

# **Educação Pública no Brasil: a democratização inconclusa**

## **Public Education in Brazil: an incomplete democratization<sup>1</sup>**

Raylane Andreza Dias Navarro Barreto<sup>2</sup>

Universidade Federal de Pernambuco (Brasil)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5602-8534>

Rosa Fátima de Souza Chaloba<sup>3</sup>

Universidade Estadual Paulista (Brasil)

<https://orcid.org/0000-0002-3905-7317>

Recibido: 13-3-2022

Aceptado: 4-6-2022

### **Resumo**

Como forma de pensar a educação brasileira na efeméride dos 200 anos de independência do Brasil, elegemos como objeto de análise a trajetória da educação pública no Brasil a partir da expansão da sua rede escolar. Com base no método de investigação histórica a partir de pesquisa bibliográfica e documental e tendo por fontes, leis, decretos e dados estatísticos, o artigo foi dividido em duas partes: A primeira, dedicada aos irresolutos percursos da Educação pública do Brasil, depois de sua anunciada Independência política do Reino Português. Na sequência, discorre sobre o longo trajeto de conquista da universalização do ensino fundamental no século XX. O resultado nos faz questionar o futuro da educação pública frente as eleições do emblemático ano de 2022.

**Palavras-chaves:** Brasil, Bicentenário da independência, educação, escolarização. História da educação

### **Abstract**

As a way of thinking the Brazilian education in the ephemeris of Brazil's 200 years of independence, we have selected as an object of analysis the trajectory of public education in Brazil since the expansion of its school system. Inspiring in the historical research method from documentary and bibliographical research and sources as laws, decrees and statistical data, the article was divided in two parts: The first part concerns to the Brazilian public education irresolute pathways, after its

---

<sup>1</sup> Tradução paga com recurso Capes/Proap/Ufpe.

<sup>2</sup> ([raylane.navarro@ufpe.br](mailto:raylane.navarro@ufpe.br)). Professora do Centro de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE. Desenvolve trabalhos na área da História da Educação no Brasil. Nessa área tem publicado resultados de pesquisas sobre intelectuais da educação, instituições educativas e educação de mulheres em revistas como a Revista Brasileira de História da Educação, Almanack, Educar em Revista, dentre outras. Atualmente coordena o projeto “A relação mulheres - educação e regime político autoritário no nordeste do Brasil (1964-1978)” financiado pelo edital CNPq/MCTI/FNDCT Nº 18/202.

<sup>3</sup> ([rosa.souza@unesp.br](mailto:rosa.souza@unesp.br)). Professora titular em História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (Unesp). Pesquisadora Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Desenvolve pesquisas sobre a história do ensino primário e secundário, cultura escolar, cultura material e sobre patrimônio histórico educativo. Autora dos livros: *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo, 1890-1910* (Editora Unesp, 1998), *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX* (Cortez, 2008), *Alicerces da pátria: história da escola primária no estado de São Paulo, 1890-1976* (Mercado de Letras, 2009).

announced political independence from the Portuguese kingdom. Then, the second part concerns to the basic education dissemination long trajectory conquest in the 20th century. The result makes us question the future of public education in the face of the elections in the emblematic year of 2022.

**Keywords:** Brazil, bicentennial of independence, education, schooling. history of education.

## Introdução

A comemoração de uma efeméride como o Bicentenário da Independência do Brasil constitui ato festivo, mas também simbólico que enseja uma profunda reflexão sobre o nosso passado como nação soberana e, especialmente, o devir que almejamos. Comemorar, como bem observa Pierre Nora (1993), é por excelência um gesto de avivamento e de construção da memória e é nesta perspectiva que se situa a contribuição deste texto, isto é, uma interpretação entre tantas possíveis, sobre os caminhos da construção sociocultural da escola pública no país elegendo como foco de análise o Ensino Fundamental, um dos níveis da Educação Básica,<sup>4</sup> de matrícula obrigatória, compreendendo a formação escolar das crianças na faixa etária entre 6 e 14 anos de idade, com duração de 9 anos, atualmente estruturado em dois ciclos: os anos iniciais abrangendo do 1º ao 5º ano e os anos finais, do 6º ao 9º ano. Fruto das transformações institucionais do antigo ensino primário e secundário levadas a termo a partir da segunda metade do século XX, essa é a única etapa da educação brasileira acessível à grande maioria da população.

Trata-se, portanto, de uma conquista recente da sociedade brasileira. Nessa trajetória, a forte vinculação da educação escolar com a construção da nacionalidade cedeu lugar à afirmação da educação para a cidadania com lastro nos movimentos sociais e no atendimento aos interesses e necessidades das camadas populares.

Para esta análise sobre os 200 anos de educação no Brasil a análise proposta em termos de tendências gerais incide sobre a democratização da educação escolarizada problematizada na perspectiva da expansão da rede escolar e da inclusão/exclusão de diferentes grupos sociais do acesso à escola. Com o intuito de explorar a trajetória de expansão, acesso e desigualdades que forjaram a escola pública brasileira o texto foi dividido em duas partes. A primeira, dedicada aos irresolutos percursos da Educação pública do Brasil, depois de sua anunciada Independência política do Reino Português. Para isso dedica-se as prescrições, aos engajamentos e o que disso resultou para o campo da Educação no Brasil. Na sequência, discorre sobre o longo trajeto de conquista da universalização

---

<sup>4</sup> A Lei de diretrizes e Bases vigente atualmente no Brasil (Lei n/ 9.934) foi sancionada em 20 de dezembro de 1996 estabelecendo a organização da educação nacional dividida em dois níveis escolares: a educação básica compreendendo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e a educação superior (Saviani, 1997). Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofía, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales, año 25, nº 51. Tercer cuatrimestre de 2022. Pp. 395-420. ISSN 1575-6823 e-ISSN 2340-2199 <https://dx.doi.org/10.12795/araucaria.2022.i51.17>

do Ensino Fundamental no século XX e início do XXI, assinalando as transformações do ensino primário e secundário que culminaram na ampliação da escolaridade obrigatória configurada no atual Ensino Fundamental, os debates em defesa da escola pública, os avanços democráticos alcançados nas últimas décadas e os enfrentamentos atuais.

### **Os titubeantes caminhos da escola pública do Império à República**

Foram muitos os fatores que concorreram para a necessidade da implementação da escola pública no Brasil, dos quais destacam-se três: Primeiro, era preciso acabar efetivamente com as dependências econômica e cultural do país que estava nascendo enquanto nação livre; segundo, a população eminentemente analfabeta não conseguia adentrar a civilidade tão evocada e prestigiada em outras nações e tão necessária para alcançar o progresso; terceiro porque o país precisava de uma identidade nacional que não somente valorizasse as singularidades da terra e do povo, mas que a impulsionasse ao desenvolvimento tão necessário no século XIX.

No esteio das discussões que impulsionaram a modernização do Brasil está uma gama de projetos, dos que hoje entendemos como intelectuais, que não somente pensaram o Brasil a partir de suas experiências formativas, mas sobretudo do ideal de país que se pretendia. São muitos os bacharéis em direito, os médicos, os engenheiros e os professores e as professoras que propuseram, no campo político, alternativas das mais emblemáticas para os problemas brasileiros. Fosse para as questões políticas, o que inclui a escravidão e o acordos de relações com outros países, fosse para as questões econômicas, sociais e culturais, que inclui a educação, tivemos pessoas que se destacaram pelas proposições. São muitos os projetos de país gestado depois e mesmo antes da independência do Brasil. Muitos deles estudados pelo grupo de pesquisadores em torno das quatro edições do projeto “Moderno, modernidade e modernização: a educação nos projetos de Brasil (1822-2022)”<sup>5</sup> e que recaem

No entendimento de que a educação esteve na base de constituição desses projetos – e de que tais projetos foram defendidos por uma intelectualidade que ocupou a cena sociopolítica brasileira para expressar seus desejos, disputas, embates e seus dilemas – (...), seja por meio da ocupação de cargos públicos, da utilização da imprensa periódica, ou da produção de livros, manuais, teses ou dissertações em torno da construção de um entendimento e de uma projeção do que seria um Brasil moderno cujo ideário de modernidade

---

<sup>5</sup> Os pesquisadores do programa de pesquisa interinstitucional “Moderno, Modernidade e Modernização: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX”, coordenado por Luciano Mendes de Faria Filho, com 4 fases em cerca de 11 anos, tiveram, dentre seus objetivos, o de investigar a relação intelectuais, espaço público e educação nos projetos de Brasil numa longa duração 1822-2022. O resultado das investigações está em artigos em periódicos, nos 5 livros, frutos do programa, bem como na experiência profícua que vem sendo desenvolvido, também em rede, denominada Portal do Bicentenário. Este com o propósito de ser um espaço que “visa produzir, editar, fazer curadoria, organizar e disponibilizar conteúdos sobre os 200 anos da Independência do Brasil e seus desdobramentos.”. Para saber mais: <https://portaldobicentenario.org.br>

mirava as nações europeias e norte americanas (MESQUITA, BARRETO, NOGUEIRA, 2015, p.14).

A partir do que pesquisou esse grupo fica claro o quão titubeante foi o caminho trilhado pela educação, em especial pela escola pública no Brasil. Nesse processo, personagens e necessidades antes secundarizados pelas políticas, passaram a ser considerados para o processo de modernização. Por isso, não sem razão, preocupações com as crianças, os libertos, as mulheres e os pobres, foram evidenciadas. Afinal, como conceber um país livre se em seu seio personagens são vilipendiados ou mesmo destrutados? Como fazer avançar um país com apenas uma categoria de pessoas com poder advindo este, há que se ressaltar, não apenas de suas origens nobres e afortunadas, mas sobretudo pelo que tal nível social podia oferecer em termos de formação, cargos etc.? O que fazer com a maioria da população? Como alcançar o progresso com entraves como a escravidão, a ligação umbilical com a Igreja Católica, a pobreza, o analfabetismo? Perguntas que ainda fazem sentido no momento atual, mesmo considerando os 200 anos passados.

Tais preocupações, direta ou indiretamente, fizeram parte dos horizontes de expectativas de muitos letrados que se tornaram políticos e se voltaram para os problemas do novo país. A saída encontrada, como atesta a historiografia da educação dedicada ao período, foi a educação, sobretudo escolar. Quando adentramos nos projetos de leis e mesmo nas discussões travadas na Corte e nas assembleias provinciais é possível perceber não apenas projetos e defesas, mas os argumentos mobilizados nas propostas e nesse sentido, percebemos como a legislação, a imprensa, as Exposições Universais, os congressos de instrução e os relatórios oficiais elaborados por ministros e inspetores do ensino foram fundamentais para a incorporação e sedimentação de determinadas ideias e ações, dentre elas, a instrução como meio de ascensão intelectual e econômica.

Rogério Fernandes ao analisar “as cortes portuguesas da nação portuguesa e a educação pública” analisa as “intervenções dos deputados brasileiros” a partir das quais é possível compreender as demandas do Brasil em 1821, ano chave para o divisor de águas que culminou em 7 de setembro de 1822. Dentre as solicitações dos deputados, do norte e do sul, há que se ressaltar, estão a necessidade de se construir um sistema de ensino próprio no Brasil; a necessidade de multiplicação de escolas de primeiras letras, de escolas femininas e de aulas práticas de Medicina, Cirurgia, Veterinária, Zoologia, Física, Química, Botânica, Matemáticas Elementares, Mineralogia, Horticultura, Princípios de Aritmética e Gramática Portuguesa, criação de biblioteca, um certo “apoio” da Igreja para instrução do “povo rude”, bem como a fundação de colégios de instrução e instituição de ensino superior, e, sobretudo, que se ignorasse “(...) o conteúdo preciso, sobre o estabelecimento de escolas no ‘Reino Unido do Brasil’”(Fernandes, 2014, p.27).

A história nos permite ver que tais solicitações não foram atendidas como se desejava, mesmo tendo o Príncipe Regente do Brasil prometido “(...) um código de instrução pública nacional” que faria “germinar viçosamente os talentos deste clima abençoado”. (Dom Pedro I apud Fernandes, 2014, p. 31). Tais reivindicações se somam a outras de ordem econômica e culmina na separação dos dois reinos que, no caso do Brasil é legitimada por meio do “decreto da Independência” de 7 de setembro de 1822 assinado pela Princesa Maria Leopoldina, que assumia interinamente o governo. O próximo passo era dar a este novo país uma Constituição, que, por sua vez, definiria os poderes e suas funções, bem como sistematizaria as bases da organização político-institucional do país independente. Num primeiro momento esta função coube a uma Assembleia Constituinte que, por tentar diminuir os poderes do imperador, foi por ele destituída, outorgando ele próprio a primeira constituição, datada de 1824, ficando o Brasil sob o regime de uma Monarquia constitucionalista.

Em seu Art. 179, a Constituição de 1824 deixa claro “A inviolabilidade dos Direitos Civis e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade” afirmando ser esta “garantida pela Constituição do Império” que por sua vez garantia também, no inciso XXXII, “A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos”, bem como, no inciso XXXIII “Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes”. Diante de tal legislação caberiam as perguntas: Quem eram os “cidadãos brasileiros” merecedores da instrução do Brasil independente? A Constituição, garantia a escolarização de indígenas, crianças pequenas, mulheres, negros e negras libertos, imigrantes, jovens e adultos analfabetos?

Decorrente desta Constituição foi publicada, em 1827, a primeira Lei Geral da educação no Brasil a qual mandava “criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”. Dois meses antes, em 11 de agosto, foram criadas as Faculdades de Direito, uma no Norte (na província de Pernambuco) e a outra no Sul (na província de São Paulo) que juntas as já existentes Academias de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro que também sediava a Escola Politécnica, e da Escola de Minas de Ouro Preto, compuseram o ensino superior no país.

De acordo com a lei de 1827, em seu Art. 5º:

Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edificios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranizando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais.

No bojo das prescrições das legislações, entendidas a partir de Faria Filho (1998) ou seja, como “ordenamento legal do processo pedagógico” e “repertório discursivo” é possível perceber as intenções daqueles que estiveram por trás de tais preceitos. Neste caso, quando somamos o que

prescrevia tal lei, as críticas a ele encetadas no período e com o Ato Adicional de 1834 que alterou a Constituição de 1924 e deu mais poderes à Províncias, atribuindo a elas o direito de legislar “Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la” (Art. 10 § 2) com exceção do ensino superior, fica mais claro como a educação pública foi pensada, quem eram os sujeitos escolarizáveis e qual o lugar a ela destinado na história política do Brasil independente. Isto porque se por um lado ela foi vista como meio de se chegar ao progresso, por outro o modo como ela foi viabilizada não condiz com tal expectativa.

Limitar o acesso à escola ao cidadão - ou seja a pessoa livre e brasileira nata ou naturalizada; mandar criar escolas sem as devidas condições de existência; ensinar pelo método mútuo; deixar a formação dos professores às custas das suas próprias expensas e; tempos depois (ato adicional de 1834), dar autonomia às províncias para que estas cobrassem imposto sobre o consumo a fim de financiar a escola pública, para além de incentivar a iniciativa privada foram, a época, as condições encontradas, considerando os poucos recursos do país - muitos dos quais gastos com a segurança nacional frente aos levantes internos e externos a exemplo, respectivamente, da confederação do Equador (1824) e da Guerra da Cisplatina (1825-28) e tempos depois da guerra do Paraguai (1864-1870). Entretanto não se pode negar os impactos que tais decisões tiveram ao longo da história brasileira, sobretudo quando analisamos os índices dos perfis dos excluídos dos processos de escolarização.

Não sem razão estão no centro dos principais problemas de emancipação intelectual e econômica no país os negros, os indígenas e as mulheres. Cada um a seu modo, foi e vem ao longo da história brasileira criando seus mecanismos de emancipação, por certo gradativa e graduada, mas também bastante significativa do ponto de vista da ascensão social. Quando consideramos o saber ler, escrever e contar como elemento de distinção, e como, por isso, mecanismos são acionados em nome da instrução, mesmo sob forte violência e dominação vivenciados no Brasil ao longo de sua história, fica fácil perceber como a história da educação se constituiu elitista. Por isso, não se pode negar o impacto que este “ordenamento do processo” teve na educação brasileira. Muito menos o repertório discursivo acionado por meio da escola e do que ela poderia proporcionar aos que por ela passassem. Não sem razão também o acesso a escola é discutido e defendido de forma tão veemente até os dias de hoje, como demonstrado na segunda parte deste texto.

Gondra e Schueler (2008) deixam claro quais as “formas de educação” e as experiências escolares e não escolares implantadas no império a partir de iniciativas políticas e particulares a exemplo das escolas elementares internatos e asilos, colégios e liceus e faculdades e academias



superiores. A análise dos autores nos deixam entrever como estavam sendo pensadas os perfis alcançados por tais tipos de instituições. O resultado nos leva a uma radiografia da escolarização do período e a necessidade de

(...) problematizar os processos de circulação de modelos de educação escolar, calcados nos ideais de civilização e progresso, e considerar as experiências históricas singulares de implementação numa sociedade mestiça, que se apropriou de modelos estrangeiros no contexto de uma cultura plural e híbrida. Com isso, é preciso perceber como o movimento dos defensores do modelo escolar de educação para o Brasil do século XIX, o qual, em linhas gerais, implicou apropriação e remodelação de espaços, conhecimentos e valores próprios de instituições e concepções de educação, atuou no sentido de inventar e produzir a escola como um lugar próprio, específico, destinado à educação de crianças e jovens.

Do ponto de vista da relação população-alfabetização, há que se considerar que em 1822 a população do Brasil era de cerca de 4,7 milhões de habitantes, que foi duplicada em 1872 chegando a 9,9 milhões de habitantes, situação crescente que atingiu em 1900 o número de 17,4 milhões de brasileiros. (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2000) ou seja no século XIX a população brasileira quase quadruplicou e muitos de seus habitantes eram imigrantes, como atesta Kreutz (2014) ao afirmar que entre 1819 e 1947, chegaram ao Brasil cerca de 4.900,00 estrangeiros de várias etnias. Se considerarmos o que Rui Barbosa expõe sobre o percentual de analfabetos em 1876, ou seja, que de 8.419.672 habitantes, 78,11% (5.579.945) eram analfabetos, conseguimos entender quão insuficiente foram as prescrições supracitadas, sobretudo porque se chega em 1889, ano da proclamação da república brasileira, com mais de 75% da população analfabeta.

Não sem razão estão registrados na história das ideias no Brasil dos oitocentos, iniciativas singulares como as de Pretextato dos Passos e Silva, bem como, na segunda metade do XIX, Leôncio de Carvalho, Rui Barbosa, Tobias Barreto de Menezes, Maria Firmina dos Reis dentre outros personagens que propuseram modelos de escola e ensino com vistas a dotar brasileiros e brasileiras de elementos imprescindíveis ao desenvolvimento do país e que tinham em seus horizontes de expectativas a instrução destinada, dentre outras coisas e guardadas as devidas singularidades, ao mundo do trabalho, tão caros aos países livres. Pretextato Silva abriu escola no Rio de Janeiro para “pretos e pardos”, Leôncio de Carvalho, mesmo sob fortes críticas, foi responsável pela abertura do ensino superior às mulheres, Rui Barbosa foi o principal incentivador da implantação do método intuitivo no Brasil, Tobias defendeu a educação das mulheres para o trabalho e Maria Firmina dos Reis abre, no norte do Brasil, a primeira escola mista. (Silva, 2016, Barreto 2022, Valdemarin, 2004, Muzart, 2014)

Embora com o risco de homogeneizarmos as propostas, descuidando das singularidades de cada uma e sobretudo do cronótopo em que foi gerada, é possível afirmar que estavam no bojo de boa parte destes e de outros dos projetos: a laicidade do ensino, a instrução das camadas pobres, da criança, da mulher, dos libertos, dos deficientes, dos imigrantes e sobretudo dos adultos não alfabetizados que exigiam, conforme atesta os estudos de Nogueira (2016), um programa especial e métodos condizentes. Isto porque não bastava considerar, nas propostas de lei, a necessidade da escola primária, pensada originalmente a partir de preceitos religiosos e sobretudo para pessoas brancas, mas em conteúdos e métodos que correspondem às produções científicas da pedagogia moderna e como efetivamente a escola auxiliaria no progresso da nação, para além da infraestrutura necessária ao seu funcionamento.

Como frutos de tais iniciativas estão aquelas que envolvem homens e mulheres negras e indígenas, as mulheres de uma maneira geral e as crianças pequenas. Isto porque desprestigiados da legislação ou mesmo vilipendiados de qualquer direito ao acesso a escola nas primeiras décadas do império, tais sujeitos históricos conseguiram, nas brechas deixadas pelo sistema ou mesmo fissurando a estrutura imperial, galgar trajetórias que como nos revela a Gondra e Shuller (2008) que envolvem outros modos de aprender e ensinar, no bojo de múltiplos processos educacionais não escolares e de mecanismos institucionalizados, ou não, de aprendizagem de ofícios.

Os indígenas, “donos das terras”, considerados indolentes e preguiçosos pelos colonizadores, foram os mais desprestigiados do processo educacional. Isto porque se por um lado, iniciativas de aculturação foram encetadas, ora por meio da catequese jesuítas, ora por meio do projeto pombalino do “Diretório dos índios” de 1755, ambos no Brasil colônia e que tiveram por propósito a “civilização”, por outro os processos que forjaram a educação dos indígenas no dezenove, cujo principal fruto é Regulamento de 1845 são todos eles baseados na violência, seja ela física ou simbólica. Proibir a língua nativa, obrigar o uso da língua do colonizador, taxar de pecado e por isso condenar rituais, crenças e costumes, tomar suas terras ou obrigar o seu uso conforme determinações colonizadoras, foram elementos que a escola deveria abarcar, sobretudo porque se considerava que o indígena, assim como o negro, eram sujeitos do trabalho e que portanto sua atuação e conseqüente aprendizado deveria nele se desenvolver.

Não sem razão o citado Regulamento de 24 de julho de 1845 (Decreto n. 426), do Ministério dos Negócios do Império, criado com vistas a regulamentação Geral das Missões, tinha por propósito reintroduzir a catequese e para tanto manda criar escolas de primeiras letras nos aldeamentos de todo o império tendo por missão ensinar a ler, escrever, contar e uma profissão ligada a terra ou as “artes



mecânicas” e o trabalho militar. De modo que se por um lado, foi criada uma política para escolarização dos indígenas que considerou suas singularidade culturais por meio de escolas próprias, por outro, segundo estudiosos, isto foi considerado uma forma de controle do governo que, por sua vez, garantiu os mínimos recursos possíveis.

Se com os indígenas os principais problemas estavam na expropriação das terras e na extinção de um sistema de crenças, com os negros, sobretudo os escravizados, a situação se revelava tão cruel quanto. Afinal estavam ligados ao duplo pessoa-coisa e por isso sua ascendência foi um dos pontos decisivos para todas as políticas que acompanharam seu percurso no país. Escravizados, crioulos, de ganho, da casa, da lida, libertos, livres todos os adjetivos ao negro associados revela uma faceta da história e das lutas que o envolveram no império brasileiro. Do ponto de vista da educação, a história nos revela uma série de fases que vai da escravização, logo, da não cidadania, até o lugar ocupado depois da sua abolição. Entre um e outro foram muitos os episódios que envolvem essa história que ganha cada vez mais páginas e que revelam vários movimentos em prol da liberdade e da emancipação, bem como da condição negra e que recaem em iniciativas particulares de escolarização, uma vez que a instrução era considerada estratégia e fator de distinção, como assegura Fonseca, para quem “Isso revela um protagonismo dos negros, indicando que estes não deixaram de contabilizar a educação como um elemento de formação e afirmação no espaço social.” (2016, p.48). Iniciativas que quando comparadas as de cunho governamental revelam como “ordenamento legal do processo pedagógico” foi insuficiente e parcial. Entretanto, mesmo desprestigiados pelas políticas educacionais, os escravizados sob claros mecanismos de subordinação e controle, acionaram outras formas de se educar e criaram espaços de enunciação como são os quilombos e as várias revoltas que apontaram país a fora.

Às mulheres, tradicionalmente reservado o lugar da maternidade e da reprodução, esteve sempre aquém dos processos escolares mais emancipatórios. E como a ideia era a da santificação dos costumes as instituições religiosas católicas sempre estiveram de portas abertas e com um arsenal de doutrinas envolvendo moral e bons costumes a disposição para ensinar. Dai porque algumas, membros da classe alta, puderam ser alfabetizadas e ensinadas nos preceitos cristãos. Situação que não ocorria com o restante das mulheres. A não ser depois da referida lei de 1827 que possibilitou, mesmo sob forte resistência cultural, a oportunidade de acesso das mulheres à instrução uma vez que passou a existir, no país, escolas para mulheres. O acesso, por sua vez, não era irrestrito e estava condicionado a uma série de elementos que envolviam desde a existência de instituição no lugar, visto que não eram muitas as escolas femininas no império; a permissão dos pais ou maridos até a

condição econômica da família, dentre outros elementos que envolviam as opiniões sobre educar a mulher e o que ela iria fazer com os aprendizados.

Situação que ficou ainda mais nevrálgica com as demandas de varias mulheres residentes de norte a sul do país que queriam cursar o ensino superior e constituir-se profissionalmente médica, advogada ou engenheira (cursos oferecidos a época). O próprio imperador Pedro II diante da resistência dos parlamentares em aprovar a entrada de mulheres nos cursos brasileiros, custeou a formação da primeira médica brasileira nos Estados Unidos. Prática adotada por algumas províncias que enviou com bolsa algumas de suas filhas. Foi somente com a reforma encabeçada por Leôncio de Carvalho em 1879 que foi permitida a entrada de mulheres na academia e apesar da permissão, muitas barreiras tiveram que ser enfrentadas ou mesmo derrubadas a fim de que hoje, segundo dados do último censo escolar, sejam maioria na educação básica, na educação superior, na profissão docente e como pesquisadoras na área das humanidades. (Barreto, 2022).

Há que se relatar sobretudo como a criança foi tratada na fase do império e como a sua educação foi pensada, uma vez que a infância não era a mesma para uma sociedade marcadamente desigual, seja do ponto de vista econômico, seja do ponto de vista regional, afinal a criança pobre não tinha, como ainda não tem, as mesmas condições das ricas. Quando esta diferença é somada à sua localidade as divergências são ainda maiores, pois a esta época, embora discussões, discursos e iniciativas em prol das crianças, inclusive, pobres, órfãs e desamparadas, já fossem uma realidade, as condições tanto financeiras do império, quanto as relacionadas a pedagogia destinada a esta fase, ainda eram muito incipientes no Brasil.

Kuhlmann (2014) ao pesquisar a infância no Brasil no século XIX, demonstra como foram criadas, sob que condições e quem financiou as creches, os asilos de segunda infância e depois jardins de infância, instituições entendidas - por dedicarem-se às crianças na primeira infância - como complementares a Escola primária. As conclusões do autor deixam claro a criação de instituições filantrópicas de caráter assistencialista e a não existência dos chamados “Kindengardens” com suas propostas pedagógicas modernas destinadas as crianças pobres. E embora, tais tipos de instituições tenham sido criadas em países como França, Suíça, Áustria e Alemanha para atender a necessidade de mães trabalhadoras, no Brasil, “(...) não há evidencias de sua criação durante o século XIX” sendo as instituições criadas no período restritas “aos poucos jardins que atenderam crianças de setores sociais privilegiados (2014, p. 75). De modo que as evidências encontradas pelo pesquisador nos faz entender o lugar reservado à criança, em especial a criança pobre, neste processo de escolarização dos brasileiros, deixando claro quão desprezados foram os argumentos daqueles que viam na

educação das crianças, desde a sua mais tenra idade, um dos elementos mais importantes a se abraçar nesta fase política do Brasil.

Tais titubeantes caminhos de acesso à escola foram por certo o impulso para aqueles que lutaram pela Res pública e que viram na instrução elemento imprescindível para o progresso da nação. Reconhecer a escola como lugar de emancipação e liberdade e ter a instrução como um elemento patriótico, uma vez que “povo ilustrado” não se submete a tirania, foi a tônica daqueles que ansiavam por novos ares e um regime político mais democrático.

### **Do ensino primário à universalização do ensino fundamental: uma conquista inacabada**

Não sem razão nas décadas finais do século XIX, a instauração do regime republicano no país pôs na ordem do dia a necessidade de escolarização do povo e a relevância da escola primária. Os republicanos de diferentes matizes ideológicos e de diferentes regiões do país enalteceram a educação popular vista com a finalidade política e sociocultural para civilizar a população brasileira, formar os trabalhadores e prepará-los para a participação política pelo voto. Caberia à educação promover o progresso, o desenvolvimento econômico e a modernização do Brasil, além de construir a nacionalidade pela disseminação dos valores morais e cívico-patrióticos.

Na esteira do federalismo e da descentralização ratificada pela Constituição de 1891, os governos estaduais buscaram modernizar a instrução pública atribuindo enorme centralidade à formação de professores com reformas que incidiram sobre as Escolas Normais e sobre o ensino primário, o único nível de ensino obrigatório, com duração de 4 anos, com a adoção de modernos processos de ensino como o método intuitivo ou lições de coisas, ampliação dos programas com a introdução das noções de ciências físicas e naturais, história, geografia, canto, trabalhos manuais, exercícios ginásticos e educação moral e cívica. A modernização do ensino primário envolveu também a institucionalização de novos tipos de escolas primárias como os grupos escolares e as escolas reunidas. Mas apesar das reformas educacionais levadas a termo pelos estados, ainda era grande o número de crianças fora da escola e o ensino secundário bastante elitizado restringindo-se a poucos ginásios e liceus públicos localizados nas capitais dos estados, não gratuitos e escolas privadas mantidas pela iniciativa particular especialmente pela Igreja católica, mesmo depois da laicização implantada pelo decreto 119-A de 1890.

No que diz respeito à escolarização da infância, múltiplas diferenciações marcaram a expansão gradativa da rede de escolas de ensino primário no país, na Primeira República e ao longo do século XX, aprofundando desigualdades de diversas naturezas. Por um lado, diferenças na expansão das oportunidades educacionais entre os estados e regiões do país agravado pela distinção entre escola urbana e rural. Por outro lado, desigualdades étnico-raciais e de gênero e, ainda, a existência de

diferentes escolas atendendo diferentes grupos sociais demarcando o acesso desigual e as limitações sociais do aprendizado e da permanência nas instituições educativas.

Araújo, Valdemarin e Souza (2015) têm razão ao afirmarem a necessidade de se levar em conta na história do ensino primário no Brasil republicano três dimensões articuladas: analfabetismo decrescente, êxodo rural progressivo e crescimento demográfico.

Nas comemorações do centenário da independência do Brasil em 1922, a situação da instrução pública era bem pouco auspiciosa. O analfabetismo atingia ainda cerca de 70% da população estimada em 30 milhões de habitantes. Apesar das inúmeras reformas da instrução pública levadas a termo pelos governos estaduais, pouco se havia avançado na disseminação do ensino primário no país. Até mesmo no estado de São Paulo, unidade da federação que se destacava pela pujança econômica, a situação da educação apresentava-se extremamente precária. Em 1920, o recenseamento escolar dirigido por Sampaio Dória escancarou a profundidade dos problemas a serem enfrentados; pois, no total de 547.975 crianças em idade escolar (entre 7 e 12 anos) residentes nesse estado da federação, apenas 31,6% encontravam-se matriculadas em escolas públicas ou particulares; o restante, 372.141 crianças (69,4%) não frequentavam escolas (Dória, 1920).

A disseminação da escola pública demandava a identificação dos núcleos de analfabetos, criação de escolas, ampliação do número de vagas e condições para fixação de professores nas escolas localizadas no meio rural, além de quantidade maior de recursos destinados à educação face a esses problemas. De modo que foi lenta a expansão da instrução pública nas primeiras décadas do século XX, atingindo mais as áreas urbanas do que as rurais. É certo que as políticas para a instrução primária possibilitaram maior acesso das mulheres à cultura escolar, mas não a integração plena das crianças negras e indígenas.

Entende-se, dessa maneira, porque na década de 1920, em meio à crescente insatisfação dos atores políticos com a dominação oligárquico-cafeeira, a educação pública voltou novamente a agitar o debate nacional, apontada mais uma vez como solução para a questão social e a nacionalização dos imigrantes. Era preciso debelar o analfabetismo visto como expressão do atraso nacional e educar os trabalhadores urbanos para a garantia da ordem social. A esse respeito, Marta Carvalho (1998) analisou como a Associação Brasileira de Educação, fundada no Rio de Janeiro em 1924, esteve envolvida na campanha cívica pela “causa educacional” perspectivando a educação em sua relação com os temas da saúde, moral e organização racional do trabalho.

A omissão e a responsabilidade da União na difusão do ensino primário voltou a ser questionada. Um dos primeiros esforços intervencionistas do governo federal nesse sentido foi a convocação da I Conferência Interestadual de Ensino Primário realizado no Rio de Janeiro em 1921, cujos resultados finais “(...) consagraram o princípio da missão constitucional da União para interferir

na difusão do ensino primário, com o objetivo de combater o analfabetismo.” (Nagle, 1976, p. 135). Nessa direção, caminhou a revisão constitucional de 1926 ratificando a imprescindibilidade da intervenção da União no desenvolvimento da educação pública; contudo, ações efetivas somente foram concretizadas nas décadas seguintes.

Em que pese a atuação estatal, não se pode desconsiderar as iniciativas de imigrantes, movimentos sociais e de trabalhadores em prol da educação. Como ressaltado sobre o período imperial, em relação ao período da Primeira República (1889 - 1930), a historiografia da educação também tem assinalado as múltiplas experiências educacionais levadas a cabo pelo movimento negro, as iniciativas empreendidas pelos trabalhadores e pelo movimento operário no sentido de promoverem a sua auto-instrução e a educação de seus filhos, como a criação de escolas operárias, bibliotecas populares, Centros de Estudos Sociais e Escolas Modernas de cariz libertário, e, ainda, as escolas de imigrantes muito presentes nos estados do sul e sudeste do país (Luizetto, 1984; Jomini, 1990; Mazotti, 1995; Santos, 2012).

De modo que a ampliação das oportunidades educacionais no Brasil teve um desenvolvimento acentuado em meados do século XX. Quatro tendências marcaram o gradativo processo de democratização do ensino primário e secundário entre as décadas de 1930 e 1970: 1) a intervenção maior da União por meio de políticas educacionais específicas; 2) a expansão desigual das escolas e matrículas nos diferentes estados e regiões do país; 3) a presença do movimento renovador com base na Escola Nova com implicações na organização pedagógica e nas práticas educativas; os movimentos sociais e as lutas dos educadores, dos intelectuais e da população pela escola.

A presença mais incisiva do governo federal na educação intensificou-se, não por acaso, durante os 15 anos de governo do Presidente Getúlio Dornelles Vargas, especialmente no período da ditadura civil, denominada Estado Novo (1937-1945), erigido com base na centralização do poder, no autoritarismo e no nacionalismo. A reorganização do Estado brasileiro nesse período buscou romper com o poder das oligarquias predominante nas primeiras décadas do regime republicano instaurado no Brasil em 1889 e ensejou as condições para a consolidação dos ideais de modernização industrial. Nessa conjuntura, foram proeminentes as políticas educacionais com ênfase na nacionalização do ensino, no desenvolvimento da educação técnico-profissional, na educação e contenção das mulheres, na reforma do ensino secundário e superior e em medidas de financiamento do ensino primário.

A reconstrução nacional e educacional foi temática recorrente nessa época e mobilizou o debate intelectual e político. Em meio a intensas disputas por projetos de nação e de educação, vale destacar o manifesto lançado em 1932, intitulado *A Reconstrução Educacional no Brasil: ao povo e ao governo* (conhecido como *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*), que representou a inflexão

das posições mais progressistas defendidas pelos liberais. Elaborado por Fernando de Azevedo e assinado por renomados intelectuais, o plano de reconstrução educacional enfatizava a defesa da escola pública como direito de todos os cidadãos e a responsabilidade do estado pela educação. Propunha, ainda, a Escola Nova como referência pedagógica fundamental, a articulação entre todos os níveis de ensino, a integração da escola ao meio social, a formação científica de professores em nível superior e a modernização das universidades com a abertura para novas carreiras e assentada no tripé - ensino, pesquisa e extensão. Esse Manifesto teve grande repercussão nacional provocando, por um lado, reações contrárias de parcela do pensamento intelectual católico e, por outro lado, tornando-se referência incontornável no debate educacional brasileiro nas décadas seguintes (Xavier, 2004).

Marlos Rocha (2005) também identificou esse ator político educacional moderno na Constituinte de 1933-1934 mobilizando o debate em torno dos ramos e níveis de ensino, na afirmação do direito à educação pela garantia de recursos financeiros e pela ação supletiva da União e a discussão sobre a laicidade do ensino. A Constituição Federal de 1934 significou um passo importante para a consagração do direito à educação no Brasil ao assegurar a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário público e fixar pela primeira vez disposição específica para a educação no meio rural. Contudo, permanecia elevado o déficit educacional dado que a expansão do ensino não acompanhava o crescimento demográfico.

Dados estatísticos registrados no primeiro volume da série “O Ensino no Brasil”, referente ao ano de 1937, apontou a existência de 38.829 unidades escolares de ensino primário no país, a maior parte mantida pelos governos estaduais (18.439 unidades correspondendo a 47,4% dos estabelecimentos), destacando-se, também a participação dos municípios 11.592 unidades (29,8%) e o número significativo de unidades mantidas por particulares igual a 8.754 (22,5%). O país possuía 2.447.007 alunos de ambos os sexos matriculados nas escolas primárias no final do ano letivo de 1937, mas a distribuição das matrículas pelo território nacional apontava uma acentuada diferenciação regional. A maior parte dos alunos encontrava-se matriculada em escolas urbanas (62,2%), embora a maioria da população residisse em áreas rurais, isto é, 68% dos habitantes do país (28 milhões de pessoas).

Em se tratando do ensino secundário, como bem analisou Dallabrida (2009) a Reforma Francisco Campos, em 1931, e a Reforma Capanema, em 1942, buscaram imprimir maior racionalidade e padronização na formação geral da juventude. Especialmente a Reforma de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Secundário) reafirmou o currículo humanista fundamentado nas línguas clássicas e modernas e a destinação restritiva desse nível de ensino destinado na perspectivas dos legisladores, “à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação...” (Brasil, 1942, p. 23). Consoante a essa



perspectiva, o secundário foi dividido em dois ciclos: o primeiro denominado ginásial, compreendia um curso de formação geral, com duração de 4 anos, ministrado em estabelecimentos de ensino denominados Ginásios e, o segundo ciclo, com duração de três anos, compreendia dois cursos paralelos - o clássico e o científico, ministrado nos Colégios.

O crescimento expressivo do número de matrículas e de escolas secundárias a partir da década de 1930 tem sido apontado pela historiografia da educação como o início da democratização desse nível de ensino no país. De acordo com Geraldo Bastos Silva (1969), em um dos trabalhos pioneiros sobre a expansão do secundário no Brasil, em 1933, havia 66.000 alunos matriculados nessa modalidade de ensino, número que se elevou para 466.000, em 1952, atingindo 991.000 matriculados em 1961. Não é demais ressaltar o quanto essa expansão da rede de ginásios e colégios públicos foi tributária da mobilização dos setores sociais e da atuação de agentes políticos na conversão das aspirações educacionais da população em interesses políticos eleitorais (Dallabrida & Souza, 2014). Estudos recentes têm posto em relevo a ação municipal na expansão dos ginásios em várias regiões do país, seja levando ao governo estadual as demandas locais, seja se responsabilizando pela criação e manutenção de escolas ou atuando de forma complementar auxiliando o governo estadual oferecendo a contrapartida (doação de terrenos ou construção de prédios) e até mesmo subvencionando escolas particulares com a isenção de impostos e concessão de bolsas de estudos (Diniz, 2021; Santos, 2022).

Em meados do século XX, além do persistente déficit educacional, outros problemas da educação brasileira vieram à tona denunciados por educadores e intelectuais, como o caráter excludente e seletivo da escola atestado pelos altos índices de repetência e evasão. A adoção de novos métodos e processos de ensino também permanecia em debate. A renovação pedagógica pela Escola Nova, amplamente difundida no país nos sistemas estaduais de ensino, sobretudo, primário, constituía uma experiência plural e fragmentada. A nova orientação didática pela escola ativa teve grande reverberação na produção pedagógica disseminando as vantagens da utilização do ensino globalizado, dos centros de interesse, excursões e salas ambientes, considerados expressões da inovação educacional. Também foram muito propagadas as instituições auxiliares da escola: biblioteca infantil, cinema educativo, cooperativa, jornal infantil, banco escolar, horta, clube agrícola, orfeão, associação de pais e mestres, caixa escolar, assistência dentária, entre outras.

Não obstante, as novas práticas educativas terem sido adotadas em diferentes escolas e pela ação de vários professores, nas diversas regiões do país, elas conviveram com uma cultura escolar alicerçada em padrões tradicionais valorizando o ideal de construção da nacionalidade, a memorização, o verbalismo, a rigidez dos exames, o cumprimento dos programas de ensino, a valorização do mérito, da disciplina e dos valores cívico-patrióticos.

As críticas de educadores, intelectuais e políticos à situação da educação apontava inúmeros problemas como a falta de vagas, ausência de materiais escolares e prédios próprios para as escolas, o despreparo dos professores, o arcaísmo dos métodos de ensino, o grande número de professores leigos atuando especialmente, nas escolas rurais e o descompasso entre o sistema de ensino e as necessidades da sociedade brasileira face ao desenvolvimento socioeconômico.

A questão da educação rural era especialmente grave, como é possível apreender na afirmação do Presidente Eurico Gaspar Dutra em Mensagem ao Congresso Nacional, em 1949:

A crise de assistência educacional se apresenta, contudo, com aspectos ainda mais sombrios nas regiões rurais. De fato, das crianças matriculadas no curso primário, 36% pertencem aos núcleos rurais, 50% às zonas urbanas e 12% às zonas distritais. Concorrem para essa situação, além dos fatores gerais e específicos decorrentes da rarefação demográfica e do baixo nível social e econômico, a falta de prédios adequados e a insuficiência de professores habilitados. Convém mesmo lembrar-vos que, de acordo com o último inquérito realizado, de 28.302 prédios escolares destinados ao ensino primário, apenas 4.927 pertenciam aos poderes públicos e somente 70% destes haviam sido construídos especialmente para fins escolares. (...) (Brasil, 1949, p. 118 – 119)

O problema da seletividade atingia todos os níveis de ensino sendo ainda mais acentuado no secundário, como se constata na comunicação apresentada por Jayme Abreu, técnico do Departamento Nacional de Educação, no Seminário Interamericano de Educação Secundária, realizado em Santiago/Chile, em 1955, promovido pela Organização dos Estados Americanos (OEA). Abreu (1955) destacou o conservadorismo da escola secundária no Brasil apegada à finalidade propedêutica de caráter “intelectualista” e sublinhou a incongruência do currículo humanista face às características do público escolar que vinha se diversificando com a expansão do secundário público abrindo-se para a presença de alunos das camadas populares. Apoiando-se em dados estatísticos, ele afirmou que, em 1954, havia 535.775 alunos matriculados nos dois ciclos do secundário no país, espalhados nas 1.771 escolas existentes. No entanto, esse número correspondia a apenas 6% da população escolar (idade entre 12 e 18 anos) estimada em 9.100.000 pessoas. Outro dado preocupante, era a diferença entre o número de matriculados no primeiro e no segundo ciclo. Havia uma grande concentração de estudantes no ciclo ginásial (459.489 alunos correspondendo a 85,8% dos matriculados) enquanto no segundo ciclo colegial havia apenas 76.286 alunos (14,2% dos matriculados no ensino secundário). A maior parte das escolas era mantida pela iniciativa particular atendendo a 392.310 estudantes (73,2%) enquanto a rede escolar pública era responsável por 26,8% do alunado (Abreu, 1955).

A partir dos dados apresentados por Jayme Abreu depreende-se que as escolas secundárias eram eminentemente urbanas, localizadas nas capitais dos estados e nos municípios maiores,

atendendo mais alunos do sexo masculino do que do feminino e com presença minoritária de jovens negros, além da ausência de jovens indígenas.

A temática da educação para o desenvolvimento nacional alicerçou o crescente movimento de expansão de vagas no ensino primário e secundário nas décadas de 1950 e 1960, tornando-se a tônica de várias produções acadêmicas e dos debates educacionais servindo de justificativa do governo federal para a promoção de iniciativas como: a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), a Campanha de Educação de Adultos Analfabetos (CEAA), a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual Capes), a Campanha do Livro Didáticos e dos Materiais de Ensino (CALDEME), entre outras.

Os desafios da democratização da educação brasileira foram contemplados na discussão acalorada e conflituosa em torno da Lei Nacional de Diretrizes e Bases. A tramitação conturbada dessa lei pautou-se em embates acerca da centralização e descentralização do ensino e no final da década de 1950, face a emendas substitutivas do projeto original, por uma grande polarização do debate entre defensores da escola pública e da escola particular. Como bem assinalam Freitas e Biccas (2009), parte da intelectualidade católica valeu-se do questionamento do monopólio estatal da educação para, em uma clara ofensiva, fazer a defesa da escola particular e da liberdade de ensino. Tais embates desencadearam a publicação de mais um manifesto educacional em defesa do direito à educação, intitulado “Mais uma vez convocados”, novamente capitaneado por Fernando de Azevedo, com apoio dos educadores pioneiros. Acarretaram, também, movimentos da sociedade civil como a Campanha em Defesa da Escola Pública, que lançou a educação brasileira na esfera das preocupações dos mais variados grupos sociais. O engajamento de educadores, intelectuais, professores universitários, do movimento estudantil e trabalhadores organizados e a sensibilização popular colocaram a defesa da escola pública no cerne da questão da democracia.

Depois de 13 anos de tramitação no Congresso, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 4.024) foi aprovada em dezembro de 1961 representando uma solução de compromisso entre as correntes em disputa e assegurando tanto a responsabilidade do Estado para com a educação pública quanto a garantia da liberdade de ensino. A lei contemplou a extensão da escolaridade obrigatória do ensino primário para 6 anos de duração, medida defendida por inúmeros brasileiros e também por organismos internacionais como a Unesco. Outro avanço importante para a organização da educação brasileira foi a articulação entre os vários ramos do ensino médio, especialmente do secundário propedêutico e de cultura geral com os cursos profissionalizantes eliminando a histórica dualidade entre essas modalidades de ensino. Vale mencionar, ainda, a mudança curricular do secundário consolidando a substituição do currículo humanista pelo currículo científico.

Não obstante, a efetivação da universalização do ensino fundamental continuava sendo um desafio de inegáveis proporções. Desse diagnóstico nutriu-se o primeiro Plano Nacional de Educação (1963 - 1970), elaborado por um grupo de educadores coordenado por Anísio Teixeira, em 1962. O quadro pouco alentador registrava a existência de 12 milhões de crianças em idade escolar fora da escola e apenas 18% dos matriculados no 1º ano do curso primário chegavam a concluir a 4ª série, enquanto dois terços dos alunos não ultrapassavam as duas primeiras séries. Além disso, apenas um terço das matrículas do ensino primário correspondiam a estudantes de escolas primárias rurais, quando a população rural, no início da década de 1960, correspondia a 54,91% dos habitantes do país, isto é, 38.987.526 pessoas. Por isso, uma das metas do Plano era a universalização do ensino primário (matrícula até a quarta série de 100 % da população escolar de 7 a 11 anos de idade) e a ampliação da matrícula dos demais níveis escolares - “matrícula de 30% da população escolar de 11 e 12 a 14 anos nas duas primeiras séries do ciclo ginásial; matrícula de 50% da população escolar de 13 a 15 anos nas duas últimas séries do ciclo ginásial; e matrícula de 30% da população escolar de 15 a 18 anos nas séries do ciclo colegial.” (Plano Nacional de Educação, 1962, p. 3).

O amplo espectro da afirmação da escola pública como fundamento do programa político da educação democrática, de grande repercussão na sociedade brasileira, foi sufocado pelo regime civil militar instituído no país, em 1964. A educação foi afetada não somente pela censura e repressão, mas pela intervenção espúria do Estado na reordenação da educação em sintonia com a política econômica de desenvolvimento e com a ideologia da segurança nacional prescindindo do debate com a sociedade. Além da Reforma Universitária instituída em 1968, a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei 5.692/1971) pautada nos princípios da Teoria do Capital Humano e nos acordos MEC/USAID, impactou profundamente a organização administrativa e didático-pedagógica do ensino primário e secundário. A lei instituiu o Ensino de Primeiro Grau, isto é, a extensão da escolaridade obrigatória de 8 anos de duração configurando as bases institucionais do ensino fundamental vigente na atualidade. Este nível de ensino foi constituído pela união do ensino primário com o curso ginásial (primeiro ciclo do secundário). O curso colegial (segundo ciclo do secundário) foi transformado em Ensino de 2º Grau. De fato, a Reforma de 1971, efetuou uma inversão inédita na educação brasileira ao estabelecer a profissionalização compulsória do Ensino de 2º Grau, medida justificada pelas necessidades sociais e econômicas de qualificação para o trabalho.

A grande expansão da rede escolar de 1º e 2º Graus ocorrida no período da ditadura civil militar (1964 - 1985) foi acompanhada da precarização do material das escolas, da formação aligeirada dos professores e dos problemas na qualidade do ensino auferidos nos altos índices de exclusão - evasão e repetência - e de seletividade escolar.

Além do mais, como asseveram Freitas e Biccias (2009), as desigualdades educacionais no país, nas décadas de 1970 e 1980, em termos quantitativos e qualitativos, resultaram dos desdobramentos sociais dos planos econômicos recessivos que ampliaram a concentração de renda e consequentemente os níveis de pobreza da população brasileira. Em 1960, o número médio de anos de estudo no país variava entre as regiões; o menor índice era encontrado no nordeste igual a 1,1 e o maior nas regiões norte-centro oeste e sudeste, igual a 2,7. Vinte anos depois, em 1980, sob a vigência da obrigatoriedade escolar de 8 anos (Ensino de 1º Grau), essa média permanecia muito aquém do desejável: 2,2 anos em média de escolaridade no nordeste e 4,4 anos no sudeste. De acordo com os autores, essas desigualdades perpetuaram-se: “A situação continuou submersa nas águas da precariedade até o final do século XX, uma vez que no final da década de 1990, os índices revelavam que apenas 18% da população do país ostentava o ensino fundamental completo; 13% o nível médio e 8% o nível superior.” (Freitas e Biccias, 2009, p. 189).

Importantes avanços ocorreram na educação no Brasil após a restauração do regime democrático, no final do século XX e nos primeiros anos do século XXI. As reações às políticas implementadas durante a ditadura civil militar puseram na ordem do dia questões como a democratização do ensino, a educação para a cidadania, a urgência de mudanças curriculares no ensino de 1º grau, a gestão democrática e o papel da escola na transformação da sociedade (Cunha, 1991). Os movimentos sociais, as associações de professores, partidos políticos e o movimento sindical exerceram um papel relevante no debate educacional.

A Constituição Brasileira de 1988, denominada, não por acaso, como Constituição Cidadã, garantiu vários direitos sociais para a população, consagrando, entre eles, o direito à educação: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.” (Art. 6º, Brasil, 1988). A Constituição estabeleceu também a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo e assegurou, pela primeira vez no país, direitos educacionais para os povos indígenas respeitando suas especificidades: “às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.”

Outro marco importante foi a Nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.934/1996) fruto de disputas e de amplo debate na sociedade civil. Essa lei estruturou a educação no Brasil em dois ciclos: 1) a Educação Básica constituída pela Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e 2) Ensino Superior. A concepção de educação básica incorporada na legislação redesenhou os problemas presentes e futuros para a concretização do direito à educação no país. De indubitável cariz

progressista, ela implicou, como sublinha Dermeval Saviani, “(...) uma importante conquista no sentido de se caminhar em direção a um verdadeiro sistema nacional de educação abrangente e universalizado, isto é, capaz de garantir a plena escolaridade a toda a população do país.” (Saviani, 1997, p. 210). Não apenas a universalização do ensino fundamental passou a ser preconizada, mas toda a educação básica compreendendo desde a educação das crianças pequenas até o ensino de adolescentes e jovens no ensino médio.

Nessa perspectiva, balanços sobre os indicadores educacionais do Brasil no limiar do século XXI (década de 1990), envolvendo posições mais ou menos positivas, apontavam avanços consideráveis, mas, também, muitos problemas a serem enfrentados. Segundo Castro (1999) a taxa de escolarização líquida da população de 7 a 14 anos havia saltado de 67%, em 1970, para 95,8%, em 1998. A universalização do ensino fundamental encontrava-se em franco processo de efetivação malgrado a permanência de diferenciações regionais. Não obstante, apesar do alargamento do acesso, o sistema educacional brasileiro continuava bastante afunilado, uma vez que apenas 30,4% da população de 15 a 17 anos estava matriculada no ensino médio, em 1998 (a maior parte, isto é, 54,8% concentrada em cursos noturno) e um número bem menor no ensino superior.

Para alguns analistas como Bomeni (2003) e Schwartzman (2005), apesar dos avanços, ainda permaneciam grandes desafios, como a erradicação do analfabetismo, a qualidade do ensino, a distorção idade/série, a efetivação da escola de tempo integral e a democratização do acesso a todos os jovens ao ensino médio.

Enquanto permanecem os desafios quantitativos e qualitativos da Educação Básica, não podemos esquecer, entretanto, de algumas conquistas democráticas consolidadas no início do século XXI que mudaram profundamente a educação no país com relevantes repercussões socioculturais.

A observação vale para as diretrizes curriculares nacionais que buscaram associar as áreas de conhecimento tradicionalmente presentes no currículo do ensino fundamental (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências) com conteúdos relacionados com a vida cidadã (saúde, sexualidade, vida familiar e social, meio ambiente, trabalho/consumo, ciência e tecnologia, cultura e linguagens).

Importa, também, destacar as políticas afirmativas como as cotas raciais e sociais para o ensino superior visando corrigir injustiças e promover a inclusão social eliminando discriminações e desigualdades. Na mesma direção, ressaltam-se os programas de combate à discriminação racial e de reconhecimento da diversidade étnica, como a introdução do ensino de História e Cultura Afro-



Brasileira e Indígena como conteúdo obrigatório nos sistemas de ensino. De não menor importância foram as políticas de ampliação do ensino fundamental obrigatório para 9 anos de duração (6 a 14 anos); a obrigatoriedade do ensino médio, além das políticas de educação inclusiva e de educação de gênero e diversidade sexual, entre outras.

Contudo, desde 2016, com o avanço das forças conservadoras no país, todas essas conquistas democráticas estão sob ameaças constantes. Consequentemente, para a educação, a efeméride do bicentenário da Independência impõe um estado de alerta e preocupação. Ademais do reconhecimento dos avanços e enfrentamentos necessários para a construção de uma escola pública republicana e de qualidade socialmente referenciada, impõe-se a luta pela garantia das conquistas alcançadas e pelo restabelecimento da democracia.

### **3. Avanços e retrocessos no limiar do bicentenário da independência: à guisa de conclusão**

Como argumentamos no decorrer deste ensaio, desde o início da história do Brasil independente, a educação e a construção da nação caminharam juntas. Lembrando pela bela análise de Gondra e Schueler (2008), na instituição do Império do Brasil a instrução pública por meio de escolas ou cadeiras de primeiras letras foi considerada fundamental para o projeto político de forjar a nação constituindo laços e identidades. A primeira Constituição brasileira, outorgada em 1824, estabeleceu a educação como um direito ao prescrever que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”, mas na sociedade hierárquica e escravocrata prevaleceu a cidadania excludente pautada em distinções sociais, de gênero e étnico-raciais entre os habitantes do nascente Estado-nacional (Brasil, 1824).

Durante todo o século XIX, foram próceres os debates acalorados e as disputas em torno da educação pública, universal, gratuita e obrigatória, princípios que orientaram a constituição dos sistemas nacionais de ensino nos países avançados. Ainda que compartilhando a contemporaneidade dos projetos políticos educacionais em circulação, a efetivação da escola para todos no Brasil enfrentou vicissitudes e configurou trajetórias marcadas por desigualdades e discriminações. Pode-se dizer, que as lutas pela educação acompanharam a história do país; de um atendimento restrito para uma cobertura em larga escala, foram quase dois séculos. Nessa travessia, como bem ressaltaram Freitas e Biccas (2009), a universalização do ensino fundamental se deu em decorrência de políticas públicas, mas também, pela luta de grupos sociais e pela ação dos sujeitos educacionais.

Resta, no entanto, a efetivação do direito à educação básica, o que ratifica a consideração dessa trajetória como democratização inconclusa. A comemoração do bicentenário da independência do Brasil ocorre em um cenário pouco auspicioso para a educação, marcado por retrocessos

inquietantes e temerários para o futuro da democracia. Além do corte de verbas para a educação, vale assinalar outras iniciativas como o apoio do governo ao movimento Escola Sem Partido, o programa de escolas cívico-militares, a reforma do ensino médio e a imposição da Base Nacional Comum Curricular, a adoção arbitrária do método fônico de alfabetização, as políticas recessivas em relação à educação especial, as interdições à educação de gênero, a prioridade dada à regulamentação do ensino domiciliar (*homeschooling*) e a cobrança de mensalidades nas universidades públicas entre outras atrocidades cometidas, somente no campo educacional.

O que nos resta? Eis a pergunta para a qual não há resposta certa. Isto porque nenhum país foi mais longe com o descredito da educação do que o Brasil com a vitória do atual presidente da república, cujas cortes na ciência e tecnologia e na educação, são reveladores do seu projeto de país. Seu projeto, se assim podemos chamar algo feito aleatoriamente, a revelia dos especialistas e com forte traço neoliberal, não é um retorno ao projeto de nação forjado em 1964 e tão enaltecido por ele, mas um modo aleatório, incipiente, despreocupado, desprovido de qualquer compromisso com as gerações atuais e futuras. É sem sombra de dúvidas, um retrocesso. Não se trata apenas de autoritarismo e de políticas públicas paliativas de rápidos e efêmeros resultados, mas de um projeto de país calcado na misoginia, no preconceito, na corrupção dos setores públicos, na destituição do poder judiciário, na destruição do ecossistema, no desrespeito as diferenças e sobretudo na ideia de impunidade e de construção do mito.

No entanto, neste ano em que se comemora o bicentenário da independência, a depender dos resultados das eleições presidenciais, poderemos comemorar também o fim de uma experiência ruim e o início de uma nova fase em que a educação seja de fato democratizada, isto é, com acesso e permanência de todas as crianças e adolescentes em escolas que proporcionem uma aprendizagem qualitativa, que as metas do Plano Nacional de Educação sejam efetivadas e que os 11 milhões de brasileiros e brasileiras analfabetos tenham na escola um espaço onde o aprender e o ensinar sejam, de fato, garantidos.

## Referências

Abreu, J. *A educação secundária no Brasil* (ensaios de identificação de suas características principais). Rio de Janeiro: MEC/CILEME, 1955b. (Publicação n. 9)

Araújo, J.C.; Valdemarin, V. T.; Souza, R. F. A contribuição da pesquisa em perspectiva comparada para a escrita da história da escola primária no Brasil: notas de um balanço crítico. In: Souza, R.F; Pinheiro, A. C. F.; Lopes, A. P. C. *História da escola primária no Brasil*. Investigação em perspectiva comparada em âmbito nacional. Aracaju: Edise, 2015, p. 27-46.

Barreto, R. A. D. N. Educação das Mulheres no Brasil: Sobre o capítulo dos acessos á escolarização. In: Gazola, K. C. P.; Faria Filho, L.M; Bahiense, P.N. Silva, R.A.G.; Marques, S.P.B. (Org.). *Educação e Nação no Bicentenário da Independência*, Belo Horizonte: KMA, 2022.

Barreto, R. A. D. N. (2016). Tobias Barreto e a educação: ideias de um moderno no Império brasileiro. In M. V. C. Carvalho, R. C. L. Lages & V. Gaspar (Orgs.) *Moderno, modernidade e modernização: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX* (Vol. 4, p. 95-114). Belo Horizonte, MG: Mazza Edições.

Bomeny, H. M. Quando os números confirmam impressões: desafios na educação brasileira. Rio de Janeiro: CPDOC, 2003. Disponível em: [Quando os números confirmam....doc \(fgv.br\)](#)

Boto, C. J. M. C. R. *Rascunhos de escola na encruzilhada dos tempos*. Dissertação (Mestrado), São Paulo, 1990, 419p. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

Brasil. Constituição Política do Império do Brazil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25 de março de 1824. Disponível em: [Constituição24 \(planalto.gov.br\)](#)

Brasil. *Lei n° 38.398, de 15 de Outubro de 1827*. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império. Recuperado de: [http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-](http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-)

Brasil. *Decreto n° 7.247, de 19 de abril de 1879. (1879)*. Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte e o Superior em todo o Império. Recuperado de: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879> 547933-publicacaooriginal-62862-pe.html

Brasil. Decreto-lei n° 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do ensino secundário. Recuperado de: Portal da Câmara dos Deputados (camara.leg.br)

Brasil. Mensagem apresentada ao Congresso Nacional por ocasião da abertura da sessão legislativa de 1949, pelo General Eurico Gaspar Dutra, Presidente da República, Rio de Janeiro, 1949. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1327/000001.html>. Acesso em: 18 ago. 2013.

Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: [Constituição \(planalto.gov.br\)](#)

Carvalho, M. M. C. de. *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista: EDUSF, 1998.

Castro, M. H. G. *Educação para o século XXI. O desafio da qualidade e da equidade*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999. Disponível em: [Sem título-5 \(inep.gov.br\)](#)

Cunha, L. A. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez; Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense; Brasília: FLACSO do Brasil, 1991 (Coleção Biblioteca da educação, v. 17).

Cury, C. R. J.. A educação e a primeira constituinte republicana. In: FÁVERO, O. (org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 69-80. (Coleção memória d educação).

Dallabrida, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Educação* (PUCRS. Impresso), v. 32, p. 185-191, 2009.

Dallabrida, N.; & Souza, R. F. (orgs.). *Entre o ginásio de elite e o colégio popular: estudos sobre o ensino secundário no Brasil (1931-1961)*. Uberlândia: EDUFU, 2014.

Decreto n. 426 - de 24 de Julho de 1845. Contém o regulamento ácerca das missões de catechese, e civilização dos índios. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/387574/publicacao/15771126>. Acesso em: 20 fev. 2022.

Diniz, C. A. *A escola da juventude paulista: a expansão dos ginásios públicos e o campo político no estado de São Paulo (1947-1963)*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

Dória, S.. Recenseamento Escolar. *Relatório apresentado ao Exmo. Srn. Dr. Alarico Silveira, Secretario de Estado dos Negócios do Interior*. Estado de São Paulo, 1920.

Faria Filho, L. M.. “A legislação escolar como fonte para a história da educação: uma tentativa de interpretação”. In: Faria Filho, L. M. (Org). *Educação, modernidade e civilização*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p. 89-125.

Fernandes, R.. As Cortes Constituintes da nação portuguesa e a educação pública. In: Stephanou, M.; Bastos, M. H. C. (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Volume II – Século XIX. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

Freitas, M. C., Biccias, M. S. *História social da educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009.

Gondra, J. G.; Schueler, A. *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Brasil: 500 anos de povoamento*. Rio de Janeiro, 2000. p. 221.

Plano nacional de educação. Referente aos fundos nacionais de ensino primário, médio e superior. *Documenta*. Rio de Janeiro, n.8, out. 1962. p.24-31. Disponível em: [www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/plano1.html](http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/plano1.html)

Santos, A. V.. Educação e colonização no Brasil: as escolas étnicas alemãs. In: Cadernos de Pesquisa, 42 (146), ago. 2012. Disponível em: [SciELO - Brasil - Educação e colonização no Brasil: as escolas étnicas alemãs](https://doi.org/10.1590/cp42146)

Santos, K. L. L. *Expansão da educação secundária em Pernambuco: atores políticos e a interiorização dos ginásios públicos (1948-1963)*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

Kreutz, L. A educação infantil no século XIX. In: Stephanou, M.; Bastos, M. H. C. (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Volume II – Século XIX. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

Fonseca, M. V. A população negra no ensino e na pesquisa em História da Educação no Brasil. In: Fonseca, M. V.; Barros, S. A. P. (Org.). *A História da Educação dos Negros no Brasil*. Niterói: EdUFF, 2016.

Jomini, R. C. M.. Uma educação para a solidariedade: contribuição e realizações educacionais dos anarquistas na República Velha. Campinas: Pontes, 1990.

Kuhlmann Jr, M. A educação infantil no século XIX. In: Stephanou, M.; Bastos, M. H. C. (Orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Volume II – Século XIX. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

Mesquita, I; Barreto, R; Areal, R.. *Moderno, modernidade e modernização: a educação nos projetos de Brasil – séculos XIX e XX – Volume 3*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2015.

Muzart, Z. L. Uma Pioneira: Maria Firmina dos Reis. DOI: 10.5212/MuitasVozes.v.2i2.0007. *Muitas Vozes*, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 247–260, 2014. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/muitasvozes/article/view/6400>. Acesso em: 10 jan. 2022.

Nagle, J. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU, 1976.

Nora, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, v. 10, 1993, p. 7-28.

Rocha, M. B. M. Tradição e modernidade na educação: o processo constituinte de 1933-34. n: FÁVERO, Osmar. (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 119-138. (Coleção memória da educação).

Saviani, D. *A nova lei da educação. LDB, trajetória, limites e perspectivas*. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 1997. (Coleção educação contemporânea).

Schwartzman, S. *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

Silva, A. M. P. A escola do professor Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. In: Fonseca, Marcus Vinicius. *A população negra no ensino e na pesquisa em História da Educação no Brasil*. In: Fonseca, M. V.; Barros, S. A. P. (Org.). *A História da Educação dos Negros no Brasil*. Niterói: EdUFF, 2016.

Silva, G. B. *A Educação Secundária* (perspectiva histórica e teoria). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969. (Atualidades Pedagógicas, v. 94).

Spósito, M. P. *O povo vai à escola. A luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo*. São Paulo: Loyola, 1984.

Souza, R.F. *Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil*. Cadernos Cedes, ano XX, no 51, novembro/2000.

Souza, R. F.; Silva, V. L. G.; Sá, Elizabeth F. *Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil. Investigações comparadas sobre a escola graduada (1870 – 1930)*. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

Souza, R. F.; Pinheiro, C. F.; Lopes, A. P. C. (Orgs.). *História da Escola Primária no Brasil: Investigação em perspectiva comparada em âmbito nacional*. Aracaju: EDISE, 2015.

Souza, R. F.; Valdamarin, V. T.; Araújo, J. C. S. *A contribuição da pesquisa em perspectiva comparada para a escrita da história da escola primária no Brasil: notas de um balanço crítico*. In: Souza, R. F.; Pinheiro, C. F.; Lopes, A. P. C. *História da Escola Primária no Brasil: Investigação em perspectiva comparada em âmbito nacional*. Aracaju: EDISE, 2015.

Valdamarin, V. T. *Estudando as lições de coisas*. Campinas: Autores Associados, 2004.

Xavier, L. N. *Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)*. Bragança Paulista, SP: Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa em História da Educação, 2002.