

ARTIGOS PUBLICAÇÃO CONTÍNUA

Vasni de Almeida¹

Acesso tardio à escola: apontamentos a partir de estudos sobre História da Educação no Brasil

Late access to school: notes based on studies of the History of Education in Brazil

RESUMO:

O artigo trata, a partir de leituras acerca da historiografia da educação brasileira, da organização do ensino no Brasil, dos jesuítas ao período posterior à ditadura militar de 1964. O enfoque se direciona para as mudanças e permanências do ensino escolar brasileiro, em muito e durante muito tempo, compreendido como privilégio social e espaço de perpetuação do poder das camadas abastadas e médias da sociedade. Sinaliza para as dificuldades que os filhos de trabalhadores pobres e assalariados, bem como as mulheres, negros e indígenas encontraram para adentrar as escolas a fim de receberem uma instrução capaz de os tornarem sujeitos de uma história que teimavam em deixá-los à margem do processo educacional escolarizado.

Palavras-chave: História da Educação; Ensino escolar; Sociedade

ABSTRACT:

The article deals with the organization of education in Brazil based on the historiography of Brazilian education, from the Jesuits to the period after the 1964 military dictatorship. The focus is directed towards the changes and permanence of Brazilian school education, which for a long time was understood as a social privilege and a space for perpetuating the power of the wealthy and middle classes in society. It highlights the difficulties that the children of poor and salaried workers, as well as women, blacks and indigenous people have faced on entering schools in order to receive an education capable of making them subjects of a history that stubbornly left them on the margins of the school education process.

Keywords: Education's History; School education; Society

¹ Doutorado em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho; Professor, Universidade Federal do Tocantins ROR, Porto Nacional, Brasil.

vasnidealmeida@gmail.com, [orcid](https://orcid.org/0000-0003-0798-9010) https://orcid.org/0000-0003-0798-9010

INTRODUÇÃO

Ao se ater à extensa literatura que trata da História da Educação Brasileira, da qual posso examinar aqui somente ínfima parcela, dados os limites de um artigo científico, algumas temáticas são recorrentes nos escritos de muitos autores e autoras. Anuncio-os logo de início: a força da moral cristã medieval no saber escolar em oposição à educação moderna; o ensino descolocado da realidade; o desprezo da educação escolar para com o trabalho manual; o ensino escolar como legitimador do poder das camadas sociais privilegiadas; o pouco investimento público em educação escolar; a restrição do ensino médio como curso preparatório para o ingresso no ensino superior e não como o complemento da última etapa da educação básica; o dualismo que separa a formação técnica e a formação superior; o ingresso tardio das populações pobres, mulheres, negros e indígenas na educação formal.

Ao percorrer as formas de organização da educação brasileira em que as temáticas acima emergem, tomo como procedimento para o desenvolvimento do artigo os modos de oferta de ensino nos recortes históricos tradicionais da História do Brasil, a saber, os períodos Colonial, Imperial e Republicano, com algumas subdivisões necessárias para dar conta de tempos muito longos. A ideia central é perceber, nesses períodos, as mu-

danças educacionais processadas e como as populações pobres e assalariadas, as mulheres, os indígenas e os negros tiveram, durante muito tempo, seus direitos à educação escolar restritos ou postergados. Partimos da premissa de que as temáticas acima elencadas estão entre razões para o ingresso tardio dessas populações ao ensino escolar brasileiro.

PERÍODO COLONIAL

A educação jesuítica é parte relevante da educação escolar brasileira do Período Colonial. Entende-se por educação colonial a fase do ensino escolar que se estendeu de 1549, momento em que os jesuítas implantaram as primeiras escolas no Brasil, até 1759, quando foram expulsos da colônia por ordem do Marquês de Pombal. É preciso que se diga que a educação brasileira não se iniciou com a chegada dos jesuítas: ela já existia há milhares de anos entre as populações indígenas. Por isso, insistimos sempre na aplicação dos termos educação escolar e ensino escolar, porque a educação e o ensino ocorrem também fora da escola.

A educação na escola, no sentido que foi dado pelos gregos, ainda no século V a.C., teve início no Brasil quando os inicianos começaram a ensinar a ler e a escrever em solo apossado por Portugal. Essa educação confessional deixou raízes profundas na educação brasileira, com suas

propostas pedagógicas sendo predominantes até o final do século XX e até mesmo nesses mais de vinte anos do século XXI. De início, é preciso lembrar que a força da tradição no ensino escolar brasileiro, em muito, é devedora da presença dos padres da Companhia de Jesus na educação colonial, dado que essa ordem permaneceu no controle dessa educação por mais de duzentos anos.

Segundo Paiva (2015), a educação colonial, implantada pelos jesuítas, estava amparada na concepção religiosa de mundo, a partir de verdades consagradas pelo cânone educacional do catolicismo. Uma educação sustentada na hierarquia, na autoridade e na valorização da tradição. Uma tradição pensada por agentes externos e amparada no formalismo, base da pedagogia tradicional. Para o autor, a pedagogia tradicional jesuítica tinha seus pilares fincados nas verdades religiosas acumuladas. No século XIX, essa pedagogia foi assumida no Brasil como principal corrente de ensino.

De acordo com Ribeiro (1995), havia um elo entre a colonização e o processo educacional, sendo que a organização escolar estava, como não poderia deixar de ser estreitamente vinculada à moral religiosa cristã e à política colonizadora dos portugueses. Paiva (2000), esclarece que o ensino escolar organizado no Brasil a partir de 1549 tinha a função de explicar o poder político e social aqui estabelecido pelos portugueses. Isso porque o Estado português não deixaria prevalecer uma cultura indígena

ou africana nas terras colonizadas. A educação escolar jesuítica tinha, assim, a função de promover a cultura colonial portuguesa na Colônia. O aprendizado das letras agia como uma forma de adesão à religião e cultura portuguesa. O ensino promovido, inicialmente, pelos jesuítas não buscou somente a conversão, mas também a confirmação da organização social portuguesa. A vida cotidiana da Colônia, as guerras entre os grupos indígenas, as guerras dos portugueses contra os indígenas, a escravidão, a vida nos engenhos, nos sertões e nas vilas, a religiosidade praticada pelo clero secular não penetravam nas escolas como forma de reflexão. Ou seja, nas escolas organizadas pelos jesuítas, a cultura colonial não adentrava na escola.

Os jesuítas não levaram em conta os modos de ensinar dos povos indígenas, porque consideravam que esses não educavam, apenas transferiam conhecimentos por meio de práticas repetitivas. De acordo com Paiva (2015), nessa visão eurocêntrica, os indígenas não detinham conhecimento escolar porque não dominavam a escrita, portanto não poderiam aprender as leis e os saberes próprios da escola. Nas considerações desse autor, a educação escolar desenvolvida pelos jesuítas apresentava as seguintes características: ausência de bases filosóficas modernas; primazia da teologia; contrária à reforma protestante e reduto da velha ordem medieval.

A organização da educação dessa ordem na colônia foi resultado da criação da Companhia de Jesus, na Universidade de Paris, em 1534, sob a liderança de Ignácio de Loyola. A ordem foi reconhecida em 1540 e tinha como marca o aspecto militarista na organização do ensino e a guerra santa como finalidade, cujo objetivo visava impedir a difusão da ciência cartesiana na Europa e nas terras conquistadas por Portugal. Em decorrência, destaca o autor, a escolarização brasileira no Período Colonial passava pela vigilância da Igreja Católica e pela Coroa, traduzindo-se em uma educação como processo de conversão.

Para cristianizar os indígenas, as abordagens dos padres jesuítas passavam pelo uso de mímic, músicas, do teatro e da troca de presentes. Como tencionavam converter os indígenas por meio do processo de alfabetização, lentamente introduziram novos modos de cultura entre esses povos. Os aldeamentos organizados por esses padres cumpriam a função de introdução de novos valores culturais.

Quanto ao ensino organizado em colégios, os jesuítas privilegiaram a educação das elites e das camadas intermediárias da Colônia. A ordem atraía para suas escolas, do Sul ao Norte do país, os filhos dos nobres que estavam a serviço da Coroa Portuguesa, os filhos de funcionários públicos reais, os filhos de senhores de engenho e de comerciantes das vilas e cidades. Nos colégios, o en-

sino tinha como principal ferramenta a *Ratio Studiorum*, um manual contendo as reflexões sobre o que se ensinava na Universidade de Paris. O ensino era dividido em duas etapas: no *trivium*, ensinavam-se as linguagens, com maior presença do latim e da teologia, e no *quadrivium* era ensinado o mundo da física. De forma que a ciência e a devoção caminhavam juntas, sempre com a ideia de que ensinar era também converter.

A proposta pedagógica dos inicianos visava a formação das elites coloniais na perspectiva da formação do bom cristão, preparação essa sustentada no tripé memorizar, disciplinar, castigar. Não havia muitos espaços para se adotar as propostas pedagógicas oriundas das mudanças iluministas, com os professores mais ousados sendo afastados do magistério. O principal método de ensino nos colégios era a escolástica, desenvolvido nas universidades europeias nos séculos finais do Período Medieval. A escolástica era o método de conciliar fé e razão, ou seja, usar a fé para aguçar o intelecto, todavia sem espaço para a dúvida e para o livre pensar. No contexto português do século XVIII, a escolástica criava um modelo de ensino baseado no verbalismo, orientado por princípios morais e pela doutrina católica.

O obscurantismo que se verificava na educação jesuítica colonial era resultado também das restrições impostas pela Coroa Portuguesa. Nesse período, na colônia brasileira, havia a proibição de

imprensa e a abertura de cursos superiores. No que se refere ao ensino calcado na memorização e na erudição, Paiva (2015) chama a atenção também para o desprezo da elite colonial para com a ideia do trabalho, já que esse era quase todo realizado pelos escravizados. Outrossim, em Portugal, a nobreza e o clero não se interessavam pela leitura de textos científicos que levassem a dúvidas e inquietações. Condenavam-se aqueles que criticavam a educação moral e religiosa.

Paiva (2015) afirma que as formas de analisar a presença dos jesuítas na organização de escolas na Colônia receberam, na literatura sobre a educação jesuítica no Brasil, tratamento diferente. Segundo Gadotti (2002), o ensino ofertado pela Companhia de Jesus era livresco, memorialístico e repetitivo. De outro lado, Almeida (1989) defendeu os jesuítas ao enaltecer o trabalho evangelizador da ordem. Segundo Paiva Filho (2000), o ensino proposto pelos jesuítas era calcado na memorização e na repetição, contudo, havia sinais de aspectos modernos na composição de redações e na análise de textos clássicos. Houve, ainda, uma produção manufatureira nos colégios organizados pelos padres da ordem e a memorização de um texto para a disputa não era totalmente passiva, havia espaço para a defesa de ideias contrárias.

Outra etapa a compor a educação no Período Colonial foi a que a historiografia da educação brasileira convencionou chamar de Reformas Pom-

balinas. Os alvarás régios publicados por Pombal, a partir de 1759, possibilitaram algumas mudanças educacionais, ainda que tímidas. Os objetivos de Pombal com as reformas propostas eram de duas montas. Primeiro, procurava simplificar e abreviar os estudos das camadas sociais privilegiadas da Colônia. Dada a necessidade de preparar lideranças coloniais com rapidez, o tempo de estudo não poderia ser o mesmo daquele proposto pelos jesuítas. O segundo objetivo era incluir no currículo escolar as disciplinas de caráter científico, o que na proposta educacional dos jesuítas ficava em segundo plano. Se os jesuítas tinham como pretensão maior a formação religiosa, as propostas educacionais de Pombal tinham a intenção de organizar uma escola do Estado e para o Estado.

De acordo com Ribeiro (1995), as Reformas Pombalinas buscavam formar uma elite colonial moderna, capacitada para compreender as inovações políticas e culturais que vinham de desenvolvendo na Europa. Devemos lembrar ainda que, na segunda metade do século XVIII, iniciam-se os primeiros movimentos de uma vida urbana na Colônia. Todavia, nesse projeto educacional não estava inclusa a preparação das jovens indígenas e negras. O modelo europeu de cultura inibia a escolarização dessas populações.

Como todas as mudanças educacionais, tais reformas tiveram retrocessos e avanços. O retrocesso foi mais sentido no ensino secundário.

Toda a estrutura montada pelos jesuítas (prédios, bibliotecas, métodos, professores) foi desfeita. O sistema de aulas régias, implantado no ensino secundário, não tinha nenhuma coerência, pois ocorria segundo as possibilidades de se encontrar professores. Essas aulas regulares se tornaram avulsas, ou seja, passaram a existir escolas de matemática, de língua portuguesa, geometria, assim por diante, sem nenhuma conexão didática. De acordo com Ribeiro (1995), o avanço ficou por conta da introdução de novos métodos de ensino. Em substituição ao método escolástico contido no manual usado pelos jesuítas, houve a possibilidade de manuseio de livros científicos.

A educação escolar colonial também atendia, de forma precária, aos filhos de colonos e de pequenos comerciantes. Em estudo sobre as condições sociais, culturais e educacionais vigentes no período colonial, Silva (2008) informa que o acesso de crianças pobres ao saber escolar colonial era restrito. Conforme a autora, somente uma minoria de crianças, filhos de pequenos agricultores, pequenos comerciantes e trabalhadores braçais tinha acesso à escola. Os filhos dos proprietários rurais com poucos escravos, logo cedo, começavam a ajudar nas fainas agrícolas. Os tropeiros, tão logo os filhos aprendiam a ler e a escrever, os retiravam da escola e os levavam na condução das tropas. Os mercadores os colocavam em suas lojas ou armazéns assim que soubessem os rudimentos escola-

res. Mesmo os grandes negociantes começavam a treinar os filhos para serem caixeiros depois de fazê-los passar apenas pelo aprendizado das primeiras letras. Somente quem desejava proporcionar aos filhos uma carreira nos serviços públicos da Coroa é que se preocupava com o ensino formal. Esse ensino poderia ser encontrado nas aulas particulares dos mestres ou nas aulas avulsas.

PERÍODO IMPERIAL

O ensino primário e secundário passaram por mudanças significativas no Brasil do século XIX. No início desse século, entendia-se o primário como a fase de estudo na qual o aluno aprendia somente a ler, escrever e contar. A lei do Império, de 15 de novembro de 1827, dizia que em todas as cidades, vilas e lugares populosos deveria existir uma escola primária para atender aos filhos daqueles que fossem cidadãos. Essa lei nunca foi cumprida em sua totalidade. Em primeiro lugar, o Estado Imperial não se preocupou em garantir, com verbas públicas, a organização dessas escolas. Com a reforma educacional de 1834, o ensino primário brasileiro foi descentralizado, ficando a cargo das províncias arcar com os custos do ensino. Sem capacidade de arrecadação, a maioria das províncias não assumiu essa responsabilidade.

Em segundo lugar, não havia, na época, a exigência de cursar o ensino primário para poder

frequentar o ensino secundário. Para Aranha (1996), as elites agrárias e as camadas médias ensinavam os filhos em casa, sob os cuidados de mestres particulares ou preceptores. Os demais grupos sociais tinham que se contentar com as poucas escolas públicas e particulares nas cidades e vilas, escolas essas quase sempre funcionando com os mínimos recursos necessários ao ensino, isso sem falar da situação paupérrima dos professores. Em uma sociedade estática, sob o mando dos grandes proprietários rurais, os trabalhadores livres pobres e os escravizados libertos não visualizavam significados na educação escolar.

Quanto à educação secundária, mudanças ocorreram quando a família real chegou ao Brasil, em 1808. A mudança da família real forçou o governo português a organizar o Estado português na Colônia. Antes disso, a organização econômica, política e administrativa colonial era uma extensão da metrópole, não havia um Estado brasileiro propriamente dito. A necessidade de organizar o comércio colonial em novos patamares, de criar uma burocracia capaz de organizar a vida na corte e de fazer as reformas urbanas no Rio de Janeiro, agora capital da Colônia, fez D. João VI investir na organização desse Estado. Duas camadas sociais passam a dominar o meio urbano: as camadas médias em ascensão e as camadas trabalhadoras assalariadas.

Os primeiros sinais definitivos de intervenção pública no ensino secundário no Brasil foram

sentidos quando foi fundado no Rio de Janeiro, em 1837, o Colégio Pedro II. Assim mesmo, dados aos interesses sociais das elites e camadas médias urbanas, poucos anos depois o currículo do colégio passou a priorizar o preparo do aluno para o ingresso nos cursos superiores, autorizados a existir no Brasil a partir de 1808.

A partir de 1837, qualquer curso secundário teria que seguir a proposta curricular do Colégio Pedro II. Para um aluno ingressar em um curso superior, ou estudava nas poucas escolas públicas, como o Pedro II, ou se preparava com um professor particular ou em um liceu e posteriormente realizava uma prova numa escola autorizada pelo Estado. De acordo com Vechia (2005), a ênfase dos estudos oferecidos no Colégio Pedro II continuou centrada nas humanidades sedimentadas nos colégios jesuítas. Houve pouco espaço para disciplinas que permitissem aos alunos uma formação mais científica.

O aluno aprovado no Colégio Pedro II não precisava prestar os exames preparatórios para o ingresso nos cursos superiores. Pelo regulamento de 1841, houve a consolidação das línguas francesa e inglesa, ditas modernas. O Regulamento 1556, de 1855, criou dois ciclos de estudos: o de primeira classe, de quatro anos, com o qual o aluno tinha direito de ingressar nas escolas técnicas e continuar seus estudos para conseguir o grau de bacharel, e o de segunda classe, de oito anos, com a introdu-

ção de estudos humanísticos, base para o ingresso no ensino superior. Esse modelo perpetuava o dualismo do ensino secundário brasileiro. Ou seja, induziam-se os alunos oriundos das camadas assalariadas a optar por um ensino direcionado à formação de mão de obra. De acordo com Vechia (2005), com o Decreto 4.465, de 1870, de Paulino de Souza, passou-se a exigir o exame de admissão para o ingresso no primeiro ano de estudos no colégio. Esse decreto ainda introduziu as seguintes mudanças: a exigência de exames finais por disciplinas e a manutenção das disciplinas avulsas com a possibilidade de matrículas apenas nas disciplinas exigidas nos exames preparatórios para o ingresso no ensino superior. As matrículas avulsas foram extintas em 1876, pelo Decreto 6.130. No ano seguinte, a Reforma Leôncio de Carvalho (Decreto 6.184, de 1877) promoveu mudanças importantes: tornou a frequência ao Colégio Pedro II livre, permitiu que alunos não católicos optassem por não assistir às aulas de religião, estabeleceu as aulas avulsas e autorizou que estudantes que não frequentaram determinadas disciplinas pudessem, ainda assim, prestar os exames finais. Mais tarde, com o Decreto 981, de 1890, assinado por Benjamin Constant, foi restabelecido o curso de sete anos e criado o exame de madureza – uma avaliação única que englobava todo o conteúdo aprendido pelo aluno no colégio – considerando o embrião do atual vestibular. No limite, as diversas re-

formas do ensino secundário processadas nesse período eram voltadas para atender as camadas médias e altas da sociedade e pouco dirimia o atraso da escolarização das camadas populares.

Segundo Vechia (2005), o exame de madureza revela a influência do ensino superior no ensino secundário. Verifica-se assim que a preocupação dos muitos decretos voltados para a organização do ensino secundário no século XIX seria a preparação das camadas abastadas para vencer os exames necessários ao ingresso nos cursos superiores, exames que exigiam muitos conhecimentos das disciplinas de humanidades clássicas. A erudição exigida nessas disciplinas se traduzia em restrições aos alunos cujos pais não detinham o saber cultural para tanto.

Outra modalidade de ensino secundário organizada no século XIX era o magistério. Com a finalidade de formar professores para ministrar aulas no ensino primário, foram organizadas, a partir da década de 1830, as primeiras escolas normais do Brasil. Essas escolas, em seu início, padeciam de questões teóricas e metodológicas voltadas para a formação de professores. Sequer funcionavam de maneira regular, o que ocasionava descaso para com o curso. Aranha (1996) ressalta que o descaso pela formação de professores se justifica em uma sociedade que não valoriza a educação primária. A partir de 1835, foram organizadas escolas normais públicas nas províncias do Rio de

Janeiro, Bahia, São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio Grande do Norte e Amazonas. Villella (2000) entende que a criação das escolas normais estava estreitamente ligada ao processo civilizatório no Brasil, desencadeado pelas elites imperiais. Para a autora, a escola normal padronizaria os comportamentos necessários ao ingresso do país na modernidade. As escolas normais foram pensadas pelos legisladores imperiais para formar rapazes. Porém, aos poucos, foram direcionadas para a formação profissional da mulher brasileira, até então restrita à esfera doméstica. A autora ainda afirma que a profissionalização das mulheres no Brasil foi iniciada com a inserção delas no magistério.

A partir dos avanços processados na educação escolar brasileira com a organização das escolas normais, o debate sobre o uso dos métodos de ensino passou a ser central no Império. Castanha (2017), toma os métodos de ensino vigentes em escolas desse período como objeto de análise, articulando-os aos seus processos de produção e aplicação. O autor destaca que os métodos de ensino na educação escolar brasileira, no decorrer do século XIX, eram o lancasteriano (Josef Lancaster), o simultâneo (João Batista La Salle) e o intuitivo (Johann Pestalozzi). Para o autor, ter os métodos como eixo de análise da educação escolar do período é importante porque há uma relação entre o método de ensino e as relações sociais, dado que o método é uma

construção social e parte das experiências sociais. Método entendido como um caminho; uma orientação construída a partir da identidade de quem o produz, ou seja, de suas concepções de sociedade, cultura e política. É uma prática social e não apenas um conjunto de procedimentos.

Para o autor, o método lancasteriano foi previsto na Constituição de 1827 e pressupunha a organização do ensino a partir de classes escolhidas por meio de níveis de aprendizado. O avanço ou recuo nas classes deveria variar conforme as notas do aprendiz. Os castigos deveriam ser aplicados para a manutenção da ordem, o que não era estranho à sociedade brasileira da época, pois os castigos estavam na base da sociedade escravocrata e hierarquizada. O autor informa que o método lancasteriano estava em voga na Europa e servia para disciplinar crianças ociosas nas ruas das grandes cidades que experimentavam o processo de industrialização.

O autor sinaliza para as críticas e a defesa do método entre os legisladores do Império. As críticas apontavam que o método não trazia vantagens ao ensino brasileiro e que não havia estrutura física e professores com formação adequada para aplicá-lo. Os que o defendiam alegavam as possibilidades de se ensinar centenas de crianças com apenas dois ou três mestres. O autor elencou assim os motivos para os resultados pífios alcançados com o uso desse método: a falta de docentes

qualificados; a carência de material didático; os prédios inadequados; a falta de recursos financeiros; baixa quantidade de alunos matriculados. O autor lembra que, no final do século XIX, o método foi abandonado na Europa em razão dos investimentos estatais em escolas públicas e laicas.

Quanto ao método simultâneo, o mesmo autor ainda informa que esse foi implantado no Brasil em meados do século XIX. Criado por João Batista de La Salle, no início do século XVIII, tinha como características: escolas organizadas por grupos de alunos de aprendizado similares; estudos divididos por lições; predomínio de disciplinas e princípios religiosos cristãos. No Brasil, estava em sintonia com a sociedade brasileira conservadora da época. Foi introduzido no Rio de Janeiro, em 1849, por meio da Reforma Couto Ferraz.

O método intuitivo, desenvolvido por Pestalozzi no século XVIII, foi difundido na Europa e chegou ao Brasil na década de 1870, por meio da Reforma Leôncio de Carvalho. Fundamentado nas chamadas “lições de coisas”, esse método compreendia três dimensões principais: levar o aluno à construção de ideias abstratas a partir da observação de objetos concretos; promover a aprendizagem por meio dos cinco sentidos, estimulando o aluno a ver, tocar, observar e distinguir as qualidades dos objetos. Tornou-se o método predominante nas escolas normais – que se expandiam pelas províncias do Império – e teve como importante

divulgadore Almeida Oliveira, com a obra *Ensino Público* (1873). Foi o método mais utilizado nas escolas primárias do Período Imperial e Republicano, com suas influências chegando até às primeiras séries do Ensino Fundamental, nas primeiras décadas do século XXI.

Castanha (2017) chama a atenção para os debates que cercavam a adoção desses métodos nas escolas do período. O governo central alegava que os professores não os empregavam por desconhecimento ou por falta de material didático adequado. Os especialistas em ensino reclamavam que havia problemas nos seus empregos. Os professores não estavam acostumados a seguirem algum tipo de método, por isso não empregavam nem um e nem outro, lia-se e ensinava-se com o que tinham em mãos. Havia resistência dos professores às inovações pedagógicas, o que fazia prevalecer o ensino moral e religioso. O autor finalizava o estudo ressaltando que, no século XIX, procurava-se modernizar a educação a partir de modelos pedagógicos europeus, o que dificultava a aplicação desses no Brasil, bem como atender as camadas de baixa renda.

PRIMEIRA REPÚBLICA

Shueler e Magaldi (2009), ao analisarem os debates, projetos e iniciativas voltadas para a escola primária, tiveram como enfoque as lutas pelas

representações sobre o marco zero da educação moderna no Brasil com o advento da República. As autoras discutem a representação que prevalece nos estudos sobre a educação escolar no Período Republicano como algo inacabado em relação aos períodos anteriores. Propõem, então, posicionar um novo olhar sobre a educação escolar republicana a partir da História Cultural. Para as autoras, a educação escolar inacabada residia nas seguintes ideias: a educação republicana nasce dos escombros da educação escolar imperial, na qual prevalecia a sujeira e o mofo; a escola primária republicana era atrasada e precária, e estava ainda sob o controle do velho mestre-escola. Para os republicanos, era preciso reinventar a nação e a escola, silenciando o passado. Para deslindar essa noção, as autoras partem de análises que preferiram perceber as continuidades do processo educacional brasileiro. Assim, buscaram em Nagle (1974), a afirmação de que a escola brasileira não foi inventada na República. Fazendo menção a Machado de Assis, as autoras apontaram que a República não alterou muito o modelo que vigorava no Império: mudou de roupa, mas não mudou a pele. Entre os republicanos que buscavam instituir a modernidade escolar, após o fim do Império, era necessário silenciar o passado para fazer esquecer as mudanças pedagógicas, as construções de prédios escolares, as reformas educacionais do século XIX.

Segundo as autoras, a ideia de modernidade escolar republicana é devedora das inovações pedagógicas que emergiram da reforma educacional paulista iniciada por Caetano de Campos, em 1893. Esse educador teve seu nome dado à Escola Normal da Praça, localizada em São Paulo, na Praça da República. Essa escola, a partir de então, seria parâmetro para outras escolas republicanas pelos seguintes motivos: sua arquitetura monumental, o método intuitivo, a racionalização do tempo e a adoção da seriação. Mesmo não sendo o único modelo de escola, a Escola Normal da Praça teve forte influência na caracterização do ensino escolar republicano, a saber, o perfil moralizante e símbolo patriótico para toda a família. Deve-se lembrar que esse modelo de escola perdurou até a década de 1970. As autoras destacam que esse modelo de escola deve ser compreendido dentro do contexto das ideias de nação e de nacionalismo predominantes na Primeira República – um período marcado pelas propostas das ligas nacionais, pelos discursos médicos e pelas políticas governamentais voltadas à desodorização dos espaços públicos e ao controle dos corpos.

Mate (2002) compreende que as reformas educacionais que ocorreram no Brasil, nas décadas de 1920 e 1930, tiveram como tarefa primeira reorganizar a educação a partir das seguintes intenções: ingressar o país no mundo moderno; relacionar a educação escolar às intervenções médicas;

enquadrar o movimento operário como crime; ter o saneamento social e a educação como meio de reformar e restaurar o povo. Para a autora, a preocupação dos reformadores era a reforma social. Seria tarefa da educação escolar a uniformização da cultura popular e a construção de um corpo social harmonioso, ordeiro e produtivo. Nessa tarefa de uniformização, por certo, estavam as culturas de populações pobres, negras e indígenas. Aceitá-las na escola, mediando o atraso escolar em que se encontravam, significava uniformizar seus comportamentos.

Nunes (2000), ressalta que o debate transcorrido nas décadas de 1920 e 1930, sobre o ensino primário girava em torno do seu caráter. Perguntava-se se esse deveria estar a serviço do processo de alfabetização em massa ou ater-se ao preparo para o ensino secundário; estar voltado para a formação do aluno em seu aspecto moral e social ou privilegiar a formação técnica. Os educadores escolanovistas defendiam uma educação voltada para a formação moral e disciplinar do aluno, para a integração entre as camadas sociais e para a constituição da identidade nacional. Essa autora afirma que, no papel civilizador da escola primária, o grupo escolar teria função específica de condensar a modernidade escolar na reforma do espírito público.

Os propósitos educacionais para o curso secundário regular, no período, não eram diferen-

tes daqueles do ensino primário. Segundo Romaneli (1996), nessa época, não havia organização do curso secundário por seriação, sobressaindo-se os cursos preparatórios para o ensino superior e as práticas dos exames parcelados. As restrições a um ensino de caráter formativo, em si e sem a preocupação central com a preparação para o ensino superior, vieram das camadas privilegiadas satisfeitas com um modelo de ensino que lhes facultava a dominação. Nas primeiras décadas do século XX, entre as camadas de baixa renda e classe média, não havia pressão para um ensino secundário identificado com seus interesses. O descaso do poder público para com um ensino de formação desinteressada fazia o ensino secundário se desenvolver sob o impulso generoso das iniciativas particulares, religiosas e leigas, cujo esforço não foi bastante para torná-lo acessível senão a uma parte da sociedade e a uma pequena fração de adolescentes.

Shueler e Magaldi (2009) salientam que, na Primeira República, os princípios pedagógicos do escolanovismo no Brasil foram preponderantes na tentativa de superação dos saberes escolares dos séculos anteriores, ainda que não os únicos. Estão entre esses princípios o combate à influência religiosa na educação escolar, a defesa da laicidade e da coeducação e a defesa de que o Estado deve ser o indutor da educação. São também princípios básicos do escolanovismo: a ne-

cessidade de formação de professores, o processo de ensino e aprendizagem centrado no aluno, a ideia do aprender fazendo.

As autoras lembram que a obra *A cultura brasileira*, de Fernando de Azevedo (1971), foi assumida como o marco zero da educação renovada. Todavia, reiteram que o entendimento sobre os impactos das reformas educacionais escolanovista no Brasil depende da compreensão das reapropriações que os agentes educacionais fizeram delas. Do mesmo modo, é preciso levar em consideração os limites da laicidade defendida e a relação entre família e escola, existente na sociedade brasileira desde os tempos imperiais. As autoras concluem que a compreensão da educação escolar na Primeira República precisa levar em consideração que nesse período houve reformas municipais, bem como havia escolas confessionais, a educação escolar de afrodescendentes e indígenas, e a feminização do magistério. É necessário ainda que entre muitos escolanovistas prevalecia a compreensão de que a educação moderna deveria formar as elites condutoras do país. O dualismo que grassava na educação brasileira desde os jesuítas não foi devidamente combatido.

ERA VARGAS

Duas grandes mudanças educacionais ocorreram no Brasil durante o primeiro governo Vargas

(1930-1945), a saber, a Reforma Francisco Campos e a Reforma Gustavo Capanema. Francisco Campos fazia parte dos escolanovistas que empreenderam reformas estaduais na educação na década de 1920. Quando Getúlio Vargas assumiu o poder em 1930, por meio de uma ruptura institucional, foi convidado a assumir o Ministério da Educação e da Saúde Pública. De acordo com Palma Filho (2010), o escolanovista recebeu o apoio de Alceu Amoroso Lima, um intelectual ligado ao catolicismo. Assim, uma das primeiras medidas de Francisco Campos ao assumir o ministério foi permitir a volta do ensino religioso nas escolas públicas, retirado na Constituição de 1891.

Para o autor, os decretos escolares assinados por Francisco Campos tiveram como meta reformular o ensino secundário e passaram a contar com cinco anos regulares e dois anos complementares. Ainda que fosse um escolanovista, sua reforma privilegiava as elites intelectuais ao preservar os estudos preparatórios para o ingresso no ensino superior. Ela não alterou o enciclopedismo e o rígido sistema de avaliação que caracterizava o ensino secundário. Não deu a devida atenção ao ensino primário e à educação popular e distanciou-se do projeto de industrialização para atender ao setor agrário que ainda dominava a economia brasileira. O autor entende como avanço da reforma a implementação do currículo seriado, a frequência obrigatória, a implantação de dois ciclos de ensino

no secundário, a necessidade de conclusão do secundário para o ingresso no ensino superior e a equiparação do ensino privado ao currículo do Colégio Pedro II.

Nessa primeira fase do governo Vargas, a educação escolar brasileira recebia influências políticas de dois campos. De um lado, aglutinavam-se os educadores liberais, socialistas e comunistas; no outro, estavam os integralistas e os católicos conservadores. A disputa entre esses dois campos se tornou acirrada à medida que se aproximava a elaboração de uma nova Constituição para o país, que seria iniciada em meados de 1933. Os educadores liberais e seus aliados lançaram, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação, assinado por vinte e seis participantes e liderado por Fernando de Azevedo. Palma Filho (2010) elencou os principais conteúdos do manifesto: educação com função social, pública e obrigação do Estado; educação integral, sem distinção de sexo e classe social; educação laica; educação técnica no ensino secundário; vulgarização do ensino superior em bases científicas e universal; fiscalização das escolas privadas pelo Estado; educação primária e secundária acompanhada de serviços médicos, odontológicos, esportivos e culturais; educação como forma de integrar as classes sociais.

Tanto o campo liberal/socialista quanto o campo conservador trataram de lançar candidatos à Assembleia Constituinte que escreveria a nova

Carta Magna. Os debates sobre os rumos da educação escolar brasileira durante a Constituinte de 1933/34 foram intensos. Na Constituição aprovada em 1934, adotaram-se muitos dos princípios educacionais dos escolanovistas contidos no Manifesto dos Pioneiros da Educação, porém, o ensino religioso facultativo foi garantido.

Em 1937, quando Getúlio Vargas rompe, mais uma vez, com a ordem institucional, passando a governar de forma ditatorial, uma nova Constituição foi outorgada. Nessa, muitas das responsabilidades do Estado para com a educação escolar pública foram abandonadas, apenas ficando garantido que o Estado deveria contribuir para o desenvolvimento das pessoas, mas a obrigatoriedade da oferta de ensino público gratuito desapareceu. A nova Constituição tornou obrigatória a oferta de ensino profissional no secundário.

A segunda reforma ocorrida nesse período veio com os decretos assinados por outro Ministro da Educação do governo Vargas, Gustavo Capanema. Os decretos que vieram a público a partir de 1942 reformaram todas as etapas do ensino. Quanto ao primário, foi garantida a obrigatoriedade de gratuidade por meio da contribuição dos que podiam mais. O primário foi uma etapa de pouca alteração na reforma, continuando os quatro anos de ensino universal e um complementar preparatório para o exame de admissão, obrigató-

rio ao final do curso para o ingresso no ensino secundário.

Palma Filho (2010) salienta que o ensino secundário passou a ter a seguinte configuração: um ginásio universal, de quatro anos, e um colegial de três anos, dividido entre o clássico (humanidades, direito, filosofia, letras) e o científico (ciências naturais, medicina, odontologia, engenharias). A opção por cada uma dessas modalidades de curso ficava por conta dos alunos, segundo suas vocações. O autor lembra que a reforma manteve o caráter preparatório para o ingresso no ensino superior e fazia defesa acirrada do ensino patriótico. Destacou, ainda, a crítica do escolanovista Anísio Teixeira à continuidade de uma cultura voltada à preparação das elites para o ingresso no ensino superior, enquanto aos pobres se reservava apenas a formação voltada para o trabalho. Esse dualismo, arraigado há centenas de anos no ensino escolar brasileiro, venceu muitas batalhas. E isso se verificava no ingresso das camadas pobres ao ensino escolar.

A reforma Capanema autorizou e ampliou a oferta de cursos técnicos nas escolas públicas e privadas. Palma Filho (2010) afirma que esse tipo de ensino era voltado para as camadas populares. Para as elites condutoras, o ensino é universal. Ou seja, para as camadas mais ricas da sociedade, os cursos ginásiais e colegiais regulares, para as massas conduzidas, o ensino técnico. O autor cha-

ma a atenção para o alerta feito por Anísio Teixeira, ao acusar que havia escolas para “nossos filhos”, escolas para os “filhos dos outros”. A ineficiência do ensino técnico ficava por conta da utilização da mesma metodologia do ensino regular. Já os cursos normais foram expandidos e equiparados aos cursos técnicos de nível secundário, com a intenção de cobrir a falta de professores no ensino primário.

A educação escolar de 1930 a 1945 sofreu as influências do nacionalismo varguista. O ensino patriótico, o ensino técnico para as camadas populares e o ensino regular voltado para as elites condutoras, contidos nas reformas de Francisco Campos e Gustavo Capanema, traduzem bem esse momento. Todavia, os escolanovistas não deixaram de expor em suas conferências o que consideravam uma moderna educação escolar. Percorrendo as mudanças verificadas na educação escolar, mediante o processo de industrialização, das imigrações e das reformulações geopolíticas da década de 1930, Lourenço Filho (1978) destacou que a instrução brasileira deveria ascender das questões estritamente didáticas para as da compreensão das técnicas sociais. A escola deveria, em um tempo de rápidas transformações, compreender os recursos educativos em um processo mais amplo, que exigia a compreensão de influências de muitas origens: familiares, religiosas, econômicas e políticas. A educação teria que ser assumida como pro-

blema integral da cultura. Lourenço Filho insistia para que os educadores estivessem atentos aos avanços da ciência da produção de mercadorias, da comunicação e do transporte. Uma educação secundária integrada às mudanças culturais e tecnológicas deveria ser desencadeada de forma consistente, sob pena de se tornar inoperante e voltada para o interesse de apenas parcelas da população. Mas as mudanças educacionais deveriam ir além dos processos tecnológicos incipientes no país, lembrava Anísio Teixeira (1930); mudanças materiais não significavam mudanças de comportamento social, reiterava. Elas haviam permitido o rompimento com a moral tradicional por meio do experimento científico, mas a sociedade ainda não produzira uma cultura moral afinada com o avanço industrial.

O ser humano encontrava-se em processo de transição moral, apenas esboçando os contornos de uma nova ética. Nesse contexto, Anísio Teixeira assumia um compromisso significativo com a concepção de uma educação orientada para a construção de uma cultura que reconhecesse e valorizasse a dimensão social do ensino. Três eixos sustentavam sua percepção de ensino dinamizado: a valorização dos avanços científicos, a democracia e a responsabilidade social perante as mudanças processadas. O bem-estar social seria o ponto nodal das propostas que esse pensador teria para a educação reformada. Souza (2008) entende que

Anísio Teixeira preconizava uma escola prática, com disciplinas que auxiliassem o aluno a mudar sua condição social. Educadores como Lourenço Filho e Anísio Teixeira criticavam a expansão do ensino secundário, principalmente aquela verificada no setor privado, pois não estava sendo acompanhada da qualidade que essa etapa de ensino merecia.

DITADURA MILITAR

Em 1945, logo após mais uma ruptura institucional no Brasil, dessa vez com a deposição de Getúlio Vargas, o general Eurico Gaspar Dutra foi eleito para a Presidência da República. Logo nos primeiros meses de governo, iniciado em 1946, Dutra, por meio de seu Ministro da Educação, Clemente Mariane, enviou ao Congresso Nacional um projeto de elaboração da primeira Lei de Diretrizes da Educação Brasileira. Contudo, as polêmicas envolvendo essa LDB foram tantas que essa foi aprovada somente em 20 de dezembro de 1961, pela Lei 4.024. Para Souza (2008), essa LDB manteve a liberdade de ensino e afrouxou o controle sobre as escolas privadas. Os currículos escolares foram reformulados, dando maior abertura às disciplinas tidas como científicas. Romanelli (1996) destaca que a LDB 4.024/61 foi uma oportunidade perdida para organizar o sistema de ensino brasileiro na perspectiva do desenvolvimento industrial que o

país conhecia. A autora ressalta que os governos e educadores que pensaram a educação no Brasil ao longo de sua história sempre tinham dificuldades em aliar ensino escolar e desenvolvimento da produção de riquezas extensiva a todas as camadas sociais. A autora entendia por produção de riquezas a produção industrial, o comércio, a agricultura e a prestação de serviço e criticava o fato de que, na década de 1960, grande parcela de políticos e instituições era contrária à democratização do ensino. Os políticos e educadores conservadores ainda concebiam o ensino escolar como espaço apenas de cultura geral e elitista. O problema não era a opção pela universalidade do ensino, mas a valorização de um saber que dificultava o acesso e a permanência de alunos das camadas pobres na escola. Para a autora, a LDB, da maneira que foi votada, não tocou naquilo que era mais importante para um país que estava conhecendo uma de suas mais significativas fases de desenvolvimento econômico: a democratização do ensino. E a democratização significava bem mais do que a presença do Estado na condução do processo educacional, significava a organização de um ensino escolar que levasse em consideração as expectativas de socialização dos alunos. Para Romanelli (1996), educação democratizada seria aquela que possibilitasse aos alunos de camadas sociais de baixa renda a participação real no desenvolvimento econômico. Era isso que os conservadores não concebi-

am: uma educação democratizada. Para eles, a educação deveria estar desvinculada dos processos produtivos. Essa LDB foi alterada com as leis reformistas impetradas a partir do golpe dado pelos militares, em 1964.

Leandro (2022), ao analisar a educação escolar brasileira na Ditadura Militar (1964-1985), afirmou que o ensino nesse período foi reformado para atender aos interesses do capitalismo, para o silenciamento de autores considerados subversivos e estava pautada na ideia de substituição dos interesses públicos da educação pelos interesses privados. O objetivo dos militares era organizar uma educação escolar articulada aos interesses das agências de financiamento educacional norte-americanas. Assim, destaca que a Constituição brasileira, reformulada em 1967, eliminou a necessidade de vinculação orçamentária obrigatória em educação, em voga desde 1934. Ao se ater à Reforma Universitária de 1968, Lei 5.540, ressaltou que suas intenções eram conter as mobilizações estudantis; proibir manifestações docentes e estudantis de cunho político; expulsar alunos e docentes das universidades públicas; introduzir a pedagogia tecnicista em cursos superiores; instituir a organização de cursos superiores por departamentos; introduzir as matrículas por semestre e em forma de créditos.

Quanto às mudanças do ensino primário e secundário, a autora se debruçou sobre a Lei

5.692, de 1971. A chamada Reforma Jarbas Passarinho, então ministro da educação, foi bem acolhida por setores liberais e conservadores da sociedade. Com a reforma, o governo militar pretendia expandir quantitativamente a escola pública dentro do lema do *Brasil potência*. Contudo, ainda que tenha havido o crescimento quantitativo de escolas, esse não foi acompanhado de investimentos no plano qualitativo. As mudanças para atender às metas educacionais estabelecidas entre o Ministério da Educação e as agências de financiamento para a educação do governo norte-americano foram de duas montas: os cursos primários e ginásial foram transformados em 1º Grau e o curso colegial foi transformado em 2º Grau. No 2º Grau, nas escolas públicas, tornou-se obrigatória a oferta de ensino profissionalizante. Todavia, se nas escolas públicas o ensino profissionalizante foi obrigatório, já as escolas particulares receberam permissão para ofertarem apenas cursos regulares. Parte das mudanças impetradas, as disciplinas História e Geografia desapareceram do 1º Grau, em seus lugares, foram instituídas a disciplina Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica. No segundo grau, foram substituídas pela disciplina Organização Social e Política Brasileira. Nessas disciplinas, os estudos históricos foram ofertados sem os conteúdos reflexivos.

A permissão para as escolas privadas ofertarem apenas as disciplinas regulares, ou apenas

um curso ou outro profissionalizante, provocou uma mudança profunda no ensino secundário brasileiro, no que diz respeito às camadas de baixa renda. Houve queda de qualidade das escolas públicas, pois essas tiveram que diminuir disciplinas regulares para dar lugar às disciplinas de natureza profissionalizante. Isso fez com que muitas famílias das camadas médias da sociedade retirassem seus filhos das escolas públicas e os colocassem em escolas privadas, pois essas passaram a ofertar apenas disciplinas preparatórias para os exames vestibulares dos cursos superiores mais concorridos. O ensino secundário brasileiro público, até 1970, o melhor caminho para a entrada nas melhores universidades públicas, perdeu essa condição para as escolas particulares.

A Lei 5.692/71 recebeu muitas críticas. Uma delas se refere aos recursos financeiros destinados para a formação básica. O governo militar não aumentou os recursos para esse fim. Não construiu mais escolas, não contratou mais professores e não aumentou a oferta de cursos superiores públicos voltados para o magistério. Os mesmos recursos financeiros destinados aos antigos cursos ginásial e colegial foram direcionados ao agora ensino no novo formato, com o agravamento de que mais alunos estavam matriculados nas escolas públicas. A educação foi massificada, mas o governo militar não destinou as verbas necessárias para que ela fosse democratizada. Instaurava-

se, assim, mais uma crise na educação brasileira. Entre as muitas críticas que a lei recebeu estava a relacionada à preparação técnica do aluno no secundário. De acordo com Romanelli (1996), o ensino que se propunha profissionalizante não era, de fato, para a preparação do profissional, mas o treinamento do trabalhador para atender à expansão da economia. Souza (2008) afirma que as reformas do ensino primário e secundário no Brasil, na década de 1970, foram acompanhadas da deterioração da qualidade do ensino, pois foram amparadas na flexibilização do sistema de avaliação escolar, o que colocou em risco a democratização do ensino verificada na década anterior. Na visão da autora, os mecanismos de seletividade continuaram a operar após a reforma de 1971.

Uma das mais nocivas mudanças que levaram à queda da qualidade do ensino ofertado nos antigos cursos ginásial e colegial foi verificada na formação de professores para o ensino secundário. Até a metade da década de 1960, os docentes dos ginásios e colégios, eram formados em universidades públicas, em cursos de quatro anos. Com a Reforma Universitária, Lei 5.540/68, que visava diminuir a influência de professores universitários considerados marxistas, entre outras medidas, permitiu a formação de docentes em licenciaturas curtas, de dois anos, em universidades privadas, para que esses lecionassem no segundo segmento do 1º Grau e no 2º Grau. Se nas universidades pú-

blicas, o docente em formação aprendia com professores pós-graduados, em grupos de pesquisa, em laboratórios de ensino, em pesquisas de campo, em debates e seminários, em bibliotecas com grandes acervos, nas licenciaturas curtas passaram a ser formados por professores que usavam, quase sempre, apenas a lousa e o giz.

Os professores formados sem pesquisa, sem uso de bibliotecas, em poucas estruturas curriculares, no início da década de 1970, passaram a ser a maioria nos cursos de primeiro e segundo grau, pois receberam a permissão de serem contratados sem concurso público. Foram esses professores que tiveram que enfrentar salas de aula com mais de quarenta alunos, salas essas desprovidas de condições pedagógicas mínimas. A queda na qualidade dos alunos de primeiro e segundo graus públicos foi líquida e certa, pois somava-se à oferta de um ensino sem crítica e reflexão. O ensino meramente tecnicista, desvinculado da criatividade dos alunos, trouxe um prejuízo enorme na formação de alunos das escolas públicas. Isso porque o ensino reflexivo, dotado de exigências culturais e científicas, aquele necessário para ser aprovado em exames vestibulares de cursos superiores públicos, continuou a ser ofertado em escolas particulares. O ensino público secundário, no Brasil, não mais recuperou a qualidade experimentada antes das reformas educacionais da ditadura militar. Mais uma vez, as populações po-

bres e de baixa renda foram as mais prejudicadas na mudança escolar.

APÓS A DITADURA MILITAR

Na década de 1980, ocorreu a redemocratização do país. Os militares deixaram o poder em 1985, com a eleição de um presidente civil, o que não ocorria desde 1964. Nessa década, a Lei 5692/71 foi alterada para extinguir a obrigatoriedade dos cursos profissionalizantes nas escolas públicas. A partir do final dessa década, inúmeras reformas foram introduzidas pelos governos estaduais na tentativa de alinhar a educação escolar ao período de liberdade que o país vivenciava. Minas Gerais e São Paulo foram precursores dessas reformas, introduzindo em suas propostas os princípios construtivistas, aqueles que valorizam o saber do aprendiz no ensino escolar, orientando-o para um aprendizado sempre em construção (Gadotti, 2003). Tempos de democracia na escola. Como decorrência da democracia e da cidadania experimentada no processo de liberdade política, na década de 1990, a educação escolar brasileira passou a ser regulamentada por duas importantes leis: a LDB 9394, de 1996, e os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1998. Essas duas leis tentaram introduzir na escola as modernas pedagogias que aparentemente tinham resolvido problemas educacionais em países europeus, latinos e asiáticos, como

as propostas de progressão continuada, ensino amparado nas competências e habilidades, na transversalidade, na interdisciplinaridade e na ideia do saber como indutor de práticas de cidadania. Em que pese os acertos necessários contidos na LDB e nos PCNs, muitos críticos visualizaram nelas premissas do neoliberalismo educacional, mormente aqueles que procuram adequar a educação brasileira ao mundo globalizado.

Para Guimarães (2015), tais mudanças educacionais foram ancoradas na vertente pedagógica construtivista, no processo social de reordenamento do papel da família e na política de abertura ao capital internacional globalizado, que exigia cada vez mais flexibilização, desregulamentação da economia, privatização, ideologia do mercado e a diminuição da presença do Estado na educação escolar. Idealizava-se uma educação escolar com cada vez mais espaço para a filantropia e voluntariado. Consoante o autor, as avaliações propostas no SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e no SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior) apontavam para a diminuição de custos e flexibilização do ensino.

Por fim, com a aprovação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), e a Reforma do Novo Ensino Médio, de 2017 a 2024, a educação escolar sofre novas investidas do mundo empresarial. Com a reforma, as escolas regulares públicas tiveram

que oferecer 2.400 horas de conhecimentos básicos (linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas), acrescida da obrigatoriedade de opção de itinerários formativos, com os mesmos nomes das áreas de conhecimento, somada a 600 horas de formação técnica profissional. O grande problema da Reforma do Ensino Médio, ainda que a lei sancionada tenha corrigido erros graves da primeira versão aprovada em 2019, é que foi dada às escolas privadas uma série de possibilidades de fuga dos itinerários formativos. À escola pública coube seguir os ditames legais, o que aponta para a desigualdade no acesso à educação capaz de preparar os alunos das camadas populares para exames para ingresso no ensino superior, e esses exames não mudam. De forma que, ao manter a desigualdade na oferta de conhecimentos, defende-se a ideia de que o avanço ou não no êxito escolar depende do mérito individual. Até mesmo pais e alunos das camadas populares defendem a educação meritocrática. Nesse novo Ensino Médio, muitos dos itinerários formativos propostos na reforma são expressões da vontade do mundo empresarial em formar mão de obra técnica para atrair jovens das camadas populares, retirando desses o interesse em cursar a Educação Básica para fins de ingresso no Ensino Superior.

O que o mercado propõe, de fato, é que o Estado invista menos na formação de jovens e adolescentes pobres, negros e indígenas, oferecendo a esses uma formação que aligeira sua passagem pelo ensino escolar. Os que ingressaram na educação escolar brasileira de forma tardia são os que mais padecem com as perspectivas conservadoras do ensino.

EDUCAÇÃO ESCOLAR TARDIA DE MULHERES, INDÍGENAS E NEGROS NO BRASIL

Educação escolar da mulher

Quanto à educação de mulheres no Período Colonial, SILVA (2008) salienta que algumas poucas meninas recebiam ensino de ler, escrever e contar por meio de tutoras, em suas próprias casas. A maioria das mulheres, porém, tinha condições apenas de assinar o próprio nome, dado que as escolas ainda não estavam totalmente franqueadas a elas. Muitas mulheres sabiam apenas para a leitura de algumas frases. As elites coloniais (capitães, marechais do campo, senhores de engenho) reservavam para suas filhas a educação nos conventos ou nas casas de recolhimento. Nesses espaços, aprendiam, além dos rudimentos da leitura, as práticas de costura, os ensinamentos de canto e de

algum tipo de instrumento musical. Ainda segundo Silva (2008), todas as regras referentes aos conventos assentavam-se no princípio da necessidade da educação da mulher para as virtudes domésticas. Esse acesso restrito das mulheres ao ensino escolar demoraria muito ainda a ser preocupação das políticas do Estado brasileiro.

No século XIX, para se ter uma ideia das dificuldades que as mulheres brasileiras encontravam para aprender e lecionar no Brasil, Rosemberg (2012) nos informa que o Censo de 1872 apontava ser o índice de analfabetismo das mulheres maior do que o dos homens, situação alterada somente na década de 1990. Ainda de acordo com a autora, somente em 1882 foi diplomada a primeira mulher brasileira, porém isso ocorreu nos Estados Unidos, pois no Brasil não havia permissão para as mulheres frequentarem cursos superiores. Essa permissão foi dada somente em 1879. Em 1887, ocorreu a diplomação da primeira mulher em faculdade brasileira. Em 1926, ocorreu a diplomação da primeira indígena brasileira. Essa formação tardia se deve às restrições que as mulheres encontraram para ter acesso à educação escolar, mesmo no Período Imperial.

De acordo com Louro (2001), a Lei Geral do ensino de 1827 deu a permissão legal para o ensino de mulheres, porém restrito às escolas femininas. Na escola primária brasileira da primeira metade do século XIX, os meninos aprendiam a ler,

escrever e contar e recebiam noções de conhecimentos gerais; para meninas, os rudimentos de leitura e da escrita, acrescidos do bordado, da costura, do aprendizado em música e do francês. Para a autora, as mulheres deveriam ser mais educadas nas virtudes femininas do que instruídas. O ensino primário, esclarece Rosemberg (2012), era o único nível de ensino em que as mulheres tinham acesso, isso para as meninas das camadas médias da sociedade. As meninas das camadas populares, nem isso. Louro (2001) indica que essas estavam envolvidas nas atividades domésticas, no trabalho agrícola, nos cuidados dos irmãos.

A partir da década de 1830, meninas a partir de 16 anos receberam autorização para ingressar em cursos normais criados em várias províncias brasileiras. A abertura de escolas de magistério, ou escolas normais, passou a ser permitida muito em razão da necessidade de se alfabetizar a maioria da população brasileira em idade escolar. A nação, em formação, precisava, nas palavras de Faria Filho (2000), ser alfabetizada e normatizada. Porém, a entrada das mulheres no magistério foi envolta em representações oriundas da cultura religiosa e moral de uma sociedade sob o controle masculino. Para Rosemberg (2012), a representação masculina da mulher, no Brasil, no século XIX, passa a ser construída como aquela detentora das condições de educadora da família, portanto, na escola, a mulher seria a cuidadora natural de crianças, por

serem frágeis e vocacionadas para a maternidade e ensino.

A ação docente da mulher no ensino escolar não se daria da mesma forma que a que ocorria com os homens, dado o processo de segregação sexual a que estava exposta. Ainda de acordo com Rosemberg (2012), durante boa parte do século XIX, a segregação sexual das mulheres nas escolas estava pautada em signos da masculinidade e no conservadorismo religioso da sociedade. Assim, as mulheres ou deveriam lecionar em escolas separadas dos homens, ou em salas de aula divididas ao meio, para evitar contatos entre os sexos opostos. Essas representações sobre as mulheres na educação escolar da segunda metade do século XIX e primeira metade do século XX foram realizadas, segundo Louro (2001), por homens e expressavam o poder dos homens na educação da infância e juventude brasileira. Uma representação que fazia da professora uma atividade extensiva do lar.

Louro (2001) lembra que, nas últimas décadas do século XIX, a formação da mulher nas escolas normais passou a ser vinculada à modernidade requerida pelo Estado e à higienização na esfera doméstica. A arregimentação de mulheres das camadas populares passou a ser, então, política de governo, tendo como meta educar jovens, mantendo-os longe dos distúrbios sociais. Para tanto, as mulheres educadoras deveriam primar suas atividades docentes pelos códigos morais

religiosos do catolicismo e dos médicos higienistas, a saber, ser asseadas, ordeiras e mães espirituais. A representação da mulher educadora da escola como extensão das ações da mulher na esfera doméstica continuou nos cursos de magistério. Nesses cursos, em decorrência da necessidade de suprir as vagas de professores homens que deixavam o magistério em busca de profissões mais atrativas, as mulheres passaram a aprender disciplinas científicas, todavia esses saberes deveriam ser filtrados pelos princípios cristãos, tais como os de serem boas mães e boas esposas. O magistério, que nas décadas de 1830 a 1870 era frequentado, em maioria, pelos homens, passa por um processo de feminização.

Segundo Louro (2001), a feminização do magistério, do final do século XIX, iniciou-se quando a educação primária ficou por conta das mulheres, sob a alegação de que essas eram vocacionadas naturalmente para atividades típicas do amor materno. Esse era um dos discursos a justificar a saída dos homens dos cursos normais. As mulheres eram tidas como trabalhadoras dóceis, afetivas, pacientes e de poucas reivindicações acerca das condições de trabalho.

Na virada do século XIX para o século XX, passou-se a ser exigido das mulheres docentes os conhecimentos necessários também no ensino secundário, dada a carência de educadores homens. Mas a presença de normalistas, nessa etapa do

ensino, passava por algumas exigências: as salas de aulas deveriam ser mistas, as professoras deveriam ter mais de vinte e três anos e, de preferência seriam solteiras ou viúvas. A autora nos lembra, entretanto, que os currículos das escolas normais dificultavam o ingresso das mulheres em funções no funcionalismo público, dada a deficiência nos currículos ofertados nos cursos normais. Às alunas dos cursos normais eram interditas leituras de obras estrangeiras que afrontassem a moral religiosa necessária para dignificar as mulheres.

Nas décadas iniciais do século XX (Louro, 2001), a presença da mulher nos cursos normais ocorria em um movimento ambíguo: de um lado, havia a necessidade de sua inserção em modernas pedagogias; de outro, havia a continuidade de sua vocação para ordenar os espaços domésticos. Apesar de o magistério ser ocupado, à época, em sua maioria, por mulheres, a autora notifica que nas escolas públicas, os cargos de direção continuavam nas mãos de homens. Às mulheres eram destinadas apenas as atividades em sala de aula. Até as décadas de 1920 e 1930, havia resistências dos alunos quando as professoras começaram a assumir funções de diretoras em escolas públicas. Além do mais, quando lecionavam, não podiam travar conversas com alunos, a não ser sobre os conteúdos ministrados. Seus trajés deveriam ser recatados e modestos. Seus olhares, gestos e voz deveriam espelhar a moral religiosa cristã.

De acordo com Louro (2001), somente na década de 1960 é que a imagem da mulher como detentora da ideia de vocação espiritual para a docência foi substituída pela concepção da mulher como profissional do ensino. A partir de então, suas atividades são requeridas tanto nas práticas de salas de aula quanto na burocracia escolar.

Educação escolar dos indígenas

Ciaramello (2014) divide desta forma as fases da educação escolar destinada aos indígenas no Brasil: até a metade do século XVIII, prevaleceu o ensino voltado para a catequização, nas missões jesuíticas; no período pombalino, foram autorizadas algumas escolas em aldeamentos para o ensino de ler e escrever em língua portuguesa; no Império, as escolas confessionais marcaram presença nos aldeamentos, praticando um ensino que negava as diferenças e as diversidades, com os conteúdos ministrados intercalados às práticas salvacionistas do cristianismo. A autora faz questão de lembrar que a educação escolar voltada para os indígenas não levava em consideração o fato de não haver apenas um tipo de realidade indígena, mas várias realidades. Outra consideração importante da autora vem de sua compreensão de que a educação escolar destinada aos indígenas pouco se ateuve aos princípios das diferenças, diversidades e autonomias indígenas. Nem mesmo quando a educação brasileira buscou se ajustar à organização de uma sociedade mais complexa, nas primei-

ras décadas do século XX, o modo de ensinar os indígenas continuou impregnado da ideia do letramento aliado à moralização.

Para Ciaramello (2014), durante a Primeira República, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), incumbiu-se de organizar escolas em reservas, uma tentativa de afastar os indígenas das frentes de expansão capitalista. Para a autora, havia certa inércia dos governos em oferecer educação escolar pautada nas suas diferentes culturas. No Governo Vargas, a educação do indígena foi ofertada na perspectiva religiosa, cuja meta era domesticar os povos indígenas por meio da aprendizagem de outras línguas que não fosse a materna.

Durante a Ditadura Militar, a educação escolar indígena manteve como função principal socializar os povos indígenas por meio de processos de catequização. Foi somente na década de 1970, destaca a autora, que passou a haver maior articulação entre lideranças de povos indígenas, antropólogos e membros de organizações não governamentais, no sentido de ofertar, nas escolas, saberes indígenas que levassem em conta suas diversidades e diferenças culturais. Tanto é assim que, em 1977, o Estatuto do Índio foi aprovado com a previsão de se incentivar a integração entre os saberes escolares de não indígenas e indígenas.

Na década de 1980, os movimentos indigenistas buscaram ampliar a autonomia dos saberes indígenas na educação escolar brasileira. Nas dire-

trizes educacionais e nos materiais didáticos, começaram a aparecer os conceitos de diferenças, diversidades e autonomia. Contudo, se nas leis alguma mudou, as práticas escolares em sala de aula continuaram centradas no paternalismo e no imaginário folclórico. Coube à Constituição de 1988 prever, no ensino, a implantação de novas concepções de escolarização indígena. Em decorrência dos esforços de estudiosos dos grupos indígenas e dos diversos movimentos indigenistas, a LDB de 1996 estabeleceu a necessidade de se aliar a educação escolar indígena aos interesses culturais dos seus diferentes povos. Ficou explícita na lei a defesa da educação escolar indígena como política pública. Em 2008, finalmente a Lei 10.649, de 2003, foi alterada para inserir a obrigatoriedade da educação indígena nas diversas fases do ensino brasileiro, na perspectiva da diferença, da diversidade e da autonomia. Mais um direito tardio para uma população que durante centenas de anos ficou à margem da educação formal.

Educação escolar dos negros

Durante o Período Colonial, a educação de crianças e de jovens negros escravizados, quando ocorria, dava-se por conta de padres que prestavam serviços religiosos nos engenhos ou vilas distantes. Ou por obra de algum grande proprietário rural ou comerciante, que precisa ofer-

tar alguma instrução aos escravizados que circundavam as atividades nas casas grandes ou armazéns. Todavia, esse ensino elementar ocorria em casos muito específicos, não se configurando como políticas do Estado Português. Somente no século XIX é que leis voltadas para a população negra começaram a ser debatidas nos parlamentos provinciais e central.

Almeida e Sanches (2016) sinalizam que a Constituição de 1824 previa a educação primária gratuita a todos os cidadãos brasileiros. Ao nomear a oferta de ensino aos cidadãos, a primeira carta permitia que crianças negras libertas frequentassem escolas públicas, porém excluía as escravizadas. Os autores lembram que a intenção de incluir, de alguma forma, os negros em escolas primárias públicas, fazia parte das intenções dos legisladores. A meta era homogeneizar não só as crianças negras, mas também os mestiços e a população pobre, em geral, ao processo civilizador exigido na nação em formação. Os autores ainda destacam que a inclusão de crianças pobres nas escolas primárias públicas fez com que as famílias abastadas da sociedade não enviassem seus filhos a essas escolas, o que revela o preconceito de cor que emanava das camadas sociais brasileiras mais ricas. A Lei Geral do Ensino, de 1827, não fez nenhuma menção específica a obrigatoriedade e gratuidade da escolarização

das crianças negras, continuando a valer os princípios da Constituição de 1824.

De acordo com os autores, a liberdade de acesso de crianças negras libertas ao ensino não dava a elas a garantia de permanência na escola primária. Eram muitas as dificuldades para a frequência e permanência dessas crianças na escola: pobreza, discriminação social e racial; falta de recursos financeiros para compra de uniformes, merenda e materiais escolares. Além disso, muitas crianças negras abandonavam os estudos em razão da necessidade de auxiliarem as famílias nos trabalhos exigidos para a sobrevivência. Outra grande dificuldade encontrada pelas crianças libertas nas escolas era, de acordo com Almeida e Sanches (2016), os tratamentos que os professores destinavam a elas. Relatórios de professores e diretores notificavam que as crianças negras tinham por hábito serem vadios, sem asseio e detentores de vícios e doenças contagiosas por serem membros de famílias devassas. Um discurso típico do preconceito racial que permeava as camadas sociais brancas da sociedade brasileira do século XIX.

Para os autores, no decorrer do século XIX, os negros escravizados continuaram proibidos de frequentar as escolas públicas do primário e secundário. Nem mesmo a Reforma Educacional Couto Ferraz, de 1854, alterou essa situação. Somente em 1878 houve a permissão para a matrícula de negros escravizados em escolas públi-

cas noturnas. Em 1879, pela Reforma Leôncio de Carvalho, houve a permissão para a matrícula em todas as fases da escola pública da corte. Isso depois de mais de quarenta anos da primeira Constituição brasileira. Porém, as crianças e jovens negros continuam afastados das escolas públicas, seja pelas dificuldades que enfrentavam com os custos escolares, seja pelos preconceitos a que estavam expostos.

Preocupados com a quase ausência de alunos e de alunas negras nas escolas públicas, a partir de 1920, os primeiros movimentos negros no Brasil começaram a oferecer cursos para alfabetização de negros em grêmios literários, centros cívicos e entidades assistenciais, como fez a Frente Negra Brasileira, de 1931 a 1937. Almeida e Sanches (2016) lembram ainda que os signatários da Escola Nova no Brasil, que tanto mudaram o ensino escolar republicano, pouco se ocuparam das políticas educacionais para a escolarização do negro. Diante do descaso, os espaços literários dos movimentos negros cobravam das mães negras o esforço para a matrícula dos filhos em escolas públicas. Na década de 1940, a União dos Homens de Cor não só cobrava mais presença de crianças negras nas escolas, mas atuava em campanhas de alfabetização dos negros. O Teatro Experimental do Negro denunciava, em 1944, as instituições escolares que continuavam a não aceitar a matrícula de crianças negras. Na década de 1950, os grupos

organizados negros passam a exigir que nas escolas públicas fosse ensinado a disciplina de História da África e dos africanos. A partir da década de 1970, com a criação do Movimento Negro Unificado, a luta passou a ser pela adoção de uma educação escolar diferenciada quando se tratava da história e cultura das populações africanas.

Em 2003, finalmente, foi sancionada a Lei 10.639, que obriga as escolas do país, públicas e privadas, a ofertar, em todos os níveis de ensino, a disciplina História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essa lei foi alterada em 2008, para inserir a obrigatoriedade do ensino de História Indígena. Para reparar os erros históricos do Estado brasileiro quanto à escolarização das pessoas negras, foi sancionada a Lei de Cotas Raciais, ou Lei nº 12.711/2012. Trata-se da obrigatoriedade de reservar vagas em universidades e institutos federais para estudantes de baixa renda, pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência. Um reparo necessário para uma população que durante séculos teve seu acesso ao ensino escolar interdito e restringido.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Além da entrada tardia das populações pobres, das mulheres, dos negros e dos indígenas na escola, novos problemas são colocados para quem lida com o ensino escolar. Nessas décadas iniciais

do século XXI, a educação escolar brasileira se defronta com perigos que pareciam ter sido superados há mais de cem anos. Os avanços científicos, marca do ensino moderno, arduamente inseridos na escola desde o Império, estão passando pelas clivagens religiosas em questões ligadas ao corpo humano e à natureza do universo. Pesquisas para cura de doenças são questionadas por grupos religiosos cuja moralidade conflita com as investigações científicas. No Brasil, discussões sobre diversidade étnica e de gênero, uma necessidade na consolidação da democracia, são interdidas por grupos religiosos por meio de pressões parlamentares. No campo filosófico, grupos tradicionais estão propondo leis que restringem a liberdade docente.

Vivemos um período de contrarreforma em relação à laicidade, à racionalidade e à cientificidade, conquistadas de forma muito lenta desde que o país deixou de ser colônia. Da mesma maneira, a inclusão das populações historicamente alijadas dos sistemas públicos de ensino é constantemente afrontada pelos defensores do tecnicismo como pilar da educação. A escola deve se preparar para novos embates. Os que adentraram na escola de forma tardia e os movimentos sociais de luta por educação não podem se deixar levar pelos cantos e encantos da meritocracia como regra para a preparação para o mercado de trabalho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. R. P. de. **História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)**. Trad. Antonio Chizzotti. São Paulo: EDUC; Brasília, INEP/MEC, 1989.

ALMEIDA, Marco Antônio Betine de; SANCHES, Lívia. Os negros na legislação educacional e a educação formal no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, 2016. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1982-71992016000200234&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 abr. 2024.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ASSIS, Joaquim Maria Machado de. **Esaú e Jacó**. Obra completa, vol. 1, Rio de Janeiro, Aguillar, 1971.

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos/EDUSP, 1971.

CASTANHA, André Paulo. Os métodos de ensino no Brasil do século XIX. **Rev. Histedbr On-line**, Campinas, v.17, n.4, p.1054-1077, out./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651232/17592>. Acesso em: 3 abr. 2024.

CIARAMELLO, Patrícia Regina. Escolarização indígena, cultura e educação. **Revista Educação, Sociedade, Culturas**. Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná, Unicentro, 2014. Disponível em: <https://www.up.pt/revistas/index.php/esc-ciie/article/view/294/273>. Acesso em: 23 abr. 2024.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. Em: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cyntia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FARIAS, Leandro; BARBOSA, Andressa. **A educação brasileira sob os ditames dos governos militares**. Conapes: VI Congresso Nacional de Pesquisa e Ensino de Ciências, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/77051>. Acesso em: 28 abr. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. Em: SILVA, Luiz Heron da (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

GADOTTI, M. **História das Ideias Pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulação e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

GUIMARÃES, Claudivan Santos. A educação no Brasil após a redemocratização (1985-2002). **Revista Fundamentos**: Departamento de Educação da Universidade Federal do Piauí, vol. 2, n.1, 2015.

LOURENÇO FILHO, Bergstrom Manuel. **Introdução ao estudo da Escola Nova**: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres em sala de aula. Em: DEL PRIORE, Mary. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001, p. 443-481.

MATE, Cecília Hanna. **Tempos modernos na escola**. Bauru: Edusc, Brasília: Inep, 2002.

NAGLE, Nagle. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1974.

NUNES, Clarice. (Des) encantos da modernidade pedagógica. Em: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cyntia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil Colonial. Em: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cyntia Greive.

500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PAIVA, Wilson Alves de. O legado dos jesuítas na educação brasileira. **Educação em Revista.** v.31, n.04. p.201, outubro-dezembro, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698136933>. Acesso em: 28 mar. 2024.

PALMA FILHO, João Cardoso. **A educação brasileira no período de 1930 a 1960:** a Era Vargas. Unesp, 2010. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/107>. Acesso em: 4 abr. 2024.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. A Organização escolar no contexto do modelo agrário-exportador dependente (1549-1808). Em: **História da Educação brasileira:** a organização escolar. Campinas: Autores Associados, 1995.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

ROSEMBERG, Fúlvia. Mulheres educadas e educação de mulheres. Em: PINSKY, Carla Bassanezi; PE-

DRO, Joana Maria. **Nova história das mulheres.** São Paulo: Contexto, 2012, p. 333-359.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Dossiê Tempo**, 13 (26), 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/KSZxRDV8gHqmvWNmnr8bNnf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 mar. 2024.

SILVA, Alexandre Ribeiro da; NETO, José de Caldas Simões; RODRIGUES, Katissa Galgania Feitosa Coutinho. Estrutura e Funcionamento do Ensino no Período Pombalino no Brasil. **Revista Id on Line Rev. Mult. Psic.** V.12, N. 41, p. 637-648, 2018. Disponível em: <http://idonline.emnuvens.com.br/id>. Acesso em: 20 mar. 2024.

SILVA, Maria Beatriz Nizza. A educação da mulher e da criança no Brasil Colônia. Em: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **História e memórias da educação no Brasil** (vol. I – Séculos XVI-XVIII). Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SOUZA, Rosa Fátima. **História da organização do trabalho e do currículo no século XX (ensino primário e secundário no Brasil).** São Paulo: Cortez, 2008.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Porque "Escola Nova"**. Salvador. Biblioteca Virtual Anísio Teixeira, 1930. Disponível em: www.prossiga.br/anisioteixeira/artigo/nova. Acesso em: 7 abr. 2024.

VECHIA, Ariclê. O ensino secundário no século XIX: instruindo as elites. Em: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **História e memórias da educação no Brasil (vol. II – Século XIX)**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

VILLELA, Heloisa de O. O mestre escola e a professora. Em: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cyntia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.