrada</i>	15
7	<i>Revista Infância</i>	5
8	<i>Revista IstoÉ</i>	4
9	<i>Revista Manchete</i>	18
10	<i>Revista O Cruzeiro</i>	51
11	<i>Revista Veja</i>	65
12	<i>Revista Vozes</i>	17

Fonte: Elaborada pelo autor (2018).