

Políticas públicas de educação no Brasil: história e desafios**Jany Cabral Félix**

Universidade de Pernambuco (UPE), PE, Brasil

Maria Jorge dos Santos Leite

Universidade de Pernambuco (UPE), PE, Brasil

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar as políticas educacionais no Brasil a partir da discussão do conceito de políticas públicas e do reconhecimento da educação brasileira na história. Os aspectos metodológicos configuram-se como uma pesquisa exploratória através da análise bibliográfica e documental. A revisão bibliográfica mostra registros de estudiosos sobre a temática, além do estudo da legislação que rege a educação brasileira. O resultado da pesquisa traz as políticas públicas como iniciativas fundamentais para garantia de direitos em nosso país e que, ao longo dos anos, ajudaram a consolidar o sistema educacional brasileiro. Entretanto, como resultado dos diferentes contextos políticos, sociais e econômicos observados, a educação pública brasileira é marcada pela desigualdade e precariedade estrutural, pedagógica e financeira.

Palavras-chave: Políticas públicas. História. Direitos. Construção.**Public education policies in Brazil: history and challenges****ABSTRACT**

The aim of this article is to present educational policies in Brazil by discussing the concept of public policies and recognising Brazilian education in history. The methodological aspects are configured as exploratory research through bibliographical and documentary analysis. The bibliographical review shows the records of scholars on the subject, as well as the study of legislation governing Brazilian education. The results of the research show that public policies are fundamental initiatives for guaranteeing rights in our country and that, over the years, they have helped to consolidate the Brazilian education system. However, as a result of the different political, social and economic contexts observed, Brazilian public education is marked by inequality and structural, pedagogical and financial precariousness.

Keywords: Public policies. History. Rights. Construction.

1 INTRODUÇÃO

A educação é destacada por muitos estudiosos como um dos pilares da construção da cidadania e dos princípios democráticos de um país. A revisitação à história da educação, de seus processos e de suas modificações ao longo do tempo é fundamental para a compreensão dos fenômenos que geram as desigualdades entre os povos, especialmente no Brasil, onde as disparidades são de diversas naturezas: econômica, social, racial e de gênero. Todas elas têm em suas bases, pelo menos, um elemento em comum: a desigualdade de acesso à educação escolar.

Estudiosos da educação, a exemplo de Bourdieu e Passeron (1998), consideram a educação como um bem de consumo destinado às elites dominantes.

Se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece a todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios. (Bourdieu, 1998, p. 53).

Ao refletirem sobre os problemas que envolvem a educação, os autores citados estão referenciados em pesquisas realizadas em países europeus a partir do final da década de 1950, o que mostra uma realidade geograficamente distante da nossa, mas semelhante em alguns aspectos se considerarmos que, historicamente, a educação brasileira priorizou uma parte da população: rica, branca e urbana. Essa tríade fincou raízes profundas nas escolas brasileiras e, por séculos, os aspectos metodológicos e curriculares retrataram as necessidades desse grupo dominante, enquanto as políticas públicas implementadas reforçavam esses elementos estruturantes.

Esse modelo pode ser tomado como referência para compreendermos em que medida uma educação elitista pode contribuir para a geração das desigualdades, culminando na dicotomia opressor-oprimido, popularizada por Paulo Freire. Contra essa situação, o autor propõe uma educação popular e verdadeiramente libertadora, baseada no diálogo crítico e na tomada de consciência pelo indivíduo de sua condição existencial (Freire, 2001).

As realidades de qualquer natureza só podem ser modificadas se conhecermos seus processos; com a educação não é diferente. Precisamos conhecer sua história e as principais transformações nela ocorridas ao longo dos tempos.

Nessa perspectiva, é importante refletirmos sobre a política e as políticas públicas enquanto iniciativas governamentais de garantia de direitos, realizando um levantamento histórico das políticas públicas implementadas ao longo da história do Brasil que implicaram na construção do sistema educacional vigente.

2 METODOLOGIA

Em termos metodológicos, o presente estudo é identificado como uma pesquisa exploratória, que utiliza a análise bibliográfica e documental, traçando uma linha histórica da educação brasileira em seus aspectos principais desde o período colonial, o Império e as diferentes fases da República no Brasil. Apresentamos também os preceitos educacionais, destacando os princípios contidos na Constituição Federal (CF) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), que possibilitam uma educação para todos.

O levantamento bibliográfico é considerado indispensável em muitas atividades de pesquisa científica. Essa ação é realizada com base em material já existente, constituído principalmente de livros e artigos científicos. A principal vantagem desse tipo de pesquisa encontra-se no fato de permitir ao pesquisador o acesso a uma elevada quantidade de produções sobre a temática de sua pesquisa, dentre as quais podemos selecionar as que mais interessam, de acordo com os critérios que a pesquisa nos impõe. Ao selecionarmos a literatura de nosso interesse, dialogamos com outros autores por meio de suas produções bibliográficas, o que nos permite uma compreensão do que já foi dito acerca da temática em tela e do que podemos acrescentar de novo a ela.

Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica está inserida principalmente no meio acadêmico e tem por finalidade o aprimoramento e a atualização do conhecimento por meio de uma investigação científica de obras já publicadas.

Outrossim, o uso de documentos em pesquisa é uma técnica apreciada e valorizada nas ciências humanas, devido à riqueza de informações que deles podemos extrair, além de resgatar e ampliar o entendimento de objetos que necessitam de contextualização histórica e sociocultural.

Ao detalhar a pesquisa documental, é importante compreender o que pode ser considerado documento para efeitos da pesquisa científica.

O documento é, pois, qualquer informação sob forma de textos, imagens, sons, sinais etc., contida em um suporte material (papel, madeira, tecido, pedra), fixados por técnicas como impressão, gravação, pintura, incrustação etc. Quaisquer informações orais (diálogo, exposições, aula, reportagens faladas) tornam-se documentos quando transcritas em suporte material. (Chizzotti, 2001, p. 109).

No estudo em tela, os documentos analisados foram os supracitados instrumentos legais que instituem as principais políticas de educação no Brasil.

Com base nas perspectivas bibliográfica e documental, debruçamo-nos sobre a literatura e os documentos selecionados para essa análise, tendo como suporte os pressupostos da pesquisa exploratória, por esta apresentar flexibilidade e despreensão em relação às conclusões definitivas. Contudo, permite-nos a familiaridade e a compreensão de uma realidade ainda pouco conhecida.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Considerando que a política está relacionada com a vida em sociedade, observamos que as relações de comando e de autoridade estão presentes desde as primeiras civilizações. Entretanto, o termo política tem sua origem a partir das ideias gregas, associadas à organização da vida nas *pólis* e ao estabelecimento de regras de convivência, de limites de ação e de deveres comuns. Aristóteles definia o ser humano como um “animal político¹” e entendia que a política iniciava no seio familiar, na convivência cotidiana e, gradativamente, se expandia para a comunidade.

Numa abordagem mais atual, Arendt (2002, p. 38) constata que “o sentido da política é a liberdade”. A autora reforça que a política surge entre os homens e não seria, então, inerente ao homem, como propõe Aristóteles. Nesse caso, “a política baseia-se no fato da pluralidade dos homens”. E essa pluralidade pressupõe que a política deve ser organizada através dos ideais de igualdade e do respeito às diferenças.

Essas ideias trazem importantes observações acerca da implantação de políticas enquanto ações governamentais para o exercício da cidadania, em sua concepção mais singular: a garantia de direitos e o cumprimento de deveres. Tal perspectiva também está ligada à ideia de política como necessidade imperiosa para a vida em sociedade, o que garante o convívio civilizado entre os seres humanos.

¹ Partindo do pressuposto de que viver em sociedade faz parte da natureza humana, Aristóteles traz essa concepção no IX Livro da obra “Ética a Nicômaco”.

3.1 Discutindo o conceito de políticas públicas

Compete aos governos as iniciativas institucionalizadas e legalizadas que garantam os direitos fundamentais dos cidadãos. Normalmente geradas a partir de construções coletivas, tais ações são implementadas nas diferentes áreas sociais e buscam resultados racionais para problemas identificados.

Embora não haja uma definição clara sobre o que seja política pública, encontramos em Souza (2002, p. 4) alguns pontos de vista essenciais para compreendermos as bases desse conceito:

Mead (1995) define a política pública como um campo dentro da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas. Lyn (1980) a define como um conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou por meio de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por que e que diferença faz.

Ainda que criticadas por muitos estudiosos, sobretudo por deixarem de lado os limites que cercam as decisões dos governos e as possibilidades acerca da aceitação dessas políticas por parte da população, essas noções trazem referências fundamentais de como as iniciativas públicas interferem no cotidiano da sociedade. Mas “deixam de fora também as possibilidades de cooperação que podem ocorrer entre os governos e outras instituições e grupos sociais” (Souza, 2002, p. 5).

No campo educacional, as iniciativas públicas fazem parte das políticas públicas sociais e consistem no conjunto de todas as ações elaboradas pelos governos em articulação com a sociedade civil para promover a efetivação dos direitos educacionais previstos em legislação. No caso brasileiro, o art. 205 da Constituição Federal já define que a educação é direito de todos, mas também dever do Estado e da família, e “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, n. p.).

Esse é o dispositivo legal básico usado para garantir, na prática, medidas no âmbito dos governos municipais, estaduais e federal que possibilitem o desenvolvimento do sistema educacional em nosso país, em todos os níveis de ensino, considerando os princípios de igualdade, liberdade, pluralismo e diversidade, pois é por meio da política educacional que “o

Estado busca definir, para baixo, a política pública e, para cima, a cultura de um povo” (Paula, 2022, p. 131).

Posteriormente, a LDB disciplina e estabelece os critérios essenciais para a organização da educação brasileira a partir da articulação dos entes federativos e da relação entre o “direito de educar ao dever de aprender” (Brasil, 1996, n. p.).

Paralelo a essas normativas legais que possibilitam a efetivação das políticas públicas, vale destacar a ação dos movimentos sociais, que promovem debates e mobilizações importantes para a concepção e para a implementação dessas políticas. Como representantes legítimos da sociedade, os movimentos sociais discutem, criticam, lutam e exigem que o Estado assuma suas responsabilidades.

Entre as políticas públicas mais efetivas da educação brasileira, podemos citar: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Programa de Alimentação Escolar (PAE), o Programa Caminhos da Escola, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Plano de Ações Articuladas (PAR), entre outros. Operando efetivamente, esses programas permitem o desenvolvimento de um sistema educacional articulado com ações voltadas para a manutenção das escolas, para o fornecimento da merenda escolar, para a aquisição de livros didáticos, de veículos escolares, entre outros itens essenciais ao funcionamento das unidades escolares.

Por outro lado, é necessário discutirmos a forma como as políticas educacionais são criadas, implementadas e entendidas no contexto escolar, considerando as diferenças socioeconômicas e culturais do país. Para isso, consideramos os trabalhos de Ball e Bowe (1992)², que trazem a complexidade da análise das políticas públicas. Os autores entendem que é necessário articular os processos micropolíticos que definem as políticas públicas com a percepção dos profissionais que efetivamente as põem em prática, uma vez que esse processo é dinâmico e flexível. Partindo desse princípio, eles definem um ciclo para as políticas públicas constituído por três eixos inter-relacionados: o contexto da influência, o contexto da produção e o contexto da prática.

² A abordagem do ciclo de políticas discutido por Mainardes (2006) adota uma orientação pós-moderna, baseando-se nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe (1992), pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais.

O contexto de influência é o momento em que as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos (Mainardes, 2006). Refletem, portanto, os interesses de grupos diversos, com forte atuação das redes sociais, dos partidos políticos, do governo e do legislativo, e dão origem ao segundo contexto, o da produção. Ainda que estejam articulados com o interesse público mais geral, esses interesses nem sempre expressam a realidade do país, mas tornam-se conceitos, documentos normativos e reguladores, textos e pronunciamentos oficiais que direcionam as ações que serão implantadas.

A implementação de políticas educacionais é, então, submetida à interpretação e à reinterpretação constante pela ação e reação de todos os que fazem parte da comunidade escolar, principalmente dos professores, que são os “atos e sujeitos, sujeitos e objetivos da política” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 13). A essa subjetividade juntam-se as histórias, as experiências, os valores, os interesses e as especificidades das escolas, tornando-se um processo de mudança de fora para dentro e de dentro para fora, o que possibilita efeitos e consequências muitas vezes diversos daqueles propostos na política determinada pelos documentos oficiais.

Essa ideia é reforçada nas concepções do ciclo de políticas de Mainardes (2006), como o contexto da prática, quando as políticas públicas estão sujeitas à interpretação e à recriação, produzindo efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. O autor defende que os professores e os demais profissionais exercem um papel ativo nesse processo e “dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação dessas políticas” (Mainardes, 2006, p. 53).

Posteriormente, Ball e Bowe (1992) acrescenta o contexto dos resultados/efeitos para compreender os impactos das políticas públicas sobre as desigualdades sociais e o contexto de estratégia política, que busca a identificação das atividades sociais e políticas necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.

3.2 História da educação pública brasileira

O modelo colonial implantado pela coroa portuguesa no Brasil estava baseado no latifúndio, na escravidão e na monocultura voltada para o mercado externo, com o objetivo de atender às exigências do mercantilismo. Nesse contexto, havia diferentes formas e espaços de aprendizagem e, por consequência, o surgimento de uma educação pouco formal e elitista que perdurou por muitos anos, estando submetida essencialmente aos dogmas da Igreja Católica.

Sobre essa condição, Lage (2022, p. 11) indica que “investigar a história da educação no período colonial é então ter que lidar com uma perspectiva mais ampliada e pensar em espaços e instituições educativas que não necessariamente perpassam a escola, como a família, a religião, a oficina ou os ambientes militares”.

Talvez seja por isso que hoje não é fácil encontrar registros oficiais da educação nesse período e, os que são encontrados, trazem algumas lacunas relacionadas aos sujeitos, às instituições, aos espaços e aos atos educativos desse tempo.

Entre as características predominantes da educação do Brasil do século XVI, destacamos a forte imagem dos jesuítas e suas práticas pedagógicas marcadas pela autoridade, seja nos colégios ou nas comunidades indígenas. “Torna-se importante perceber como essa cultura propiciou continuidades no século seguinte, uma vez que os jesuítas formaram boa parte dos quadros administrativos, religiosos e intelectuais da América Portuguesa” (Lage, 2022, p. 12).

Embora outras ordens e grupos religiosos tenham adentrado o território brasileiro nos séculos XVII e XVIII, a educação dominante da Companhia de Jesus acompanhou a sociedade brasileira, mesmo após a Independência e a Proclamação da República, uma vez que “o desenvolvimento da Companhia compreendia o desenvolvimento dos colégios, não como estratégia, mas como exigência da difusão e explicitação da fé” (Paiva, 2015, p. 14).

Entre 1750 e 1777, o Marquês de Pombal, ministro do rei D. José I, inspirado principalmente pelas ideias iluministas, estruturou diversas reformas administrativas na colônia portuguesa na América, projetando melhorias econômicas para a metrópole portuguesa, entre as quais a expulsão dos jesuítas do Brasil, a fim de resolver conflitos entre colonos e religiosos que impediam uma administração racional da economia colonial.

A reforma pombalina propunha a extinção do sistema educacional dos jesuítas e criava as bases para a implantação de um ensino público em conformidade com uma dinâmica racionalista que respeitasse a hierarquia eclesiástica, mas estivesse subordinada ao Estado português. É o início da educação pública na metrópole e nas colônias portuguesas.

A Reforma dos Estudos Menores, iniciada em 1759, foi a responsável pela introdução, ainda que precária, da educação pública em todas as partes do reino de Portugal; nesse caso, significava educação estatal e não popular, uma vez que não se destinava aos súditos em geral. Tornava-se obrigação do Estado garantir a educação gratuita, estabelecer suas diretrizes, escolher por concurso os professores públicos, fiscalizá-los, pagá-los e mantê-los subordinados a uma política fortemente centralizadora. (Cardoso, 2011, p. 76).

Esse período é marcado pelas aulas régias, que correspondiam a “disciplinas avulsas, que eram ministradas isoladamente e em poucos lugares das províncias, especialmente nas capitais” (Medeiros, 2020, p. 840). Posteriormente, a reforma atinge também os estudos maiores, com significativas mudanças nos campos universitários.

Ainda que o objetivo de tais reformas fosse mais econômico que social, percebemos a reorganização significativa na estrutura da sociedade quando a oferta da educação fica sob a responsabilidade do Estado, mesmo que ignorasse algumas minorias e fortalecesse, contraditoriamente, a educação privada para esses grupos, a exemplo dos colégios e dos internatos para mulheres.

Dessa forma, entendemos que o projeto colonizador imposto por Portugal às terras brasileiras foi marcado pela negação dos sujeitos nativos e de suas culturas. Esse processo “civilizatório” dos povos originários foi violento, sinalizado pelo extermínio físico e cultural e baseado numa visão eurocêntrica de civilização: ocidental, branca e cristã. Segundo Silva (2022, p. 144), essa visão caracteriza a formação histórica da educação brasileira e permeia a formação docente e as instituições públicas de nosso país, pois “somos resultados desse processo, atuando na docência ou não, e, também reproduzimos essas marcas, hábitos e valores”.

Com a Independência do Brasil, em 1822, e a promulgação da Constituição de 1824, foi institucionalizada a educação primária gratuita para todos os cidadãos brasileiros. O artigo 179 da Carta Magna garantia os direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros e indicava, em seu inciso XXXII, a “instrução primária, e gratuita para todos” (Brasil, 1824, n. p.). Também no inciso XXXIII, a lei determinava o currículo escolar considerando “collegios e Universidade, onde fossem ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes” (Brasil, 1822, n. p.).

Os princípios constitucionais desse período ainda estabeleciam que o ensino seria dividido em três cursos: primário, secundário e superior, numa proposta diferente daquela vista no Brasil colonial e ainda com organização curricular voltada para os interesses da elite dominante. Essa estrutura, ainda semelhante ao ensino colonial, repetiu-se nas legislações posteriores, restringindo o acesso à educação aos cidadãos legalmente constituídos.

Cabe discutir aqui quem era considerado cidadão à época. Segundo Biccas (2022), a cidadania estava destinada àqueles com renda líquida igual ou superior a 100 mil réis, fosse por bens de raiz, da indústria, do comércio ou de emprego, reduzindo o grupo para apenas aqueles

que possuíam o direito ao voto nas eleições. “Dessa forma, um pacto ficava estabelecido sobre quem exerce o poder e como este deve ser exercido” (Biccas, 2022, p. 26). E ainda se excluía do conjunto de cidadãos os que fossem escravizados, estrangeiros, indígenas e alforriados³.

A condição dos indígenas e dos alforriados, principalmente daqueles que não nasceram no Brasil, é abordada nas duas constituições (Império e República) de maneira imprecisa, pois essas duas categorias não eram prioridade e nem desejadas para construir tanto o Brasil Imperial quanto o Republicano. (Biccas, 2022, p. 26).

A autora alerta também para a forte relação das políticas educacionais do período voltadas para as classes populares e a idade dos estudantes, tendo em vista que o foco eram as crianças de 7 a 10 anos. A exclusão dos adolescentes e dos adultos desse grupo prioritário seria, portanto, a maneira de definir o limite da idade para o jovem trabalhador e sua condição de não poder estar no espaço escolar. Entendemos que, para alguns cidadãos brasileiros, os direitos constitucionais não estavam assegurados em sua totalidade, assim como para as minorias marginalizadas de cidadania.

De acordo com Cury (2022, p. 59), “a reparação desse legado excludente na vida de tantos indivíduos de grupos sociais, como uma obrigação moral de nossa história social e política, tem sido um imperativo e um dos fins de nosso ordenamento educacional atual”. Esse princípio de igualdade corresponde à garantia dos direitos sociais e do reconhecimento cultural dessas minorias e, como reforça Biccas (2022, p. 60):

O princípio de igualdade, alvo dessa dívida, representa a porta de entrada nos direitos civis pela restauração de direitos negados: tanto o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano, quanto o direito a um reconhecimento afugentador dos preconceitos e das discriminações. O acesso a uma escola de qualidade é terreno próprio deste reconhecimento cultural. Dessa negação histórica em nossa realidade passada resultou evidente perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante para camadas várias de nossa população.

Numa perspectiva descentralizadora, promovida pelas oligarquias das províncias, a Lei nº 16, de 1834⁴, estabeleceu novas políticas para a educação pública, retirando do governo central a responsabilidade elementar e atribuindo às Assembleias Legislativas das províncias a

³ Considerando que uma a cada cinco pessoas que habitavam o Brasil no início do Reinado eram homens e mulheres escravizados (as), que dos cinco milhões de habitantes, cerca de 800 mil eram indígenas, que a taxa de alfabetização era em torno de 16%, e que o direito ao voto estava vinculado à condição econômica e à escolaridade, estima-se que menos de 50% da população eram julgados como cidadãos (Almeida, 2020).

⁴ Art. Compete às mesmas Assembleias legislar: [...] 2º Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro, forem criados por lei geral. (Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834. Disponível em: www.camara.leg.br. Acesso em: 21 abr. 2024).

competência de legislar sobre a educação pública. Tal medida visava a promover uma educação mais integrada com os espaços e a história local. Entretanto, acabou por propiciar a fragmentação na organização das escolas e acentuou as desigualdades econômicas e sociais entre as regiões, uma vez que, em algumas delas, sequer a oferta à educação chegou a acontecer de maneira efetiva, impossibilitada, sobretudo, pela carência de recursos e de planejamento.

Nesse momento, o Colégio D. Pedro II, sob a responsabilidade do poder central, seria o modelo para as escolas nas províncias, mas, “derramar a instrução por todas as classes deveriam chegar ao mesmo estágio de adiantamento, mas, apenas que deveriam ascender, independentemente umas das outras, a estágios mais avançados de civilização” (Lopes, 2000, p. 103).

Por fim, destacamos que a educação no Brasil Imperial, ainda escravagista, preocupava-se em propor mudanças em relação à educação marcada pela ação dos jesuítas, mas permanecia voltada para a aristocracia e possuía o “papel de nacionalizar o povo via escola, principalmente ensinando a língua portuguesa, além de civilizar os ‘bárbaros’ e produzir a homogeneização social” (Biccas, 2022, p. 26).

Com a Proclamação da República, em 1889, e, posteriormente, com a promulgação de uma nova Carta Magna, em 1891, observamos a ampliação da cidadania para todos os brasileiros e o reforço do ensino como direito público e gratuito. No entanto, deixa, mais uma vez, a responsabilidade maior com os estados. Por consequência, as mudanças foram ocorrendo de maneira lenta e heterogênea no território nacional, de acordo com a situação social, econômica e política dos estados e municípios⁵.

Essas diferenças socioeconômicas vão definindo as ações públicas na educação ofertada nos estados e municípios brasileiros nesse período, promovendo mudanças, pois “no início da República, a melhora não foi apenas quantitativa, uma vez que data daí a introdução do ensino graduado, com o aparecimento dos primeiros ‘grupos escolares’ ou escolas-modelo” (Ribeiro, 1993, p. 85).

Nesse período, a reforma educacional mais significativa ocorre no estado de São Paulo, com a criação de grupos escolares e a organização do ensino em séries, sendo a divisão das turmas de acordo com a idade dos estudantes. Essa ideia foi replicada por outros estados e

⁵ As províncias de São Paulo e de Minas Gerais destacavam-se pela elevada produção cafeeira e leiteira, respectivamente.

exigiu a ampliação do número de professores, dos espaços escolares e mudanças na administração das escolas.

Conforme Palma Filho (2005), nessa primeira fase do Brasil republicano, os princípios da Reforma Benjamin Constant⁶ apontam para a gratuidade da educação primária e a liberdade e a laicidade do ensino, sendo este organizado da seguinte forma: “[i] Escola primária composta por dois níveis básicos: 1º grau para crianças de 7 a 13 anos e 2º grau para crianças de 13 a 15 anos; [ii] Escola secundária, com a duração de sete anos; [iii] Escola superior, abrangendo politécnico, direito, medicina e militar” (Palma Filho, 2005, p. 50).

Posteriormente, são incorporadas novas ideias, propostas e ações que normatizam a educação pública nesse início de república no Brasil e promovem mudanças na legislação, na organização escolar, nos currículos, nas modalidades de ensino, nos critérios avaliativos e nas pedagogias adotadas. Surgem ações específicas para atender às necessidades educacionais, tais como as escolas complementares para a formação de professores, o papel do diretor escolar, o conhecimento científico como prioridade no currículo e as turmas multisseriadas para atender à população rural.

Em 1915, as ideias liberais de Carlos Maximiliano⁷ propõem novas reformas, objetivando a melhoria da qualidade da educação. Além de reforçar algumas ideias de reformas anteriores, especialmente para o ensino primário e o secundário, Carlos Maximiliano traz pensamentos considerados modernos, principalmente para o ensino superior.

De 1930 a 1937, os principais acontecimentos na educação pública nacional referem-se à criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, à reforma do ensino secundário e superior, ao surgimento do Manifesto dos Pioneiros e à participação da sociedade civil em projetos de reforma educacional.

A criação do Ministério da Educação e Saúde, já no início do Governo Vargas, de certa forma, atende aos anseios da população e de intelectuais que, desde a década anterior, demandavam ações efetivas do Estado no sentido de melhorar a educação, principalmente por meio dos debates promovidos pela Associação Brasileira de Educação (ABE), uma vez que o analfabetismo era considerado um dos grandes problemas brasileiros. (Medeiros, 2020, p. 6).

⁶ Benjamin Constant (1836-1891, militar de formação positivista, esteve à frente do primeiro ministério criado para cuidar das questões educacionais no Brasil (Ministério da Instrução Pública e dos Correios e Telégrafos).

⁷ Carlos Maximiliano Pereira dos Santos (1873-1960), deputado pelo Rio Grande do Sul (1911-1914; 1919-1923), exerceu várias funções no executivo federal e organizou vários serviços, dentre eles o ensino secundário e superior na República (Lago, 2001).

Considerando as elevadas taxas de analfabetismo da população brasileira nesse período⁸ e o avanço das atividades industriais, surge a necessidade de uma mão de obra especializada, e a escolarização passa a ser “vista como alavanca para o progresso e como um instrumento eficaz para fixar o homem no campo” (Azevedo *et al.*, 2020, p. 303). Novas mudanças precisavam ser feitas na educação pública do país, fossem no currículo, na metodologia ou na formação dos professores.

Nessa perspectiva, grupos de intelectuais liberais, socialistas e comunistas agrupam-se em torno de um movimento chamado Escola Nova, que propunha, entre outras questões, um debate a respeito da gratuidade e da obrigatoriedade do ensino elementar, da laicidade do currículo e da adoção de um mesmo currículo para homens e mulheres.

Tais questionamentos enfrentaram forte resistência da Igreja Católica e deram origem ao Manifesto dos Pioneiros da Educação, que, além de detalhar a educação brasileira, propunha um sistema nacional de educação para transformar a sociedade a partir da educação. Descrito pelos católicos como “anticristão”, “antinacional”, “antiliberal”, “anti-humano” e “anticatólico”, negando o direito de educar para a Igreja Católica, o Manifesto sofreu algumas retaliações, mas, ao ter alguns de seus defensores assumindo cargos estratégicos no Estado Novo, por possuírem os requisitos técnicos necessários, o documento passa por uma modernização conservadora com o objetivo de “atrair a Igreja para respaldar seu projeto de poder; enquanto modernização, a força de atração dirigia-se aos adeptos da Escola Nova” (Saviani, 2011, p. 271).

A partir das discussões propostas pelo movimento, firmaram-se os princípios básicos que nortearam a educação brasileira até os dias atuais: escola pública, gratuita, obrigatória, laica e universal. Dos debates, têm-se os elementos normativos que regulamentam o ensino público e possibilitam a organização de um sistema nacional de educação e, em 1934, a Constituinte determinava que a União elaborasse um Plano Nacional de Educação e legalizasse as Diretrizes da Educação Nacional.

Art. 150 – Compete à União: a) Fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País. [...]. Parágrafo único – O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras a e e, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas: a) Ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos;

⁸ “Em 1930, o país tinha 41.165.289 habitantes, sendo que 68,76% viviam na zona rural e 72,35% não sabiam ler e escrever” (Azevedo *et al.* 2020, p. 303).

b) Tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar o mais acessível; c) Liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual; d) Ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras; e) Limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso; f) Reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando assegurarem a seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna. (Brasil, 1934, n. p.).

O plano intensificava o dever e o direito de todos à educação e deixava para a família e para os poderes públicos a garantia dessa oferta. Entretanto, a “obrigação de um Plano Nacional de Educação, disposto nesta Constituição, teve sua descontinuidade pelo golpe de 1937” (Cury, 2022, p. 62).

Com o regime ditatorial estabelecido no país, veio a proposta da criação de diretrizes educacionais que homogeneizassem o ensino no Brasil. Por outro lado, Vargas negou os movimentos sociais, identificando-os como inimigos do governo, e rendeu-se aos interesses da Igreja Católica quando voltou com o ensino religioso católico nas escolas públicas. Além disso, promoveu ações mais efetivas para o ensino secundário e superior, deixando de lado o ensino primário num país com população predominantemente rural e analfabeta, o que reforça o caráter elitista do ensino.

Apesar de promover avanços, as políticas públicas implementadas por Vargas utilizavam a educação como instrumento político, especialmente por priorizar os conteúdos técnicos, relegando as disciplinas ligadas às humanidades ao seu caráter representativo, com a memorização de datas e “ressaltando as biografias de personagens marcantes, como heróis nacionais” (Medeiros, 2020, p. 11).

Além disso, as mudanças educacionais propostas na Era Vargas visavam fazer propaganda do governo, através do uso de materiais didáticos para doutrinar crianças e jovens, difundir o ideário de nação do Estado Novo e legitimar cada vez mais o poder do regime — elementos que perduraram na educação do país até o final do seu governo (Medeiros, 2020).

Com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pelo presidente João Goulart, em 1961, respeitou-se os princípios constitucionais de assegurar a todos, na forma da lei, o direito à educação e buscou-se a descentralização do ensino, repassando maior autonomia aos estados e municípios. No entanto, nesta lei, “houve o abandono de certas conquistas, já consagradas na legislação anterior de ensino, como no que se

refere à obrigatoriedade escolar do ensino primário” (Assis, 2012, p. 326), determinado no artigo 27, pois o parágrafo único do artigo 30 exclui alguns dessa obrigatoriedade.

Pouco depois, a ditadura militar, instaurada a partir de 1964 no Brasil, “rasgou a Constituição de 1946 e passou a gerir o país por meio de Atos Institucionais, limitando os direitos de gratuidade” (Cury, 2022, p. 64).

No artigo 168 da Constituição de 1967, a educação é vista como “direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana” (Brasil, 1967, n. p.). E ainda que “o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos” (Brasil, 1967, n. p.). Havendo necessidade, o Poder Público será responsável por substituir o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, restringindo, mais uma vez, o acesso à escola de parte da população brasileira.

Além disso, o governo ditatorial promoveu alterações na organização e no currículo escolar, trazendo a obrigatoriedade da disciplina de Educação Moral e Cívica e o ensino primário para oito anos, mas “o que poderia ser visto como algo positivo — a extensão da obrigatoriedade — na verdade resultou em aspectos muito negativos, pois, ao retirar a vinculação, propiciou um arrocho no salário dos professores” (Cury, 2022, p. 65).

Outro item importante na Constituição Federal de 1967 é o descomprometimento do Estado brasileiro no que diz respeito às bases do financiamento da educação pública, incentivando a privatização do ensino, reduzindo a responsabilidade da União ao afirmar que o governo central deveria prestar assistência técnica e financeira aos entes federativos, mas sem delimitar percentuais mínimos. “O que este documento assegurou foi o ensino livre à iniciativa popular, com amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive mediante bolsas de estudo, ou seja, o estímulo à privatização é visível” (Assis, 2012, p. 328).

A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, representa mais um marco significativo na reforma educacional brasileira, trazendo, entre outras novidades, “a ideia de que a formação escolar trouxesse a autorrealização e a qualificação do estudante, concorrendo para a vida profissional e para a cidadania” (Brasil, 1971, n. p.). Importante lembrar que é o período do milagre econômico, e a educação para o trabalho era exigência para a qualificação profissional. Observamos que essa LDB registra aspectos autoritários inerentes ao regime, mas traz importantes aspectos da organização escolar que perduram até os dias atuais.

De modo geral, a educação brasileira desse período, mesmo com inúmeras mudanças sociais, políticas e econômicas, continuava marginalizando os mais pobres e as minorias, restringia a autonomia dos professores, adequava o currículo em prol do regime e reduzia a responsabilidade do poder público.

Nesse contexto, a propalada democratização assumia uma dimensão exclusivamente quantitativa e excluía a liberdade de participação política da população. O que se percebia era: o uso da repressão e da censura ao ensino; a introdução de disciplinas que defendiam a Ideologia de Segurança Nacional; o encerramento dos diretórios e grêmios estudantis e sua substituição pelos denominados “centros cívicos escolares”, que eram tutelados e submetidos às autoridades oficiais. (Assis, 2012, p. 336).

Com a redemocratização do país na década de 1980, novas propostas foram adicionadas para atender aos anseios da população em busca de uma educação voltada para todos. A Constituição de 1988 traz, em seus princípios básicos, a garantia da cidadania, através da liberdade, da justiça e da solidariedade e, nas premissas norteadoras da educação, refere-se à igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola como itens fundamentais.

3.3 Políticas de educação na atualidade: Constituição Federal e Lei de Diretrizes e Bases da Educação

A Constituição de 1988 traz novas dimensões normativas para a educação pública do Brasil. Chamada de “Constituição Cidadã”, a lei avança nos direitos sociais e busca efetivar o que se pensou nos períodos anteriores, a partir de intensos debates em prol de um sistema educacional mais democrático. Segundo Mortatti (2022, p. 125), “no momento em que as conquistas políticas conduziam ao restabelecimento da democracia, a escola democrática precisava se tornar realidade, passando da fase de diagnósticos e discursos para a fase das propostas concretas de ação” e, por consequência, seria possível enfrentar os problemas sociais que interferiam no ensino e na aprendizagem nas escolas brasileiras. Assim, a autora reforça a necessidade de se colocar em prática ações mais efetivas para se ter democracia na educação, optando por teorias e práticas que proporcionem um novo modelo de escola.

O artigo 205 da Constituição de 1988 indica a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, n. p.).

Dos artigos 206 a 214, a Carta Magna traz a legitimidade jurídica para o funcionamento da educação brasileira e define as bases para a organização do sistema educacional do Brasil,

estabelecendo os princípios elementares, os direitos e os deveres, as competências e os meios de financiamento e de distribuição de recursos.

Com isso, fica estabelecida uma nova estrutura educacional do Brasil, assim como a necessidade de legislações posteriores que regulamentassem essa condição, sobretudo uma nova LDB, que virá em 1996, após sucessivas discussões entre duas propostas diferentes: o Projeto Jorge Hage, resultado de uma série de debates com a sociedade civil no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública; e a proposta elaborada pelos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correia, numa articulação com o MEC. Após as discussões, Darcy Ribeiro “conseguiu manter suas ideias em um texto legal e bem sintetizado, permitindo uma generalização e flexibilização e com repercussões políticas”, visando à transformação social a partir da conscientização cidadã (Fagundes, 2008, n. p.).

Dessa forma, os princípios postos na LDB de 1996 baseiam-se nas ideias democráticas amplamente discutidas na Constituinte de 1988. No documento, “a educação escolar pública é dever do Estado e serviço público; e a educação básica, incluindo a educação de jovens e adultos, passa a ser formada pela educação infantil, ensino fundamental e o ensino médio” (Mortatti, 2022, p. 125).

Tanto a Constituição de 1988 quanto a Lei nº 9.394/96 definem os princípios, os fins, os direitos e os deveres referentes à educação nacional, mas é a LDB que disciplina a educação no país, aprofunda os debates sobre a promoção de uma educação de qualidade social para todos e corrobora as ideias contidas na Constituição, exigindo também novas discussões e regulações posteriores a esses interesses.

Dessa necessidade, desdobra-se toda a base legítima que organiza as políticas educacionais do Brasil, a exemplo do Plano Nacional de Educação, que define as diretrizes da educação a cada dez anos; da regulamentação do FUNDEB, do PNAE e de outros programas escolares; da instituição da educação integral, inclusiva, quilombola e dos povos originários; do estabelecimento das diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino e da valorização profissional. O texto legal traz também diversas inovações, como a implementação do conceito de educação básica, a incorporação da prática social do aluno, a importância do conhecimento informal, o respeito à autonomia dos municípios, o papel do professor no processo educacional e o princípio da gestão democrática. Esse conjunto de questões é fundamental no processo de implantação da Educação do Campo e da Educação Quilombola, uma vez que regulamenta tais elementos, sobretudo no seu segundo capítulo.

O art. 2º da LDB determina a responsabilidade da família e do Estado pela oferta da educação, devendo esta ser “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996, n. p.). Adiante, a lei traz a educação como direito público subjetivo, indicando que “qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo” (Brasil, 1996, n. p.).

Mas é no art. 2º que a LDB traz os princípios da educação brasileira:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal; IX – garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extraescolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII – consideração com a diversidade étnico-racial; XIII – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida; XIV – respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva (Brasil, 1996, n. p.).

É importante frisarmos que este texto da LDB foi aprovado em caráter amplo, permitindo que várias propostas fossem incorporadas posteriormente, incluindo os três últimos princípios, como forma de garantir a educação como direito de todos.

Entretanto, hoje verificamos que a educação brasileira vem tomando novas formas e rumos, distanciando-se pouco a pouco desses dispositivos legais. Segundo Paula (2022, p. 135), “nossa política educacional vigente faz da educação um objeto de consumo no mercado e o educando um consumidor de serviços educacionais” (Paula, 2022, p. 135), pois algumas dimensões democráticas da educação, definidas na Carta de 1988 e na LDB, sofrem influências das ideias determinadas no neoliberalismo, tido, na atualidade, como marca da qualidade da educação.

Nessa mesma linha de pensamento, Dourado (2020, p. 3) afirma que “esse cenário de mudanças de crise do capitalismo — que é transnacional — tem possibilitado o aprofundamento de reformas neoliberais sob o eixo da redução do Estado nas políticas sociais”. Isso ocorre porque a concepção neoliberal usa os processos de flexibilização, de medida, de comparação e

de competição escolar, mas, principalmente, vê o processo de financiamento da educação como oportunidade de lucro. Assim, alunos e professores são vistos como mercadorias e não como sujeitos de direitos e agentes transformadores do espaço em que vivem.

Dentro dessa política neoliberal, as avaliações de desempenho, as tabelas de ranking e os prêmios escolares norteiam as ações educativas. Tais ideias, pensadas para escolas com estruturas e condições de trabalho adequadas, estão incluídas sistematicamente nas atuais reformas educacionais impostas às escolas brasileiras nos últimos anos, estando em um “ponto particular em um continuum de mudança que interconecta e replica uma mudança global na forma e modalidades do Estado e concomitantes maneiras de governar diferentemente” (Avelar; Ball, 2017, p. 14).

Podemos identificar alguns exemplos do neoliberalismo atuando fortemente na política educacional brasileira, como a reforma do ensino médio imposta através da Lei nº 13.415/2017 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além da flexibilização de alguns marcos regulatórios que dizem respeito à formação e à valorização dos professores. Enquanto o Novo Ensino Médio, a princípio, fragmentou o currículo e ampliou as diferenças entre as redes pública e privada, a BNCC traz uma padronização curricular que aponta para os interesses do mercado e exclui a diversidade regional e as minorias sociais. Além disso,

Nos tempos de mundialização do capital, com sua crescente etapa de financeirização, a educação tem sido vista como uma ferramenta importante na consolidação desse estágio de desenvolvimento do modo de produção capitalista. Alguns acordos firmados pelo Brasil, em diferentes cúpulas e conferências, tais como as de Jomtien, Dakar, as Metas do Milênio e outras, têm impulsionado o país a pensar a educação enquanto uma estratégia para o desenvolvimento econômico, político e social (Maués; Souza, 2013, p. 70).

O que constatamos é que, apesar de tantas inovações, alguns problemas educacionais persistem na educação brasileira ao longo dos anos, tais como a precariedade das estruturas dos espaços escolares, mudanças constantes nos currículos de formação docente, formação propedêutica, redução de conteúdo, ranqueamento das escolas segundo resultados nas avaliações externas e reformas incompatíveis com as necessidades locais.

Hoje, passadas algumas décadas da promulgação da CF e da LDB, após tantas emendas e novas leis e com a influência cada vez maior do neoliberalismo nas políticas públicas, cabe ainda uma reflexão:

Poderíamos nos perguntar até que ponto as políticas públicas na educação brasileira se encaixam neste modelo de consciência histórica, ponderando se elas realmente estão pensadas para a transformação a favor dos menos favorecidos ou se atendem a interesses de grupos poderosos que têm sua representação nos altos escalões do governo. (Jung; Fossatti, 2018, p. 64).

É nessa perspectiva que as políticas da educação na atualidade brasileira precisam ser discutidas, considerando um ensino que atenda aos interesses da sociedade, mas que também esteja próximo do cotidiano das pessoas, de seu lugar e de suas expectativas, pois não podemos esquecer que a diversidade dos grupos humanos coexistentes no território brasileiro não cabe dentro de uma educação pautada num padrão universal que ignora as diferentes realidades, os contextos sociais, culturais e econômicos de nosso país.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que constatamos nesse levantamento é que as políticas educacionais constituem um desdobramento das políticas públicas voltadas para o atendimento e a garantia dos direitos sociais dos cidadãos, o que propiciou a formação de um sistema educacional no nosso país, cujos mecanismos legais possibilitam a implementação das ações nas escolas brasileiras.

Nesse sentido, é importante destacar o contexto político, social e econômico ao longo da história do Brasil, que permitiu a construção de um aporte jurídico e de princípios norteadores para a educação no país e, assim, o desenvolvimento de iniciativas governamentais que alcancem todas as regiões brasileiras considerando suas especificidades.

Por fim, entendemos que, mesmo com significativos avanços nos últimos anos, as políticas educacionais no Brasil apresentam estrutura deficiente, marcada, sobretudo, pela desigualdade histórica e carente de melhorias pedagógicas, curriculares, estruturais e financeiras que possam garantir o direito constitucional de uma educação de qualidade social para todos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. D. de. Cidadania no Brasil: a construção nacional do Império ao golpe de Estado. **Revista de Ciências do Estado**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, 2020.

ARENDT, H. **O que é política?** Tradução de Reinaldo Guarany. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

ASSIS, R. M. de. A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 320-339, jul./dez. 2012.

AVELAR, M.; BALL, S. J. Mapeando a nova filantropia e o estado heterárquico: o Movimento pela Base Nacional Comum Curricular no Brasil. **International Journal of Educational Development**, s. v., s. n., 2017. Disponível em: <https://tinyurl.com/2t7eezhm>. Acesso em: 21 abr. 2024.

AZEVEDO, E. O. N. de *et al.* Políticas de formação de professores primários rurais nos estados do Paraná e de Pernambuco (1930-1960). In: CHALOPA, R. F. de S.; CELESTE FILHO, M.; MESQUITA, I. M. (Org.). **História e memória da educação rural no século XX**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**. 23. ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, S. J.; B., R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BICCAS, M. de S. História da alfabetização de adolescentes, jovens e adultos no Brasil. In: GAZOLA, K. C. P. (Org.). **Educação e Nação no Bicentenário da Independência**. Belo Horizonte: KMA, 2022.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Pierre Bordieu: escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 16 de julho de 1934**. [1934]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 10 maio 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 24 de janeiro de 1967**. [1967]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 10 maio 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 24 de janeiro de 1971**. [1971]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 12 maio 2024.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil, 25 de março de 1824**. [1824]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 12 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 1996. Diário Oficial da União, DF, Ano CXXXIV, n. 248, 1996.

CARDOSO, T. F. L. Intelectuais ilustrados e docentes da escola pública no Rio de Janeiro. In: FONSECA, T. N. de L. (Org.). **As Reformas Pombalinas no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2011. p. 73-98.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2001.

CURY, C. R. J. A educação nas constituições não proclamadas: um olhar sobre a situação educacional em retrocesso. In: GAZOLA, K. C. P. (Org.). **Educação e Nação no Bicentenário da Independência**. Belo Horizonte: KMA, 2022.

DOURADO, L. F. Educação de qualidade. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 109, p. 179-187, set./dez. 2020.

FAGUNDES, A. I. J. **LDB – Dez anos em ação**. Portal IPAE, 2008. Disponível em: <http://www.ipae.com.br/ldb/augustafagundes.doc>. Acesso em: 10 maio 2024.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

JUNG, H. S.; FOSSATTI, P. Duas décadas de LDB 9394/96: gênese, (des)caminhos, influência internacional e legado. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n. 3, p. 53-65, set./dez. 2018.

LAGE, A. C. P. Educação e Independência: heranças coloniais. In: GAZOLA, K. C. P. (Org.). **Educação e Nação no Bicentenário da Independência**. Belo Horizonte: KMA, 2022.

LAGO, L. **Supremo Tribunal de Justiça e Supremo Tribunal Federal: dados biográficos 1828-2001**. 3. ed. Brasília: Supremo Tribunal Federal, 2001. p. 318-320.

LOPES, E. M. T. (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAUÉS, O.; SOUZA, M. B. de. A expansão da educação superior no Brasil e as políticas de formação de professores. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 1, p. 68-81, 2013.

MEDEIROS, G. S. L. de. Era Vargas: a educação como instrumento político. **Id On Line: Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 14, n. 50, 2020. p. 835-853.

MORTATTI, M. do R. L. Alfabetização e disputas seculares por projetos para a nação. *In*: GAZOLA, K. C. P. (Org.). **Educação e Nação no Bicentenário da Independência**. Belo Horizonte: KMA, 2022.

PAIVA, J. M. Estado e educação. A Companhia de Jesus: 1549-1600. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, PR: UEM, v. 15, n. 2 (38), p. 169-191, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uem.br>. Acesso em: 26 jan. 2024.

PALMA FILHO, J. C. **Pedagogia Cidadã**: Cadernos de Formação – História da Educação. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP/Santa Clara Editora, 2005. p. 49-60.

PAULA, D. G. de. Educação e Nação: anotações nos 200 anos da política educacional do Brasil. *In*: GAZOLA, K. C. P. (Org.). **Educação e Nação no Bicentenário da Independência**. Belo Horizonte: KMA, 2022.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 13. ed. ver. e ampl. Campinas, SP: Editores Associados, 1993.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, M. G. da. Independência e formação (do Brasil) docente. *In*: GAZOLA, K. C. P. (Org.). **Educação e Nação no Bicentenário da Independência**. Belo Horizonte: KMA, 2022.

SOUZA, C. **Políticas Públicas**: conceitos, tipologias e subáreas. Salvador: Fundação Luís Eduardo Magalhães, 2002.

Recebido em: 16/07/2025

Aprovado em: 18/10/2025