

A CAMPANHA PELA LIBERDADE DE ENSINO NO BRASIL E EM PORTUGAL NA  
SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX

*LA CAMPAÑA POR LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA EN BRASIL Y  
PORTUGAL EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX*

*THE CAMPAIGN FOR FREEDOM OF TEACHING IN BRAZIL AND  
PORTUGAL IN THE SECOND HALF OF THE 20TH CENTURY*



Eduardo Norcia SCARFONI<sup>1</sup>  
e-mail: eduardoscarfoni@hotmail.com



Luiz Carlos BARREIRA<sup>2</sup>  
e-mail: luizcarlosbarreira@gmail.com



Mauro Castilho GONÇALVES<sup>3</sup>  
e-mail: mauro\_castilho@uol.com.br

**Como referenciar este artigo:**

SCARFONI, E. N.; BARREIRA, L. C.; GONÇALVES, M. C. A campanha pela liberdade de ensino no Brasil e em Portugal na segunda metade do século XX. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, e024115, 2024. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v19i00.18494>



| Submetido em: 01/11/2023  
| Revisões requeridas em: 08/03/2024  
| Aprovado em: 17/03/2024  
| Publicado em: 21/10/2024

**Editor:** Prof. Dr. José Luís Bizelli

**Editor Adjunto Executivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

<sup>1</sup>Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo – SP – Brasil. Realiza estágio de Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade.

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas – SP – Brasil. Atuou como docente em diferentes programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, atualmente está aposentado.

<sup>3</sup>Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo – SP – Brasil. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade. Professor Titular de História da Educação da Universidade de Taubaté, SP.

**RESUMO:** O artigo analisa o debate promovido por dirigentes de instituições de ensino particulares, no transcorrer da segunda metade do século XX, no Brasil e em Portugal, acerca do ensino privado e da liberdade de ensino. Tais grupos, imbuídos por interesses de classe e contrários à intervenção estatal em seus negócios, valeram-se do tema da livre iniciativa no ensino, como forma de consolidar vantagens e intervir no espaço público. Em ambos os países, lideranças privatistas formalizaram intercâmbio com setores da Igreja Católica, igualmente interessada em não enfraquecer sua histórica intervenção no ensino. A pesquisa examinou atas de congressos, legislação e jornais, disponíveis em acervos brasileiros e portugueses, para verificar vínculos possíveis entre os dois países, com vistas a compreender processos cambiantes de troca e circulação de projetos e ações. Para realizar a análise, o trabalho fundamentou-se nas contribuições de Antonio Gramsci e Jean-François Sirinelli.

**PALAVRAS-CHAVE:** Liberdade de ensino. Ensino particular. Brasil. Portugal. Estado Novo.

***RESUMEN:** El artículo analiza el debate promovido por los directores de instituciones educativas privadas, durante la segunda mitad del siglo XX, en Brasil y Portugal, sobre la educación privada y la libertad de enseñanza. Tales grupos, imbuidos de intereses de clase y opuestos a la intervención del Estado en sus negocios, utilizan el tema de la libre empresa en la educación, como una forma de consolidar ventajas e intervenir en el espacio público. En ambos países, liderazgos privatistas formalizó intercambios con sectores de la Iglesia Católica, igualmente interesados en no debilitar su intervención histórica en la enseñanza. La investigación examinó actas de congresos, legislación y periódicos, disponibles en colecciones brasileñas y portuguesas, para verificar posibles vínculos entre los dos países, con el objetivo de comprender los procesos cambiantes de intercambio y circulación de proyectos y acciones. Para llevar a cabo el análisis, el trabajo se basó en las contribuciones de Antonio Gramsci y Jean-François Sirinelli.*

***PALABRAS CLAVE:** Libertad de enseñanza. Educación privada. Brasil, Portugal. Nuevo Estado.*

***ABSTRACT:** The article analyzes the debate promoted by directors of private educational institutions, during the second half of the twentieth century, in Brazil and Portugal, about private education and freedom of education. Such groups, imbued with class interests and opposed to state intervention in their businesses, make use of the theme of free enterprise in education, as a way of consolidating advantages and intervening in the public space. In both countries, privatist leaderships formalized exchanges with sectors of the Catholic Church, equally interested in not weakening its historical intervention in teaching. The research examined minutes of congresses, legislation, and newspapers, available in Brazilian and Portuguese collections, to verify possible links between the two countries, with a view to understanding changing processes of exchange and circulation of projects and actions. To carry out the analysis, the work was based on the contributions of Antonio Gramsci and Jean-François Sirinelli.*

***KEYWORDS:** Freedom of teaching. Private tuition. Brazil. Portugal. New State.*

## Introdução

Esse artigo pretende contribuir com o debate sobre a história do ensino privado no Brasil e em Portugal, dando destaque aos posicionamentos de seus dirigentes frente à educação nacional e suas disputas sociais. Para isso, focalizaremos a noção da liberdade de ensino que foi debatida em ambas as nações. Essa temática, iniciada e patrocinada por esses sujeitos, vinha sendo pautada desde o Brasil Império, estando sempre em voga em momentos históricos específicos. Já no ano de 1942, como pudemos observar na exposição de motivos da lei orgânica do ensino secundário, Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril, de autoria do então Ministro da Educação, Gustavo Capanema, esse assunto foi novamente tratado. Na ocasião, essa lei se referia especificamente a liberdade de ensino de religião e não a liberdade de ensino de uma maneira mais ampla, como aconteceu em anos posteriores, e veremos mais à frente.

Em 1946, no Brasil, o segundo Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino (CONEPE) debateu essa questão profundamente, analisando os sistemas de ensino de outros países. A liberdade de ensino também foi debatida em Portugal, ao longo de um processo constituinte, em 1933, sob o Estado Novo (regime ditatorial português), que culminou com a promulgação de uma nova constituição política para o país.

Essa questão nos levou a desenvolver esse trabalho, caracterizando as campanhas pela liberdade de ensino no Brasil e em Portugal, nos quais os dirigentes do ensino privado defenderam sua classe e procuraram fazer com que estivessem sempre presentes nos diversos níveis da educação. Os contextos e as especificidades de cada país onde essa campanha se realizou foi considerada, pois os processos desenvolvem-se de maneiras distintas em cada sociedade, com a participação de sujeitos distintos, apesar das temáticas e dos interesses serem comuns.

No Brasil, destacamos o VI Congresso da União Internacional pela Liberdade de Ensino, organizado no âmbito da XXIV Conferência Internacional de União Pública da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que teve, como tese, o “valor econômico da educação”, de autoria de Paulo de Assis Ribeiro, sendo uma questão central para a liberdade de ensino pretendida por esses dirigentes. No que diz respeito à Portugal, nos valem do livro “Liberdade de Ensino em Portugal”, escrito por Jose Carlos Belchior, diretor do externato de São João de Brito, na cidade de Lisboa e ativo integrante da Associação de Representantes de Estabelecimentos de Ensino Particular (AEEP). Nesse seu livro, Belchior destacou diversos aspectos da liberdade de ensino e do papel do Estado frente a gestão da educação, além de apresentar um retrospecto histórico da atuação do ensino privado

em Portugal, analisando leis, atas e conjunturas.

Ao analisarmos os diversos argumentos, apresentados por intelectuais representantes da iniciativa privada, que atuavam em defesa da liberdade de ensino no Brasil e em Portugal, podemos afirmar ter existido uma campanha pela liberdade de ensino, que alcançou diversos países. Essa campanha seria, de uma maneira geral, e de acordo com essa lógica analítica, o direito das pessoas de poderem escolher o ensino que gostariam de ter, ou seja, o direito a uma educação com programas distintos e não necessariamente em consonância com as prescrições emanadas do Estado, permitindo, assim, a existência das escolas privadas (confessionais e não confessionais).

A noção de “redes de sociabilidade”, tal como concebida e trabalhada por Sirinelli (2003), assim como os conceitos de sociedade civil, sociedade política, Estado e hegemonia, presentes nas reflexões de Gramsci (2007), nos auxiliaram para compreender o movimento dos sujeitos, que participaram do processo de construção histórica aqui problematizada, analisada, reconstruída e narrada.

A sociabilidade, segundo Sirinelli (2003), também pode ser entendida como prática que visa à coesão ideológica. Nas palavras desse cientista político francês:

As “redes” [de sociabilidade] secretam, na verdade, microclimas à sombra dos quais a atividade e o comportamento dos intelectuais envolvidos frequentemente apresentam traços específicos. E, assim entendida, a palavra sociabilidade reveste-se, portanto, de uma dupla acepção, ao mesmo tempo “redes” que estruturam e “microclima” que caracteriza um microcosmo intelectual particular (Sirinelli, 2003, p. 252-253).

É sobre um certo “microcosmo intelectual particular”, que reuniu dirigentes de estabelecimentos particulares de ensino confessionais e não-confessionais, no Brasil e em Portugal, em um momento da história política desses dois países, no âmbito do qual o Estado laico se impôs ao Estado-Igreja<sup>4</sup>, que o presente artigo discorre, com o objetivo de apresentar outra possibilidade de leitura, compreensão e interpretação da iniciativa privada no campo da educação escolar.

---

<sup>4</sup> Conceito extraído das reflexões de Antonio Gramsci (2007) sobre as formulações de Benedetto Croce acerca do “conflito perpétuo entre Igreja e Estado”. Nessas formulações, segundo Gramsci, a Igreja “é tomada como representante da sociedade civil em seu conjunto (embora dela seja apenas um elemento cada vez menos importante) e o Estado como representante de toda tentativa de cristalizar permanentemente um determinado estágio de desenvolvimento, uma determinada situação. Neste sentido, a própria Igreja pode se tornar Estado e o conflito pode se manifestar entre sociedade civil laica e laicizante e Estado-Igreja (quando a Igreja se torna uma parte integrante do Estado, da sociedade política monopolizada por um determinado grupo privilegiado, que incorpora a Igreja para melhor defender seu monopólio com o apoio daquela área de sociedade civil representada pela Igreja)” (Gramsci, 2007, p. 235).

## A liberdade de ensino em Portugal

A liberdade de ensino em Portugal tem seu debate intensificado nos anos 30; vale ressaltar que o país se torna uma República em 1910, e segundo Belchior (s/d), “se acentua o monopólio do ensino pelo Estado”. Nesse período, o ensino confessional estava proibido e apenas os colégios oficiais e não confessionais “disputavam” a oferta de ensino. Em 1933, no Estado Novo, com a promulgação da Constituição Política, é reconhecida, de fato, a liberdade de ensino em Portugal, destacando a importância da família e da possibilidade de o ensino particular ser oficializado e subsidiado. Segundo Cotovio (2011) esse período foi “um marco importante neste percurso histórico, pois define a posição do Estado Novo relativamente à educação e também quanto ao ensino particular” (Cotovio, 2011, p. 117).

Belchior ressaltou o que esses dirigentes de estabelecimentos particulares de ensino entendiam por esta liberdade quando diz:

[...] a liberdade de ensino, juntamente com a liberdade de associação, a liberdade de consciência, a liberdade de imprensa e outras, fazem parte do conjunto de garantias que protegem a liberdade concreta das pessoas em relação aos poderes públicos e a outros grupos poderosos dentro da sociedade. A liberdade de ensino será, pois, a salvaguarda do direito que assiste as pessoas de ensinarem e de serem ensinadas dentro das convicções que aceitam.

Este direito que as pessoas têm, baseia-se e encontra a sua explicação no facto de cada um de nós ser livre e independente. Não é indiferente para o desenvolvimento da personalidade de uma criança, cujos pais desejem que ela seja educada, por exemplo dentro de princípios cristãos, que encontre na escola educadores que lhe transmitam, duma maneira sistemática critérios, valores, atitudes e visão da vida de tipo materialista (Belchior, s/d, p. 5).

A liberdade de ensino consistia na liberdade de escolha das famílias em educarem seus filhos da maneira que quisessem, com os princípios por eles escolhidos. Com essa opção feita pelo Estado, ele deveria permitir que pessoas criassem escolas independentes do próprio Estado, para assim atender a pluralidade de ideias. Além de permitir a sua criação, deveria se incentivar a liberdade de acesso, não obrigando uma família que não tivesse recursos a ir contra os seus princípios, garantindo uma escola mais próxima de seus ideais. A liberdade de direção e a liberdade pedagógica, também deveriam ser respeitadas, não obrigando, de forma rígida, esses estabelecimentos de ensino a seguirem os currículos e programas do Estado, pois deveriam ter autonomia para criarem seus próprios programas.

Segundo sob esse olhar, a liberdade de ensino não estava completa em Portugal, entendiam que havia ingerência do Ministério da Educação, pois os currículos eram rígidos e não havia subsídio do Estado para os estudantes interessados em acessar as escolas particulares.

Colocada essa problemática, a discussão acerca do papel do Estado se tornou central para esses atores, pois esse deveria ser o responsável pela educação. Para destacar essa questão, Belchior (s/d, p. 8), apresentou os deveres que o Estado deveria ter frente à educação e ao ensino particular, e são eles:

- Assegurar o direito de todos os cidadãos a educação;
- Estimular, proteger e regulamentar a criação de estabelecimentos de ensino particular;
- Completar através de escola oficiais, as insuficiências na cobertura do país;
- Promover o conjunto de ação educativa e definir a estrutura e o sistema global de ensino;
- Marcar os níveis de conhecimento a atingir pelos alunos nos diferentes graus de ensino;
- Definir as condições mínimas necessárias para que o funcionamento educativo das escolas particulares se faça com competência;
- Controlar de maneira pedagogicamente competente o cumprimento dessas condições;
- Subsidiar direta ou indiretamente os estabelecimentos de ensino particular para que pais e alunos os possam escolher independentemente das suas possibilidades financeiras;
- Reconhecer que as escolas particulares, para poderem cumprir com suas finalidades, deverão ter uma certa liberdade quanto a programas e currículos;
- Respeitar a gestão e, conseqüentemente, não se intrometer na organização interna, atividades e métodos das escolas particulares, para que estas possam atingir os seus fins educativos;
- Providenciar para que os professores e demais trabalhadores dos estabelecimentos de ensino particular, quanto a retribuições e a benefícios sociais, sejam equiparados aos do ensino oficial (Belchior, s/d, p. 8)

Seguindo pela visão deste dirigente, o pluralismo democrático, na educação, só poderia existir se todos esses deveres fossem cumpridos pelo Estado. Assim sendo, não haveria, então, uma oposição do ensino privado ao ensino estatal. Ambos deveriam procurar alcançar as finalidades atribuídas à educação. A mudança estaria nos métodos e programas de educação, em consonância com o pluralismo previsto na Constituição Portuguesa. O Estado arcaria com os custos de suas escolas e com os dos alunos que, porventura, decidissem estudar em estabelecimentos particulares, mesmo sem terem recursos para isso.

No início dos anos 70, a situação dos estabelecimentos particulares de ensino vinha se deteriorando, estavam perdendo matrículas para as escolas oficiais, na maioria dos diferentes graus e níveis de ensino. Belchior argumentou que essa situação se devia ao fato de o Estado estar criando escolas em locais onde já havia estabelecimentos particulares, ocasionando, assim, uma concorrência desleal, forçando esses estabelecimentos a encerrarem suas atividades devido à falta de alunos. Esse cenário estaria caminhando para “o monopólio do Estado na educação”.

Eis como Belchior avaliou o tratamento que o Estado português estaria a dispensar aos alunos de um e de outro tipo de escola:

E, pelo menos até agora e na sua grande maioria, os alunos do ensino particular foram sempre tidos como cidadãos de segunda. Os que frequentam as escolas do Estado não pagam nada ou pagam uma insignificância, enquanto os que desejam frequentar uma escola particular devem pagar todo o custo do seu ensino. No entanto, tanto uns como outros, pagam os mesmos impostos, pelo que deveriam ser tratados em pé de igualdade. Por que razão o Estado recolhe o dinheiro dos impostos diretos e indiretos de toda a população e distribui esse dinheiro, no que se refere ao ensino, só para aqueles que frequentam as suas escolas? Obriga os pais, sem possibilidades econômicas, quer queiram quer não, a escolher para os filhos só as suas escolas. A isto chama-se, na prática, monopólio do Estado em matéria de educação (Belchior, s/d, p. 12).

Essa teria sido a maneira de o Estado se fazer presente onde as escolas particulares já atuavam há décadas. Porém, Belchior reconheceu que essa política, contrária aos interesses das escolas particulares, havia cessado em 1973<sup>5</sup>, pois o Estado, a partir de então, teria passado a subsidiar alguns alunos nas escolas particulares, em regiões onde não havia estabelecimentos oficiais na época, cerca de 80 escolas particulares teriam começado a receber tal subsídio.

No ano de 1979, já com o fim do Estado Novo e a nova Constituição Portuguesa promulgada, a Assembleia da República aprovou a Lei de Bases do Ensino Particular e Cooperativo, efetivando a liberdade de ensino, tal como compreendida e reivindicada pelos proprietários de estabelecimentos de ensino. Antes disso, as escolas particulares se pautavam pela Lei nº 2033, publicada em junho de 1949, que consideravam injusta, pois não levava em conta os argumentos apresentados por Belchior. A lei de 1979 passou a garantir, reconhecer, conceder e determinar os seguintes direitos e obrigações:

Garante ao cidadão o direito de acesso à educação e cultura e de exercício da liberdade de aprender e de ensinar;  
Reconhece aos pais o direito a serem os primeiros responsáveis pela escolha do processo educativo para seus filhos;  
Determina que é obrigação do Estado criar as condições que permitam aos pais, em igualdade de circunstâncias, escolher o tipo de escola que desejarem;  
Da a possibilidade as escolas particulares de não terem de pagar o imposto selo, o imposto sobre as sucessões e doações e de sisa, os impostos alfandegários sobre material indispensável aos seus fins e não produzido no país e as custas judiciais;  
Estabelece as atribuições do Estado que vão desde a concessão para a criação de escolas até a concessão de subsídios e celebração de contratos com as escolas particulares;  
Estabelece prioridades na celebração destes contratos;

<sup>5</sup> Ano da aprovação da reforma de ensino em Portugal, feita pelo Ministro da Educação José Veiga Simão.

Define o paralelismo como sendo a verificação do aproveitamento e o processo de avaliação dos alunos a serem feitos pelas escolas particulares em pé de igualdade com as escolas oficiais;  
Concede aos alunos das escolas particulares os mesmos benefícios sociais previstos para os alunos das escolas oficiais;  
Determina que no prazo de 180 dias após a publicação da Lei, o governo deve publicar o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo, de acordo com esta lei e ouvidos os representantes dos estabelecimentos particulares e os sindicatos dos professores (Belchior, s/d, p. 14).

Apesar dessa lei contemplar os interesses da iniciativa privada na educação escolar, esses dirigentes questionavam a forma como esses contratos com os estabelecimentos particulares de ensino seriam firmados, e se eles contemplariam, de fato, as diversas escolas particulares. Outra dúvida era se a Lei seria efetivamente aplicada pelo Estado. E, por fim, não outro questionamento, mas uma dúvida: cumpriria, o Estado, essa lei?

Uma das estratégias acionadas pelas lideranças e dirigentes do ensino particular em Portugal, foi incentivar o engajamento e a participação de pais de alunos na luta pela liberdade de ensino, tal como esse segmento da sociedade portuguesa a concebia. Organizados, no âmbito da sociedade civil, dirigentes e pais de alunos matriculados em estabelecimentos particulares de ensino poderiam supervisionar as ações do Estado e pressioná-lo no cumprimento da lei. Para tanto, as lideranças desse movimento social patrocinaram a criação de associações de pais. Havia em Portugal, naquele momento, cerca de 100 associações de pais de alunos, sendo que 33 delas em estabelecimentos particulares de ensino. Essas associações traçavam objetivos claros de luta pela liberdade de ensino e dos interesses materiais das escolas particulares. Os dirigentes de escolas particulares viram com tanta importância tal mobilização, que Belchior expôs os cinco passos para a criação de uma associação de pais, que são:

Convocação dos pais de uma escola para uma reunião, na qual se escolhera um grupo de pais que se encarregará de elaborar um projeto de estatutos da associação;  
Uma vez elaborado o projeto de estatutos, deverá ser feita uma nova reunião geral de pais para a aprovação dos estatutos;  
Seguidamente deverá ser feita a escritura da constituição da associação no notário, com pelo menos cinco pais a subscrevê-la;  
Deverá enviar-se para a publicação no diário da república o anúncio da realização da escritura; não é necessário publicar nos jornais os estatutos da associação;  
Por último, deverá entregar-se um exemplar dos estatutos, na secretaria geral do ministério da educação (Belchior, s/d, p. 17).

Contavam com essa pressão social para que suas posições fossem consideradas pelo Estado, um direito que tinham como legítimo e obrigatório em uma sociedade democrática.



Essas associações, depois de criadas, deveriam se inscrever no Secretariado Nacional das Associações de Pais (SNAP), que reunia as associações particulares e oficiais. O SNAP, até aquele momento, 1979, havia realizado quatro encontros educacionais, quais sejam: em 1976, na cidade de Leiria; em 1977, na Cidade do Porto; em 1978, na cidade de Lisboa; e, em 1979, na cidade de Coimbra.

Além das famílias, esses dirigentes também tinham interesse que os professores assumissem a defesa pela liberdade de ensino, visto que, na visão deles, os professores perderiam sua autonomia, caso essa liberdade deixasse de existir. Para desenvolver um projeto pedagógico efetivo e de interesse das escolas particulares, os professores também deveriam estar engajados. Para que os professores se interessassem por esse projeto, suas condições de trabalho também deveriam ser modificadas, pois os professores do ensino particular não tinham os mesmos benefícios que os de estabelecimentos de ensino oficial. A Lei aprovada em 1979 mudou as condições de trabalho desses professores, pois determinava que:

As remunerações são isentas do imposto profissional;  
É lhes reconhecido o seu trabalho como função de interesse público, pelo que se recomenda que isso seja tido em conta nas convenções laborais e demais legislação;  
Que haja harmonização entre as carreiras docentes do ensino particular e ensino oficial;  
Os professores podem transitar das escolas públicas às particulares e vice-versa;  
Aos professores do ensino particular que transitem para o ensino oficial é garantida a contagem do tempo de serviço;  
O trabalho docente dos professores do ensino particular passara a ser classificado pelas normas vigentes para o ensino público;  
Poderão fazer estágio nas escolas particulares (Belchior, s/d, p. 20).

Na avaliação dos dirigentes de estabelecimentos particulares de ensino, a situação dos professores das escolas particulares melhoraria, principalmente no respeito à sua carreira, caso a lei em questão fosse cumprida à risca. Assim, seriam, se não tão prestigiados como os professores que atuavam no ensino oficial, algo muito próximo disso.

Toda a mobilização pautada por esses dirigentes era herdeira de um momento anterior, que remonta o Grêmio Nacional dos Proprietários dos Estabelecimentos de Ensino Particular. Em 1974, foi criada em Portugal, a Associação de Representantes de Estabelecimentos de Ensino Particular (AEEP), pois entendiam que o Grêmio não representava mais os interesses dos estabelecimentos. Essa nova associação permitia a participação de um representante de cada proprietário de colégio a ela filiado e de um segundo sujeito que representasse a direção

pedagógica. Quando da sua criação, essa entidade obteve a adesão de 320 estabelecimentos particulares de ensino (Belchior, s/d).

A ideia era de se constituir uma força social cada vez mais forte e ativa na sociedade; por isso, sempre que possível, tentavam mobilizar outras escolas particulares para se associarem à AEEP. O documento da Conferência Episcopal Portuguesa, “Orientações Pastorais sobre a Escola Católica de nº14”, apresentado por Belchior, trazia a seguinte recomendação: “É ainda de desejar que a escola católica esteja associada com as outras escolas não estatais, para cooperarem em tudo o que lhes é comum” (Belchior, s/d, p. 22). A construção de consensos no setor educacional privado foi necessária para fazer avançar a influência e os interesses da iniciativa privada na educação portuguesa. A nosso juízo, o entendimento que a Igreja (principalmente a católica) passou a atribuir à expressão “liberdade de ensino” seria decorrente dessa necessidade de construção de consenso, entre aqueles que defendiam os interesses da iniciativa privada, no campo da educação escolar. Sem a perda de identidade dos sujeitos coletivos envolvidos nessa “guerra de posição”, e contra um inimigo comum, percebe-se um movimento de aproximação desses dirigentes com vistas à consecução de um objetivo: fazer valer seus interesses de classe, contemplados na AEEP.

A AEEP possuía os seguintes objetivos:

- Representar as escolas particulares na elaboração de convenções coletivas de trabalho;
- Pugnar pela liberdade de ensino em geral e nomeadamente pela eliminação das discriminações de ordem pedagógica e financeira que afetem alunos, professores e os estabelecimentos de ensino particular e relação ao ensino oficial;
- Colaborar com as outras entidades que possam estar interessadas, em iniciativas que levem a valorização do ensino particular;
- Promover a atualização pedagógica das escolas particulares;
- Procurar ser interlocutor válido do Ministério da Educação, no sentido de fazer valer os pontos de vista do ensino particular (Belchior, s/d, p. 22).

A intenção era que todos os estabelecimentos particulares de ensino se concentrassem nessa associação para lutar pelos interesses da educação privada em Portugal. Essa estratégia dispensava a criação de outras associações representantes dos interesses da iniciativa privada na educação escolar, pois, se divididos, a mobilização dos proprietários de estabelecimentos de ensino enfraqueceria sua atuação política, principalmente no que diz respeito à obtenção da simpatia e do apoio de parte significativa da sociedade portuguesa em prol de sua causa.

O sucinto relato sobre a atuação de alguns representantes dos interesses da iniciativa privada, em Portugal, no campo da educação escolar, apresentado na primeira parte deste artigo,

buscou destacar o empenho desses representantes no seio da sociedade civil portuguesa, para que, pelo menos parte dela (escolas, professores e associações de pais), se mobilizassem em prol da defesa do ensino privado no país, fazendo valer a letra da lei que então fora aprovada no Parlamento português, a Lei de Bases do Ensino Particular e Cooperativo.

Com esse movimento, a noção da “liberdade de ensino” ganha um novo sentido ao abarcar outros setores do ensino privado, com o objetivo de tornar esse campo educacional mais forte e atuante.

No Brasil, essa mudança de sentido também ocorre. Nos anos de 1940, o então Ministro da Educação, Gustavo Capanema, partilhava com os dirigentes católicos um mesmo entendimento da expressão “liberdade de ensino”. Como se verá na próxima sessão, esse entendimento se modificará.

### **A liberdade de ensino no Brasil**

A Proclamação da República no Brasil instituiu o estado laico. Com ele, a Igreja Católica perde privilégios, consolidados ao longo dos anos de vigência do Padroado<sup>6</sup>, regime, e modelo de Igreja, no qual o poder sagrado encontra-se articulado ao poder civil. Nas palavras de um conhecido teólogo e professor de ética e filosofia no Brasil:

Segundo esse modelo a Igreja se faz presente no mundo mediante um pacto com o Estado, que provê todas as necessidades da Igreja e garante seu funcionamento. Trata-se da relação entre hierarquias, a civil com a religiosa. Igreja nesta acepção é simplesmente sinônimo de Hierarquia. Com a queda do regime de Padroado e a emergência dos vários Estados republicanos, o modelo se reajustou e ganhou nova versão. A Igreja se aproxima das classes dominantes que controlam o Estado e organiza suas obras no seio ou a partir dos interesses das classes dominantes: assim os colégios, as universidades, os partidos cristãos etc. Evidentemente trata-se de uma visão do poder sagrado articulado com o poder civil (Boff, 1994, p. 22-23).

Observar as estratégias acionadas pelos católicos após a Proclamação da República no Brasil, sem perder de vista as palavras de Boff sobre os reajustes feitos no modelo de Padroado,

---

<sup>6</sup> Embora o regime de Padroado fizesse parte da história política e religiosa de Portugal e suas colônias desde fins do século XIV e início do XV, com a independência política do Brasil, em 1822, esse regime deixaria de existir no recém-criado Império brasileiro. Entretanto, logo após a independência, representantes do Estado brasileiro foram a Roma com o objetivo de negociar a manutenção desse regime no Brasil. Alguns anos se passaram, pois o reconhecimento da independência política do Brasil pelas potências estrangeiras de então, inclusive de Portugal, não foi imediato. Somente em 15 de maio de 1827, a Santa Sé outorgaria o Direito de Padroado ao Imperador do Brasil, fazendo publicar a Bula *Praeclara Portuacalliae*. Na época, Leão XII era o Papa e Dom Pedro I, o Imperador do Brasil. Houve resistências internas, mas, bem ou mal, o regime de Padroado continuou a vigor no Brasil. Sobre o Padroado, consultar Boff (1994), Bosi (2005) e Santini (1974), entre outras fontes.

que ganhou nova versão a partir de então, é uma das principais metas desta sessão do artigo. Para tanto, foi fundamental estar atento às alianças que os católicos firmaram com outras forças políticas, tendo em vista a defesa dos seus interesses materiais.

De há muito a liberdade de ensino vinha (e ainda vem) sendo pautada no Brasil. Não raro, aparece como bandeira de luta de forças políticas as mais plurais. Entretanto, alguns acontecimentos marcaram a trajetória dos atores, cujas práticas estão sendo aqui analisadas e narradas. São esses sujeitos os protagonistas dessa história. Foram, eles, portanto, os principais responsáveis pela circunscrição das atenções e das ações (escolhas) dos seus narradores. Voltemo-nos, portanto, aos acontecimentos.

No ano de 1942, um desses acontecimentos teve lugar: a publicação do Decreto-Lei nº. 4.244 no dia 9 de abril.<sup>7</sup> De autoria do então Ministro da Educação, Gustavo Capanema, esse decreto traz a exposição de motivos da lei orgânica do ensino secundário. Nele, liberdade de ensino refere-se, especificamente, à liberdade de ensino de religião e não à liberdade de ensino de maneira ampla.

Dirigentes de outras escolas particulares (não-confessionais, ou de outras confissões) passaram a participar dessa mesma discussão. Essa ampliação, pelo que pudemos observar, aconteceu a partir de frentes de atuação mais amplas, em congressos e associações, como os Congressos dos Estabelecimentos Particulares de Ensino (CONEPEs), que em sua segunda edição, a de 1946, pautou uma discussão específica sobre esse tema<sup>8</sup>. Nessa discussão, os dirigentes de escolas confessionais e laicas debateram temas sobre formas de liberdade de ensino em outros países, como Bélgica, Holanda e França.

Em Portugal, como pudemos perceber, parecia haver um certo distanciamento entre as escolas confessionais e as leigas, algumas recebendo auxílios maiores do que outras. No Brasil, esse distanciamento aparentemente não se apresenta e a atuação dos dirigentes de escolas particulares, confessionais e laicas, parece ter sido mais harmoniosa em diversos momentos de nossa história, principalmente após os anos de 1950.

A hipótese que levantamos, com vistas à compreensão da mudança de entendimento dos dirigentes de escolas particulares no Brasil, acerca da expressão “liberdade de ensino”, é sustentada por evidências que serão apresentadas a seguir. Essas análises nos remetem às

---

<sup>7</sup> Vale lembrar que os católicos começaram a se organizar e a agir, politicamente, bem antes de 1942. A criação da Associação Brasileira de Educação, em 1924, da Confederação Católica Brasileira de Educação, em 1933, da Ação Católica, em 1935, além de tantas outras ações, como a imprensa católica, são exemplos concretos da mobilização católica no âmbito da sociedade civil. Sobre esse assunto, consultar Carvalho (1994; 2003) e Sgarbi (1997).

<sup>8</sup> Sobre essa discussão, consultar Scarfoni (2018).

discussões sobre o valor econômico da educação, realizadas por esses dirigentes em eventos promovidos por suas associações de classe, cuja principal finalidade seria articular e defender os interesses materiais (políticos, econômicos, sociais e culturais) dos seus associados.

Algumas teses sobre o valor econômico da educação começam a circular nos anos de 1960, financiadas pela Fundação Ford<sup>9</sup>, e publicadas pela editora da Universidade de Columbia, nos Estados Unidos da América. E entre seus teóricos estão Theodore W. Schultz e Edward Denison. O VI Congresso da União Internacional pela Liberdade de Ensino, que integrou a programação da XXIV Conferência Internacional de União Pública da UNESCO, apresentou, como uma de suas teses centrais, o “Valor Econômico da Educação”. Essa tese foi apresentada e defendida por Paulo de Assis Ribeiro, que contou com a colaboração de seu irmão, Carlos José de Assis Ribeiro. Entre outros colaboradores e apoiadores estavam: Dom Candido Padim, na época vice-presidente da Associação de Educação Católica (AEC); Laercio de Moura<sup>10</sup>, então vice-reitor da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ); Thomaz Pompeu Accioly Borges, diretor do Instituto de Ciências Sociais; Isaac Kerstenetzky, representante da Fundação Getúlio Vargas (FGV); a deputada Sandra Cavalcanti<sup>11</sup>, Maria Amalia Arozo<sup>12</sup> e Celina Junqueira<sup>13</sup>.

Essa “rede” de colaboradores (Sirinelli, 2003) pode ser tomada como indício de articulação de diversos grupos em torno da defesa de uma liberdade de ensino e, principalmente, dos interesses materiais dos estabelecimentos particulares de ensino. Em 1961, Paulo de Assis Ribeiro já se articulava com empresários de diversos setores, nacionais e internacionais, no Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPÊS)<sup>14</sup>. Vale lembrar que esse grupo foi um dos financiadores do golpe civil-militar de 1964 no Brasil.

No Congresso referido acima, Ribeiro (1961), para explicitar seu pensamento sobre o valor econômico da educação, começou por apresentar o primeiro tópico da sua tese: os recursos naturais e sua exploração pelo homem. Para ele, essa exploração deveria ser feita de

---

<sup>9</sup> A fundação financiou diversas pesquisas sobre a temática, não se limitando a um sujeito.

<sup>10</sup> Para mais informações sobre Moura acessar seu repositório. Disponível em: <http://nucleodememoria.vrac.puc-rio.br/70anos/perfis/galeria-dos-reitores/padre-laercio-dias-moura-sj-1962-1970-1982-1995>. Acesso em: 11 mar. 2024

<sup>11</sup> Deputada estadual da Guanabara em 1960 pela UDN. Em 1961, foi indicada pelo presidente Jânio Quadros (1961) para chefiar a delegação do Brasil ao Congresso de Educação Primária, realizado em Genebra, na Suíça, onde apresentou tese sobre educação à distância. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/sandra-martins-cavalcanti-de-albuquerque>. Acesso em: 11 mar. 2024.

<sup>12</sup> Foi presidente da Associação Brasileira de Escolas de Serviço Social.

<sup>13</sup> Foi professora e diretora do departamento de filosofia da PUC-RJ.

<sup>14</sup> Sobre o IPÊS e a atuação desse e de outros sujeitos consultar Dreifuss (1981).

forma planejada, pois os recursos naturais, se mal utilizados, extinguir-se-iam rapidamente e, assim, não contribuiriam para o desenvolvimento do país. Apenas o conhecimento apurado, científico, de tais recursos viabilizaria sua exploração de forma racional e planejada. Para tanto, seria necessário investir em educação. Somente uma “ação educativa”, materializada em investimentos em pesquisas e técnicas, poderia “transformar os recursos naturais em riqueza” (Ribeiro, 1961, p. 5).

A agricultura era a base da economia do país, mas, a maneira como ela era concebida e praticada, não contribuía para a superação do subdesenvolvimento econômico do Brasil. Seria necessário, segundo Ribeiro (1961), agir com o propósito de conseguir uma maior eficácia da produção agrícola, pois ela deveria abastecer os centros de industrialização que se desenvolveriam no país. Orientado por essa racionalidade, Ribeiro reúne e classifica os recursos naturais em três grandes categorias, a saber: 1) os recursos básicos ou nucleares da economia; 2) as matérias-primas de origem agropecuária; 3) os produtos de subsistência.

Na primeira categoria ele distingue 5 grupos, organizados hierarquicamente:

[...] no primeiro grupo, como já acima afirmamos, se situa o somatório de conhecimentos nos campos da filosofia, das artes, da técnica e da ciência - disponível para a perfeita e eficaz utilização de todos os demais recursos, e dependerá, assim, em cada nação, do sistema de educação existente;

no segundo grupo situam-se além das reservas de energia, em estado potencial ou atual, em função das ocorrências dos combustíveis de origem mineral e vegetal (inclusive os minerais atômicos) e das quedas d'água, ainda, os minérios básicos para a mecanização industrial entre os quais se salienta o de ferro;

no terceiro grupo, classificamos os minérios secundários para a mecanização industrial, salientando-se entre eles, o cobre, o alumínio, o chumbo, o zinco, o estanho, o níquel, o cromo, e outros necessários à fabricação de ferro-ligas;

no quarto grupo aparecem os metais preciosos que constituem a base do sistema monetário circulante e, portanto, atua como agente facilitador das trocas, destacando-se, pois, neste grupo, os minérios de ouro e de prata;

no quinto grupo, finalmente, inclui-se o equipamento base, compreendendo as indústrias do aço, da energia, da construção civil, da fabricação de máquinas e máquinas ferramentas, do equipamento elétrico, das comunicações e dos transportes, e, complementarmente, o equipamento secundário compreendendo as indústrias de transformação que, associadas às anteriores, produzem essencialmente bens de consumo, e, subsidiariamente, coisas indispensáveis à indústria de base (Ribeiro, 1961, p. 7).

Esse procedimento de Ribeiro, qual seja, o de reunir, classificar e hierarquizar os recursos naturais, serve-lhe de base para afirmar, que um dos principais deveres dos sistemas de educação é o acesso da população a esses conhecimentos. De posse desses conhecimentos,

e pautada por eles, a população poderia explorar todos os recursos naturais, e assim procedendo, produzir riqueza para o país. As universidades teriam, segundo ele, um papel central na condução do processo de formação e conscientização dos homens acerca das possibilidades racionais de relacionamento com a natureza.

A acumulação deste somatório dos conhecimentos é tarefa primordial dos sistemas de educação, e dentro deles cabe, sem dúvida, às Universidades, o principal papel, através dos seus centros de pesquisa, de formação e de treinamento; os primeiros, levantando as necessidades sociais e investigando os métodos e processos para as adequadas soluções; os segundos, preparando, com a base teórica indispensável, os profissionais nos vários campos das artes, da tecnologia, da ciência; e os últimos, simultaneamente adestrando nas várias profissões os alunos e ex-alunos, seja nos laboratórios, em que os casos são apresentados em modelos reduzidos da realidade, seja nos próprios locais em que se executam as tarefas da produção em todos os setores da vida artística, administrativa, política, social e econômica do país. (Ribeiro, 1961, p. 9).

O conhecimento estaria ligado diretamente à vida prática do país, pois ele levaria a uma formação de profissionais que trariam uma maior efetividade e produtividade nos diferentes campos de conhecimento.

Porém, a técnica e a inovação não poderiam estar separadas da moralidade. Para Ribeiro, essa moralidade estava ligada ao humanismo cristão, que deveria ser incorporado a essa técnica, um se beneficiando do outro. Ao argumentar, relembra as palavras do Frei Constantino Koser, que ressaltava justamente essa ligação: "a técnica no mundo de hoje é de grande importância para o humanismo cristão".

Como se pôde observar, Ribeiro vale-se desse humanismo, pois era um colaborador da Igreja Católica, tendo ele uma forte ligação com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Muitas vezes, esse órgão da Igreja Católica solicitava-lhe pareceres, a fim de conhecer suas opiniões sobre eles<sup>15</sup>.

A técnica, aliada ao homem, deveria aperfeiçoar a personalidade humana para que ele pudesse exercer seu "livre arbítrio" e escolher o melhor caminho a seguir. Era contrário, portanto, tanto à visão individualista extremada, que chama de visão antropológica, quanto à visão sociológica. A educação deveria "guiar" o homem, para que ele pudesse desenvolver sua personalidade em sentido amplo, para que ele pudesse fazer as melhores escolhas para a sua vida.

---

<sup>15</sup> Chegamos a essas conclusões pois em seu arquivo pessoal, localizado no Arquivo Nacional na cidade do Rio de Janeiro, achamos cartas trocada entre ambos.

A técnica, a que Ribeiro se refere, está diretamente ligada à formação escolar do sujeito. Ela deveria ter papel de destaque nos currículos e no processo de formação dos sujeitos. Esse “fenômeno” tecnológico, apresentado e defendido pelo autor, será analisado por Themistocles Cavalcanti<sup>16</sup>, para quem a educação deveria:

- a) dar menos ênfase à disciplina de utilidade superada;
- b) criar novas disciplinas que atendam às necessidades do estudo e análise de fatos novos, e das modernas conquistas tecnológicas;
- c) preparar novos tipos de professores e permitir o aperfeiçoamento e ajustamento dos atuais, dando-lhes, para isso, novas oportunidades;
- d) facilitaria a organização de seminários, simpósios e cursos do aperfeiçoamento das disciplinas chamadas técnicas e as afins, que sofrem o impacto do progresso tecnológico, especialmente as ciências sociais. (Ribeiro, 1961, p. 13)

Segundo a máxima de Ribeiro, o desenvolvimento da técnica e da tecnologia teria possibilitado a elevação do valor econômico do homem. Por essa razão, ele advoga que ambas deveriam ser aplicadas também no campo educacional, de maneira a contribuir efetivamente para o desenvolvimento da economia e do próprio país.

## **Conclusão**

Nesse artigo sobre as ideias relacionadas à liberdade de ensino em Portugal e no Brasil, destacamos que o desenvolvimento dessas ideias era consonante a toda uma discussão – já em curso na Universidade de Chicago e problematizada em eventos promovidos e patrocinados pela OCDE e pela UNESCO, como demonstrado na tese defendida por Ribeiro, que associava o desenvolvimento econômico de uma nação ao seu desenvolvimento educacional. Nessa ótica, e no contexto histórico em questão, a educação passa a ser concebida como uma questão de mercado, ou seja, como mola propulsora do desenvolvimento econômico (técnico e científico) de uma dada sociedade. A lógica do mercado, do capital, deveria regular, portanto, as práticas educacionais, especialmente as práticas escolares dessa mesma sociedade. O valor econômico da educação residiria, então, nessa relação dialética entre conhecimento da realidade e possibilidade concreta, efetiva de transformação dessa mesma realidade. O desenvolvimento

---

<sup>16</sup> Formado em Ciências Jurídicas e Sociais foi sócio da Sociedade Brasileira de Direito Internacional, do Instituto Ibero-americano de Direito Internacional, da International Law Association; Conselheiro do Instituto Clóvis Bevilacqua e membro da Academia de Direito, do Pen Clube do Brasil e da Fundação Graça Aranha. Foi eleito Deputado à Assembleia Constituinte do antigo Estado da Guanabara e Presidente de sua Comissão Constitucional, em 1960. Em 1967 foi nomeado Ministro do Supremo Tribunal Federal. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/ministro/verMinistro.asp?periodo=stf&id=105>. Acesso em: 11 mar 2024.



do conhecimento técnico e científico seria, assim, condição necessária, ainda que não suficiente, para a transformação da realidade. Não suficiente, porque essa transformação dependeria, em última instância, da ação de sujeitos conhecedores da lógica de funcionamento da realidade a ser transformada.

O enfrentamento dessa questão, no Brasil e em Portugal, evidencia, ainda, uma forte ligação das igrejas, principalmente de setores da Igreja Católica, articulando-se para defender as liberdades individuais, e indo além, para defender a liberdade de mercado, seja na educação, como no desenvolvimento e na formação de ambas as sociedades. Isso explicaria a forte ligação desses setores da Igreja Católica, que já possuíam escolas de diferentes níveis, com dirigentes de escolas particulares, não diretamente vinculados a alguma congregação religiosa. Ambos defendiam interesses comuns, em uma sociedade em que prevalecesse a livre escolha, tanto na educação como em sua forma de organização. Tem-se, assim, outro *aggiornamento* da milenar Igreja Católica. A lógica do desenvolvimento contraditório do capital impunha-se, acorrentando mentes e corações.

À guisa de conclusão, valemo-nos, aqui, de uma máxima de Karl Marx e Friedrich Engels (1999), segundo a qual, “tudo que é sólido desmancha no ar”. Hoje, em que a assim denominada “indústria 4.0” ou “quarta modernidade do capital” ou “revolução digital” está a todo vapor, transformando práticas até então banalizadas como naturais, é uma forte evidência do vigor e da atualidade do pensamento filosófico de Karl Marx. Desgraçadamente, ainda estamos a viver “o início do fim da história”. O salto de qualidade ainda está por vir. A superação das contradições que continuam a tecer o atual tecido social é ainda uma utopia. Mas é essa utopia, entre outras, que nos põe em movimento.

## REFERÊNCIAS

- BELCHIOR, J. C. **Liberdade de ensino em Portugal**. Lisboa: Edições Critério, s/d.
- BOBBIO, N. **Os intelectuais e o poder: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea**. São Paulo, SP: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.
- BOFF, L. **Igreja: carisma e poder**. São Paulo: Ática, 1994.
- BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- CARVALHO, M. M. C de. Usos do Impresso nas Estratégias Católicas de Conformação do Campo Doutrinário da Pedagogia (1931-1935). **Cadernos ANPEd**, Belo Horizonte, v. 7, p. 41-60, 1994.

CARVALHO, M.M. C de. **A Escola e a República e outros ensaios**. 1. ed. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2003.

COTOVIO, J. **O debate em torno do ensino privado nas décadas de 50,60 e 70 do século XX**. Um olhar particular das escolas católicas. 2011. 435 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Coimbra, Coimbra, 2011.

DREIFUSS, R. A. **1964: A conquista do Estado. Ação política, poder e golpe de classe**. [S. l.: s. n.], 1981.

ENGELS, F.; MARX, K. **O manifesto comunista**. 5.ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1999.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2007.

RIBEIRO, P. de A. Valor Econômico da Educação. *In*: Conferência Internacional de União Publica da UNESCO, 24., 1961. **Anais [...]**. [S. l.: s. n.], 1961.

SANTINI, C. S. J. O Padroado no Brasil. *Direito Real*. 1822-1890. **Perspectiva Teológica**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 159-204, 1974.

SCARFONI, E. N. **Os Congressos Nacionais dos Estabelecimentos Particulares de Ensino (CONEPEs) e a hegemonia da iniciativa privada na educação nacional (1964 -1985)**. 2017. 285 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SCARFONI, E. N. O debate pela liberdade de ensino sob a ótica dos dirigentes de estabelecimentos particulares em 1946. **Revista de História e Historiografia da Educação**, 2018.

SGARBI, A. D. **Igreja, educação e modernidade na década de 30**. Escolanovismo católico: construído na CCBE, divulgado pela Revista Brasileira de Pedagogia. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

SIRINELLI, J.F. Os intelectuais. *In*: RÉMOND, René (org.). **Por uma história política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. p. 231-270.

---

**Reconhecimentos:** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade.

**Financiamento:** O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

**Conflitos de interesse:** Não há conflitos de interesse.

**Aprovação ética:** Não foi necessário por se tratar de fontes documentais escritas.

**Disponibilidade de dados e material:** Sim, estão disponíveis para acesso.

**Contribuições dos autores:** Todos os autores participaram das etapas de elaboração do artigo com acréscimos, revisões textuais e análises.

---

**Processamento e editoração:** Editora Ibero-Americana de Educação.

Revisão, formatação, normalização e tradução.

