

# REVISTA DE GEOGRAFIA



## AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E AS AÇÕES DE ESTADO NO BRASIL DA COLONIZAÇÃO AO PERÍODO MILITAR

EDUCATIONAL POLICIES AND STATE ACTIONS IN BRAZIL FROM COLONIZATION TO THE  
MILITARY PERIOD

**Julyana Dias Duarte**

Licenciada e Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Alfenas  
Av. Jovino Fernandes Sales, 2600 Bairro Santa Clara - Alfenas/MG CEP: 37133-840  
e-mail: julyana.diasduarte@gmail.com

**Paulo Henrique de Souza**

Docente do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Alfenas  
Av. Jovino Fernandes Sales, 2600 Bairro Santa Clara - Alfenas/MG CEP: 37133-840  
e-mail: paulohenrique.souza@unifal-mg.edu

### Resumo

A análise das políticas públicas e das políticas educacionais padece no Brasil com a ausência de uma visão de sua totalidade. Atentando para isto, este estudo procurou compreender as políticas educacionais brasileiras a partir de uma perspectiva histórica e crítica, com o objetivo de revisitar e rediscutir a implantação da escola pública no país, elucidando o papel do Estado dentro das relações de poder, no processo de garantir o acesso à educação. Para tanto, recorreu-se a revisão da produção bibliográfica dos temas envolvidos, por meio da análise de legislações, textos normativos, livros e artigos, pois no Brasil, as reformas educacionais foram compostas por uma sucessão de mudanças normativas que visavam resolver os problemas encontrados no sistema educacional, mas que por sua vez, caracterizaram-se por ações descontínuas e ineficazes. Paralelo a isso, desenvolveu-se análises qualitativas e quantitativas dessas intervenções legais que buscavam formatar a educação no país em seus aspectos educacionais (conteúdos e estratégias) e estruturais (organogramas e atribuições), estabelecendo prerrogativas que repercutiram nas relações de poder no segmento e unidades educacionais. Os rumos da educação foram trilhados se moldando como herança da colonização e gradualmente sistematizando-se. As análises indicaram que os problemas de infraestrutura e precariedade de recursos pedagógicos se mantiveram ao longo das décadas, em processos descompassados, na incerteza por novos tempos e na iminência por mudanças.

**Palavras-chave:** Educação; Políticas Educacionais; Legislação; Reforma; Estado.

## Abstract

The analysis of public policies and educational policies suffers in Brazil with the omission of a vision of its entirety. In view of this, this study completing Brazilian educational policies from a historical and critical perspective, with the aim of revisiting and re-discussing the implementation of public schools in the country, elucidating the role of the State within power relations, in the process of guaranteeing access to education. To this end, a review of the bibliographic production of the themes involved was made, through the analysis of legislation, normative texts, books and articles, as in Brazil, as educational reforms were composed by a succession of normative changes that aimed to solve the problems found in the educational system, but which, in turn, were characterized by discontinuous and ineffective actions. Parallel to this, qualitative and quantitative analyzes of legal processes that sought to format education in the country in its educational aspects (contents and objectives) and application (organization charts and attributions) were established, establishing the prerogatives that had an impact on power relations in the segment and educational units. The directions of education were traced and shaped as a result of colonization and gradually systematized. The analyzes indicate that the problems of infrastructure and the precariousness of pedagogical resources have remained over the decades, in uneven processes, in the uncertainty for new times and in the imminence of changes.

**Keywords:** Education; Educational Policies; Legislation; Reform; State.

## 1. Introdução

A análise de políticas públicas ou educacionais enfrenta dificuldades inerentes às temáticas, devido a quantidade de informações disponíveis para pesquisa e inventário tanto nas questões pontuais como gerais, pois, no Brasil, as reformas educacionais ocorreram, via de regra, numa sucessão de medidas que visavam solucionar os problemas encontrados no sistema educacional sem conectar o anterior com o que estava sendo implementado, fragmentando, infelizmente, um processo que deveria ser contínuo, tornando as iniciativas descontínuas e com pouca efetividade.

Mainardes (2009, p. 6) discorrendo sobre a questão, identifica no âmbito brasileiro de pesquisas e publicações sobre políticas educacionais dois grupos distintos:

- a) estudos de natureza teórica sobre questões mais amplas e abrangentes do processo de formulação de políticas, abrangendo discussões sobre mudanças no papel do Estado, rede de influências no processo de formulação de políticas, abordagens históricas das políticas educacionais brasileiras (geralmente vinculadas à análise do contexto socioeconômico e político) entre outros aspectos e b) análise e avaliação de programas e políticas educacionais específicas.

Obviamente os dois tipos de pesquisas são relevantes para o aprofundamento do debate e ampliação do conhecimento sobre as políticas educacionais brasileiras, entretanto, há que se indagar qual tem sido a contribuição trazida pelos estudos teóricos para a análise de políticas específicas, denunciando ainda a lacuna que reclama por mais estudos e ensaios sobre a temática.

Atentando para isto, esse estudo revisita esse processo buscando compreender como a escola pública brasileira foi implementada em uma perspectiva histórica, bem como crítica,

identificando a função cumprida pela educação em uma sociedade conservadora e excludente, elucidando o papel que o Estado cumpre no processo.

Mainardes (2006) considera que as políticas devem ser analisadas levando em consideração os seus impactos, bem como as interações com as desigualdades existentes no recorte feito em observação, sendo imprescindível considerar esses efeitos em duas categorias que levem em conta os efeitos gerais e os específicos, em que o primeiro só se evidencia ao passo que os aspectos específicos conseguem ser agrupados e analisados.

Nessa perspectiva, é feito o resgate histórico das alterações das políticas educacionais brasileiras e da consolidação da escola pública, buscando identificar as falácias ou eficácias do conjunto de leis implementadas de acordo com os interesses e projetos de nação que as forças hegemônicas possuem para preservarem o *status quo* em defesa dos seus benefícios.

Ou seja, há uma trajetória e conjuntura maior onde as relações de poder e o arcabouço político possuem um papel a cumprir. Em face disto, o estudo da implantação da escola pública brasileira, contemplando a análise do modo de funcionamento do regime político brasileiro torna-se necessária para a compreensão dos diversos fatores e atores que atuaram na sua formatação.

## 2. Da colonização a Era Vargas

Seguindo a periodização apresentada por Saviani (2005), a vinda dos jesuítas e o protagonismo desempenhado entre 1549-1759 inicia a história da educação no país com o monopólio da vertente religiosa na pedagogia tradicional, destacando ainda nessa primeira periodização a fase que dá origem a “pedagogia brasílica” (1549-1599), bem como a pedagogia do Ratio Studiorum (1599-1759). Seguindo para a segunda periodização que vai de 1759 a 1932, observa-se a coexistência das vertentes religiosas e leiga na pedagogia tradicional, com as fases da “pedagogia pombalina” (1759-1827) e o desenvolvimento da pedagogia laica (1827-1932).

Neste estudo, foi considerado como marco inicial a chegada dos jesuítas em 1549 ao Brasil pela missão que possuíam de catequizar e tornar cristãos os indígenas. Essa primeira periodização, em que os jesuítas ao cumprirem ordens do Rei de Portugal, D. João III, formularam regimentos que podem ser considerados o começo da política educacional brasileira. Na época mesmo com o financiamento da Coroa portuguesa, teria moldes de uma educação pública religiosa (SAVIANI, 2005). Não obstante a isto, é preciso destacar que:

(...) se o ensino então ministrado pelos jesuítas podia ser considerado como público por ser mantido com recursos públicos e pelo seu caráter de ensino coletivo, ele não preenchia os demais critérios, já que as condições tanto materiais como pedagógicas - os prédios assim como sua infraestrutura, os agentes, as diretrizes pedagógicas, os componentes curriculares, as normas disciplinares e os mecanismos de avaliação - se encontravam sob controle da ordem dos jesuítas, portanto, pelo domínio privado (IDEM, p. 9)

A seguir, a fase da reforma pombalina, contrapôs-se às ideias religiosas, ao ter o Iluminismo como inspiração, tomando direção ao encontro de ideias laicas. Nesse modelo, ao Estado caberia o pagamento dos professores, bem como as diretrizes curriculares das disciplinas que eram ministradas. Entretanto, a questão da infraestrutura e recursos pedagógicos ainda ficavam por conta dos docentes (SAVIANI, 2005).

Nesse momento, é possível verificar a intenção de ampliação do ensino com o advento da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que em seu artigo 1º afirmava que: “Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias” (BRASIL, 1827, não paginado). Algo estabelecido através do desdobramento dessa lei por meio das alterações no regime político brasileiro, face às mudanças decorrentes da proclamação da Independência no ano de 1822.

Nessa consolidação, foi através do Ato Adicional de 1834, que ficou delegado às províncias a responsabilização de ofertar o ensino primário e secundário. Foi nesse contexto, que no decorrer do século XIX, medidas foram tomadas para que de certa forma se propiciasse algo semelhante à oferta da educação pública, mas que ainda mantinha características da esfera privada, como por exemplo, serem ministradas aulas na casa dos professores. Ao lidar com o início da oferta da instrução pública, faz-se necessário revisitar o processo de formação dos professores, pois, segundo Saviani (2012, p. 12):

Após a promulgação do Ato Adicional de 1834, que colocou a instrução primária sob responsabilidade das províncias, estas tenderam a adotar, para a formação dos professores, a via que vinha sendo seguida nos países europeus: a criação de Escolas Normais. A província do Rio de Janeiro saiu à frente instituindo em Niterói, já em 1835, a primeira Escola Normal do país. Tratava-se de uma escola bastante simples, regida por um diretor que era também o professor, com um currículo que praticamente se resumia ao conteúdo da própria escola elementar, sem prever sequer os rudimentos relativos à formação didático-pedagógica, conforme determinou a Lei Provincial (Ato n. 10), de 4 de abril de 1835.

No entanto, apesar da implantação das escolas normais datar de 1835, foi somente após 1870 que obtiveram certa estabilidade, sendo muitas vezes consideradas “onerosas, ineficientes qualitativamente e insignificantes quantitativamente, pois muito pequeno era o número de alunos formados” (IDEM, p. 13).

Em 1890 foi fixada a reforma da instrução pública do estado de São Paulo, com os padrões de organização e funcionamento das Escolas Normais.

Considerando que a instrução bem dirigida é o mais forte e eficaz elemento do progresso e que ao governo incumbe o rigoroso dever de promover o seu desenvolvimento; Considerando que de todos os factores da instrução popular o mais vital, poderoso e indispensavel é a instrução primaria largamente diffundida e convenientemente ensinada; Considerando que, sem professores bem preparados, praticamente instruidos nos modernos processos pedagogicos e com cabedal scientifico adequado ás necessidades da vida actual, o ensino não póde ser regenerador e eficaz; (SÃO PAULO, 1890, não paginado).

A ideia, como pode-se ver no trecho supracitado do decreto, remete à incumbência do governo na promoção do desenvolvimento dos professores para que assim fosse ofertada uma educação de qualidade, já que ficou constatada uma lacuna na formação desses profissionais pela Escola Normal, ao que se refere à organização curricular e preparação pedagógico-didática.

Nesse sentido, foram ampliados os componentes curriculares para a formação docente, bem como proporcionaram escolas modelos para a prática da regência, como aponta Saviani (2012, p. 15), ao dizer que foi “a principal inovação da reforma”, ao se referir à criação das Escolas-Modelos, expandindo-se por todo país.

Assim, foi a partir do início do período republicano no Brasil, que houveram tentativas mais avançadas, principalmente no estado de São Paulo, em direção à um sistema educacional nacional de caráter público. Sobre a organização dos serviços educacionais no estado paulista:

Se procurou preencher dois requisitos básicos implicados na organização dos serviços educacionais na forma de sistema: a) a organização administrativa e pedagógica do sistema em sua totalidade, o que implicava a criação de órgãos centrais e intermediários de formulação das diretrizes e normas pedagógicas bem como de inspeção, controle e coordenação das atividades educativas; b) a organização das escolas na forma de grupos escolares, superando, por esse meio, a fase das cadeiras e classes isoladas, o que implicava a dosagem e graduação dos conteúdos distribuídos por séries anuais e trabalhados por um corpo relativamente amplo de professores que se encarregavam do ensino de grande número de alunos, emergindo, assim, a questão da coordenação dessas atividades também no âmbito das unidades escolares. (SAVIANI, 2005, p. 10).

Com o advento do período republicano, iniciou-se a sistematização dos serviços educacionais, a partir da tentativa de implantação da organização escolar supracitada, que de um lado visava uma totalidade ao que se refere à área administrativa e pedagógica, com a criação de órgãos que viabilizassem as diretrizes escolares, bem como as normas pedagógicas. De outro lado, de maneira prática, alterava-se a configuração que se dava até então com classes isoladas, por meio de grupos escolares que eram regidos por um corpo docente mais amplo.

Nesse contexto, a Escola Normal torna-se referência inicialmente na capital de São Paulo, expandindo-se para o interior do estado e posteriormente para outros estados do país, num movimento em que “enviavam seus educadores para observar e estagiar em São Paulo ou recebiam “missões” de professores paulistas” (SAVIANI, 2012, p. 15).

A partir dessa reforma na instrução pública, buscou-se homogeneizar a formação docente para que assim se expandisse por todo território brasileiro. O pensar a instrução pública, começando com as legislações que possibilitavam a capacitação docente, como sendo o primeiro passo para que o Estado brasileiro garantisse recursos para o ensino público.

E é nesse sentido, que em 8 de setembro de 1892, pela lei n. 88 foi instituído o curso superior da Escola Normal, com duração de dois anos e duas seções (científica e literária), “Mas, embora essa legislação tenha permanecido até a reforma de 1920, o curso superior previsto jamais foi implantado” (SAVIANI, 2012, p. 15).

A respeito da divisão do ensino público no estado de São Paulo na época:

Artigo 1.º - O ensino publico no Estado de S. Paulo será dividido em: ensino primario, ensino secundario e ensino superior.

§ 1.º - O ensino primario comprehenderá dous cursos: um preliminar, outro complementar.

§ 2.º - O ensino preliminar é obrigatorio para ambos os sexos até a idade de 12 annos e começará aos 7.

§ 3.º - O ensino complementar destina-se aos alumnos que se mostrarem habilitados nas materias do ensino preliminar. (São Paulo, 1892, não paginado).

A obrigatoriedade da instrução preliminar previa multa àqueles que não cumprissem com as disposições da lei, exceto para aqueles alunos que recebiam instrução em escolas particulares ou mesmo em suas próprias casas, abrangendo também os que residiam em distância maior de dois quilômetros da escola pública, no caso dos meninos, e um quilômetro, se fosse menina. Tratou-se de uma reforma em âmbito geral, perpassando pelo ensino primário, normal, secundário e superior.

É importante ressaltar que o marco da Revolução de 1930, foi admitido como o início de enfrentamento dos problemas da instrução pública e a proposição de reformas escolanovistas no Brasil.

Efetivamente, foi após a Revolução de 1930 que começamos a enfrentar os problemas próprios de uma sociedade burguesa moderna, entre eles, o da instrução pública popular. Assim é que, ainda em 1930, logo após a vitória da Revolução, é criado o Ministério da Educação e Saúde. A educação começava a ser reconhecida, inclusive no plano institucional, como uma questão nacional (SAVIANI, 2005, p. 11).

Desde 1920 já eram processadas reformas escolanovistas com o intuito de reflexão, revisão e crítica às instituições de ensino e principalmente às teorias não críticas da escola tradicional, própria do antigo regime vigente no país, em que era dada à educação plena “autonomia” ao que se refere à sociedade.

Nesse ponto de compreensão, as relações entre sociedade e educação eram simplificadas ao ponto de colocar a carga na educação como um instrumento de correção das distorções advindas de uma sociedade que a priori é entendida como harmoniosa. Dessa forma, a título de ilustração, a marginalidade nessa linha de pensamento, era tida como algo acidental e individualista, passando a carga à educação de corrigir tal distorção (SAVIANI, 1996).

Para os educadores da Escola Nova, a educação apesar de ser fator importante, não é o único meio de transformação social. É nesse cenário de reconhecimento da necessidade de uma educação pública em nível nacional, que foi encarada a situação precária da instrução pública no país, uma vez que se caracterizava por uma educação elitizada e com os índices de analfabetismo muito alto. É possível verificar pela tabela 1 que em 1920 a população brasileira formada por 30.635.605 pessoas possuía apenas 7.493.357 capacitados para leitura e escrita, o que correspondia a um quarto do total, excluindo a maior parte (75,54%) do direito básico de ler e escrever (IBGE, 1950).

**Tabela 1.** Instrução da população brasileira em 1920.

População			Instrução			
Total	Homens	Mulheres	Sabem ler e escrever	%	Não sabem ler nem escrever	%
30.635.605	15.443.818	15.191.787	7.493.357	24,46%	23.142.248	75,54%

**Fonte:** adaptado de IBGE (1950).

Segundo o IBGE (1950), na década de 1940 a taxa de alfabetização da população com 5 anos e mais de idade era de 41,12% entre os homens e 32,79% entre as mulheres. A situação se agrava ainda mais, quando é feito o comparativo étnico, pois entre a população autodeclarada branca em 1940, a taxa de alfabetização era de 49,74% entre os homens e 41,02% entre as mulheres, sendo que entre os que se autodeclararam pretos, a taxa de alfabetização era de 21,05% entre os homens e 14,51% entre as mulheres. Nesse índice básico de alfabetização, é possível observar a ineficácia da instrução pública no Brasil e os abismos sociais construídos ao longo de sua história colonialista, escravocrata e excludente.

Teixeira (1959) analisando a conjuntura do momento de expansão das escolas, acusa uma deterioração da educação com a simplificação da educação primária pela limitação dos recursos disponíveis, pois congestionou as escolas primárias devido aos turnos sucessivos de alunos, que por sua vez permaneciam em períodos cada vez mais curtos nas escolas, tendo a simplificação não somente da quantidade, mas também da qualidade, provocando na população uma visão de descrédito em relação à educação.

Acresce-se a isso as imposições trazidas pelo início de uma sociedade moderna, por meio do progresso da industrialização e da urbanização, mesmo que esses tenham ocorridos de forma tardia no Brasil, buscam alternativas para atender às novas demandas econômicas, industriais e políticas, por meio de uma reestruturação educacional que fosse efetiva no ordenamento social vivido.

Nesse contexto, algumas das medidas tomadas na área da educação pública no Brasil foram: as reformas do Ministro Francisco Campos ocorridas em 1931; o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, apontando direções para a construção de um sistema nacional de educação.

Seguindo nessa instrução, a Constituição de 1934, apresenta dois artigos em específico que trazem apontamentos sobre as diretrizes educacionais. O artigo 5 prevê as competências privativamente à União e em seu inciso XIV determina “traçar as diretrizes da educação nacional”. O artigo 150, estabelece dentre as competências da União “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”. É estabelecido como dever da União pela então constituinte, a construção das leis de diretrizes e bases da educação, bem como sua

execução, apesar dessas determinações terem sido fixadas, somente em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação prevista na Constituição de 1934 (BRASIL, 1934).

A reforma do Ministro Francisco Campos modernizou o ensino secundário brasileiro para atender à sociedade capitalista em construção no Brasil. Oficialmente fixou-se o aumento do número de anos do ensino secundário, com a divisão em dois ciclos, o currículo em série e a obrigatoriedade da frequência nas aulas. Com o decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931, houveram mudanças no que tange à organização e financiamento do ensino secundário, que se caracterizava por dois cursos seriados: o fundamental e o complementar. O primeiro com matérias distribuídas em cinco anos, com disciplinas de português, francês, inglês, história da civilização, geografia, matemática, física, química e desenho. O segundo se caracterizava como curso complementar obrigatório em determinados institutos de ensino superior, com duração de dois anos.

Já no decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931, que tratava da organização do ensino universitário foram postas as finalidades do ensino de caráter superior, por meio dos dispositivos postos no Estatuto das Universidades Brasileiras. Observa-se uma preocupação em preencher a lacuna de um ensino compatível com a busca pelo desenvolvimento, bem como suas demandas e a elevação da cultura no país, onde:

Art. 1º O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade.

Art. 2º A organização das universidades brasileiras atenderá primordialmente, ao critério dos reclamos e necessidades do País e, assim, será orientada pelos fatores nacionais de ordem psíquica, social e econômica e por quaisquer outras circunstâncias que possam interferir na realização dos atos desígnios universitários (BRASIL, 1931b, não paginado).

Ainda em 1930, ano anterior aos decretos, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, antecedendo a implementação das reformas no ensino secundário e superior, bem como a criação do Conselho Nacional de Educação, no esforço despendido pela modernização e homogeneização do sistema educacional, mesmo que os estados se mantiveram alheios aos problemas do ensino (LEMME, 2005).

Nesse período, Vargas atua na conferência intitulada "As grandes diretrizes da educação popular" em prol daquilo que acreditava ser "o sentido pedagógico da Revolução de 1930" (IDEM, p. 171), assumindo compromisso público pela reconstrução do país. Como resultado, foi feito um convênio nas esferas federais e estaduais para adoção de normas que padronizassem e aperfeiçoassem o ensino em todo país.

Entretanto, dois grupos reivindicavam ao Estado qual direcionamento seria dado às políticas educacionais do Ministério da Educação e Saúde, recentemente criado. "Para os

católicos, o objetivo era recristianizar a sociedade por meio da educação, e assim, evitar os males da civilização moderna; para os renovadores, o objetivo era promover os novos ideais pedagógicos para uma civilização urbana e industrial”. (GOMES, 2016, p. 113).

Em resistência ao conservadorismo e ação religiosa o Manifesto dos Pioneiros é publicado tendo por base uma educação que fosse acima das classes, não servindo à grupos particulares, que pudesse atender tanto aos interesses individuais quanto da sociedade, não devendo ser conflitantes. Essa parcela defende a educação como um direito de todos, respeitadas as necessidades individuais, aptidões e aspirações, cabendo ao Estado a garantia deste direito, tornando assim a educação de caráter essencialmente público, portanto, enquanto direito democrático, a escola deveria ser única, obrigatória, gratuita, leiga e em igualdade na sua oferta para ambos os sexos, devendo abranger todos os níveis e modalidades de educação (LEMME, 2005).

Frente à disputa tem-se uma acomodação por parte do governo amenizando os interesses divergentes. Como resultado, foram aprovadas propostas para o ensino primário obrigatório, gratuito e universal. A competência da União foi ampliada, cabendo ao Conselho Nacional de Educação a tarefa de elaborar um Plano Nacional de Educação que poderia ser adaptado às realidades locais, bem como a garantia de recursos para o sistema educacional brasileiro. (SHIROMA et al, 2007). Também foi concedido ao grupo católico a isenção de impostos, manter o ensino religioso nas escolas, possuir liberdade de ensino e receber o reconhecimento de que os estabelecimentos particulares e a família eram relevantes na educação dos estudantes.

Entretanto, outras questões foram incorporadas ao processo, pois no artigo 138 a redação diz, “b) estimular a educação eugênica” (BRASIL, 1934), num movimento de aproximação com ideários nazistas e fascistas europeus, obviamente adaptados à realidade brasileira, impulsionados pela Ação Integralista Brasileira (AIB), com ideais ultranacionalista, conservador e tradicionalista católico de extrema direita presidida por Plínio Salgado (SHIROMA et al, 2007).

Os defensores de uma ordem nacional, foram atuantes na formulação de “diretrizes nacionais para a formação do cidadão desejado para a nação em desenvolvimento”. (ROCHA, 2014, p. 3), tornando claro que tal ideologia supremacista, influenciou a redação da constituição, defendendo o modelo de educação a serviço da sociedade branca e alfabetizada, na tentativa de manutenção de seus privilégios, excluindo a maioria negra e pobre. Sobre essa corrente, registra-se que

No transcorrer das primeiras décadas do século XX, aconteceu a formação de um movimento social, integrado por uma reduzida elite intelectual, que militou firmemente em favor da materialização dos ensinamentos da ciência do melhoramento racial no Brasil. Os teóricos eugenistas produziram uma discursividade caracterizada, sobretudo, pela pretensão científica e política de empreender uma verdadeira regeneração racial da população nacional — projeto de caráter marcadamente biopolítico [...] (KERN, 2020, p. 303).

Competia à União a fixação de um plano nacional de educação que abrangesse todos os graus e ramos, bem como a coordenação e fiscalização da execução por todo país promovendo a inclusão. (BRASIL, 1934). Entretanto, a política educacional desenvolvida nas décadas de 20, 30 e 40 buscou alcançar os moldes europeus, para que o cidadão se desenvolvesse moralmente e disciplinarmente, para atender às demandas de uma sociedade que engatinhava na industrialização e urbanização. Nesse sentido, Xavier (1990, p. 60) menciona que:

As ideias educacionais defendidas e divulgadas pelos “renovadores”, nas décadas de 20 e 30, não constituíam novidade dentro da sociedade brasileira. Na condição de país periférico do capitalismo internacional, o Brasil sofreu contínua influência cultural e absorveu, através de suas elites intelectuais, ideologias nascidas e difundidas no contexto avançado das sociedades hegemônicas. Aqui assimiladas e traduzidas ou rearticuladas nos termos dos interesses locais dominantes, funcionavam não apenas como meros “ornamentos”, mas como “testemunhos” dos propósitos civilizados e civilizadores das elites dirigentes. Foi assim que a doutrina liberal das burguesias européias em ascensão, aqui assimilada e “traduzida”, respaldou ideologicamente o governo oligárquico, implantado com a Independência e consolidado com a República, mantendo o *status quo* herdado do período colonial até as primeiras décadas do século XX.

Essa “tradução” vai ser identificada como “transplante cultural”. Termo que remete à um resquício de dominação colonial, que pode ser entendida como fruto da internacionalização econômica e cultural, advindos das mudanças de um mundo em globalização que se concretizou com o processo do avanço do capitalismo. Essa influência absorvida pelas elites intelectuais brasileiras, está diretamente relacionada às ideologias encontradas nas sociedades hegemônicas. Nesse processo o fortalecimento do pensamento liberal se deu por meio de pedagogos que aderiram aos ideais liberais “em favor de uma melhor resposta à demanda social crescente por educação” (AKKARI, 2011, p. 164).

Desde 1930 até 1945, tem-se a Era Vargas, que engloba o governo provisório (1930-1934), o governo constitucional (1934-1937) e o Estado Novo (1937-1945). Segundo Trevizoli, Vieira e Dallabrida (2013), a transição do governo constitucionalista para o Estado Novo, trouxe uma revolução política na conjuntura do Brasil, já que até aquele momento, era característica uma governança de cunho centralizadora e autoritária, que agora estava empenhada na busca por uma identidade nacional.

### 3. A Reforma Capanema e o projeto em prol da LDB de 1961

A Reforma Capanema, ocorreu no ano de 1942, pelo então ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, através da implementação das Leis Orgânicas do Ensino, no sentido de ampliar as reformas iniciadas pelo Ministro Campos. Foram executados os decretos para o ensino industrial, criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); reestruturação do ensino primário, secundário e normal; ensino comercial, bem como a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); e, ensino agrícola (SHIROMA et al, 2007).

ISSN: 2236-837X

Nessa ação, foram contemplados três departamentos da economia, com a regulamentação do ensino técnico-profissional industrial, comercial e agrícola. No entanto, nessa tentativa de uniformização do sistema educacional, com diretrizes gerais e comuns englobando todos os níveis de ensino, ainda permanecia a contradição de as classes privilegiadas terem acesso ao ensino secundário e superior, enquanto as classes proletárias acessavam somente o ensino primário e profissional para que atendessem às demandas do mercado de trabalho.

Para Souza (2008), o ensino primário tinha como função a educação integral da criança, para assim ser um cidadão que estivesse apto à nova sociedade brasileira que estava emergindo, enquanto o secundário era direcionado à elite intelectual, sendo mais restritiva, exigindo exame para admissão e avaliações como forma de ingresso, contribuindo para o panorama do ensino particular ser responsável por mais de 75% das matrículas do ensino secundário. A tabela 2 sinaliza o cenário da instrução da população brasileira em 1940. (IBGE, 1950).

**Tabela 2.** Instrução da população brasileira de 0 a 29 anos em 1940.

Instrução	Grupo etário					
	De 0 a 9 anos		De 10 a 19 anos		De 20 a 29 anos	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Sabem ler e escrever	393.918	400.556	2.049.206	2.082.733	1.798.118	1.512.148
Não sabem ler nem escrever	2.467.350	2.375.308	2.771.928	2.831.130	1.678.374	2.164.177
De instrução não declarada	62.708	58.976	18.750	18.256	8.661	8.247

**Fonte:** adaptado de IBGE (1950).

O Quadro 1 resume os decretos sancionados na década de 1940 é apresentado para melhor visualização do panorama das mudanças ocorridas na época e leis de adequação.

**Quadro 1.** Panorama da legislação educacional brasileira da década de 1940.

Legislação	Disposição
Decreto-lei 4.048 de 22 de janeiro de 1942	Cria o SENAI.
Decreto-lei 4.073 de 30 de janeiro de 1942	Lei Orgânica do Ensino Industrial.

Decreto-lei 4.244 de 9 de abril de 1942	Lei Orgânica do Ensino Secundário.
Decreto-lei 6.141 de 28 de dezembro de 1943	Lei Orgânica do Ensino Comercial.
Decretos-leis 8.529 e 8.530 de 2 de janeiro de 1946	Lei Orgânica do Ensino Primário e Normal.
Decretos-leis 8.621 e 8.622 de 10 de janeiro de 1946	Cria o SENAC.
Decreto-lei 9.613 de 20 de agosto de 1946	Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

**Fonte:** adaptado de Shiroma; Moraes; Evangelista (2007).

A lei orgânica que trata do Ensino Industrial, estabelece em seus artigos iniciais:

Art. 1º Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino industrial, que é o ramo de ensino, de grau secundário, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca.

Art. 3º O ensino industrial deverá atender:

1. Aos interesses do trabalhador, realizando a sua preparação profissional e a sua formação humana.
2. Aos interesses das empresas, nutrindo-as, segundo as suas necessidades crescentes e mutáveis, de suficiente e adequada mão de obra.
3. Aos interesses da nação, promovendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura.

Art. 4º O ensino industrial, no que respeita à preparação profissional do trabalhador, tem as finalidades especiais seguintes:

1. Formar profissionais aptos ao exercício de ofícios e técnicas nas atividades industriais.
2. Dar a trabalhadores jovens e adultos da indústria, não diplomados ou habilitados, uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e a produtividade. (BRASIL, 1942a, não paginado).

Assim, pode-se notar em seus artigos iniciais, que mesmo com a premissa de atender os interesses do trabalhador, tanto no campo profissional quanto em sua formação humana, buscava antes atender aos interesses da industrialização crescente brasileira, que fosse eficiente e produtiva, na busca por uma economia e cultura sólidas. Ademais, a criação do SENAI, articulava uma contribuição mensal dos estabelecimentos industriais nas modalidades de indústrias enquadradas na Confederação Nacional da Indústria, objetivando a montagem e o custeio das escolas de aprendizagem. O decreto-lei 4.048 de 22 de janeiro de 1942, dava brecha para oferta de vagas aos usuários do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e usuários do Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas (SISNAD), demonstrando um possível caráter reparador da aprendizagem industrial (BRASIL, 1942b).

Segundo Capanema, com a lei orgânica do ensino secundário (BRASIL, 1942d), houve uma ampliação no acesso à essa modalidade do ensino, passando de duzentas escolas secundárias em 1931, para quase oitocentas em 1942. Apesar disso, deve-se destacar que o ensino secundário ainda era visto somente como trampolim para o ensino superior. Dentre os

pontos favoráveis à reorganização do ensino já mencionado, estava a finalidade de formar a personalidade adolescente, bem como adaptá-lo às exigências da sociedade, socializando-o, com uma sólida cultura geral, para que assim, pudesse ser elevada sua consciência de pátria e humana (SHIROMA et al, 2007).

A respeito da duração e divisão do ensino secundário, houveram algumas alterações e ampliações. Foi feita a divisão em dois ciclos, o primeiro abrangendo o curso ginásial, com duração de quatro anos e o segundo com dois segmentos paralelos a serem escolhidos: o curso clássico e o científico, com duração de três anos, mas que independentemente de qual fosse escolhido, dava direito ao ingresso a qualquer curso do ensino superior. Como medidas auxiliares, no artigo 86, ressalta que “Os poderes públicos tomarão medidas que tenham por objetivo acentuar a gratuidade do ensino secundário oficial.” (BRASIL, 1942c), podendo cooperar com estabelecimentos de ensino secundário, com providências de cunho assistencial, para benefício dos necessitados.

#### **4. O Golpe de 1964 e o percurso da educação brasileira**

Para Saviani (2015), o movimento estabelecido em prol do golpe militar de 1964 se instituiu para ajustar a ideologia política ao modelo econômico. Nas palavras de Góes (2002, p. 31), a tomada de poder pelo governo militar tratava-se de “uma articulação política de profundas raízes internas e externas, vinculada a interesses econômicos sólidos e com respaldos sociais expressivos”. Segundo Almeida (2014), a ditadura reproduziu a dominação capitalista mantendo o poder burguês, sendo este abarrotado de tendências antidemocráticas.

Anteriormente à Reforma Universitária de 1968, o ensino superior havia passado por alterações e renovações em suas diretrizes, normas de organização e funcionamento, mas, sob a égide do governo militar a reforma de 1968 trouxe impactos caros à sociedade.

Os marcos na educação resultantes do Golpe Militar de 1964, revelam o desmonte educacional que imperou durante a ditadura com a tomada da democracia por um governo autoritário. As investidas reformistas foram iniciadas no âmbito do ensino superior através do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU) decretado pelo então presidente marechal Arthur da Costa e Silva (1967-1969). O decreto nº 62.937 de 02 de junho de 1968, estabelecia o prazo de trinta dias para apresentação da proposta de reforma universitária (SAVIANI, 2015).

Segundo Fernandes (2020) e Saviani (op. cit.), cabia ao GTRU propor a reforma universitária na direção da reorganização da universidade brasileira, sobre aspectos de seu funcionamento, estrutura e crescimento. Os movimentos pela Reforma Universitária surgem anteriores ao GTRU. Para Fernandes (2020), as reivindicações pela reforma manifestaram-se tardiamente no Brasil, as quais articulavam professores e estudantes em mobilizações que causaram desconfortos no governo da época. Com essas mobilizações e pressão estudantil, os

militares entenderam que a reforma deveria acontecer com urgência. No final, sua aprovação contemplou pareceres adversos dos deputados e senadores que compunham a comissão.

As reivindicações dos estudantes não foram representadas na proposta e muito menos na Reforma Universitária efetivada naquele momento, além de não contarem com a participação dos estudantes em sua elaboração. Com a instituição do GTRU as tensões entre os estudantes e o governo se acentuaram. Nos meses anteriores os estudantes estavam se manifestando por melhorias nas universidades e agora se depararam com a ilegalidade das greves e das mobilizações consideradas contrárias aos ideais do governo.

Para Gomes e Pinto (2017) a reforma universitária era uma tentativa de contenção do movimento estudantil, visto que não foi possível o total controle com a legislação aplicada em 1965 pela Lei nº 4.464 que previa o enquadramento e limitação das ações estudantis minimamente contrárias aos ideais do governo em vigência. Assim, reforma proposta em 1968 buscou o controle dos integrantes dos movimentos estudantis na tentativa de desarticulá-los.

Basicamente, a reforma se torna bandeira do governo como uma maneira possível de conter as mobilizações estudantis e ajustar a universidade aos ideais do governo. A respeito do governo militar, esse tenta sufocar os movimentos estudantis e todo e qualquer movimento social que estabeleça pontos contrários à ditadura militar, Florestan Fernandes ressalta que

Toda mudança, principalmente toda mudança que pareça concorrer para deprimir o controle conservador e ameaçar direta ou indiretamente o monopólio conservador do poder, é exposta à condenação ideológica, à repressão policial-militar e à exclusão política (FERNANDES, 2020, p. 251).

A ditadura foi um período marcado pela repressão, pela violência, pela perseguição e pela violação dos direitos humanos. Os movimentos estudantis e os militantes de forma geral continuaram nesse período a se manifestarem e promover mobilizações em prol de suas demandas. Os ataques do sistema fizeram com que estudantes e seus apoiadores buscassem formas mais seguras de se organizarem e traçarem estratégias de luta, no entanto, esses encontros, mobilizações e reivindicações foram considerados clandestinos. (FERNANDES, 2020).

Para Gohn (1997), movimentos sociais representam interesses em comum de um grupo, gerando ação coletiva com pautas especificamente classista, ou seja, articuladas com os interesses dos trabalhadores. São as articulações internas e externas desse grupo em torno de seus interesses e causas em comum que os consolida como um movimento social e em seu desenvolvimento político possibilitam a mudança social histórica de um local, região ou país.

Para Arroyo (2013, p. 54), os movimentos sociais que lutaram pela educação e reivindicaram pautas educacionais eram representações coletivas formadas por sujeitos políticos com interesses e carecimentos comuns.

Como atores-sujeitos políticos e de políticas pressionam por estar presentes no Estado, na formulação, implementação, análise e avaliação, redefinição de políticas. Levam as presenças afirmativas ao Estado, pressionam pela reinvenção

do Estado e de suas instituições. Inclusive o sistema educacional. Esse tem sido um dos pontos mais tensos na relação Estado-movimentos sociais e um ponto de avanços.

Sobre a potência do movimento estudantil e as divergências com o governo, é necessário ressaltar que a não participação dos estudantes no GTRU marcava a objeção não só dos estudantes em relação ao governo militar, mas representava a discordância dos estudantes integrantes ou não dos movimentos estudantis, que estavam em oposição ao governo. O objetivo central do GTRU era estudar, estruturar e propor a Reforma Universitária que direcionasse para sua modernização, formação de recursos humanos e flexibilidade administrativa. É salientado que esses pontos eram endereçados ao desenvolvimento do país e dessa forma deveriam ser executados em “alto nível”, conforme apontado por autores como Fernandes (2020), Shiroma; Moraes e Evangelista (2007), Saviani (2015).

Esses objetivos deveriam ser atingidos em caráter de urgência, isso porque foi estabelecido a partir da criação do GTRU o prazo de 30 dias para realização dos estudos e das pesquisas necessárias para a elaboração do documento final com a proposta da reforma. O fato do curto prazo é posto como uma das dificuldades encontradas pelo grupo, como apontado por Fernandes (2020), já que o próprio governo também se tornava um obstáculo para uma reforma que atendesse aos interesses e vontades da nação.

A composição do GTRU estava instituída por cientistas, educadores e técnicos, ambos reconhecidos por seu prestígio e competência. Mas a problemática que assola o grupo estava alicerçada nas vontades “dos círculos conservadores que empalmaram o poder, através de um golpe de Estado militar” (IDEM, p. 300). Dessa forma, fica evidente como o foco da reforma não era atender às solicitações dos estudantes e da nação.

É possível inferir que o Estado não estava atendendo a nação e promovendo sua emancipação, mas que estava atendendo aos interesses dos beneficiados com a reforma que são os mesmos sujeitos que detém as grandes fortunas capazes de financiar as instituições privadas de ensino, que influenciam nas tomadas de decisões e exercem seu poder a fim de alcançar seus interesses, independente das demandas da população que deveria ser atendida pelo governo.

Nesse momento o Brasil passa a se constituir num Estado permeado por contradições que deixa de atender às demandas da nação para atender ao capital, conjuntura essa que segundo Saviani (2015) estabelece uma democracia excludente e autoritária. Nesse sentido, para Fernandes (2020, p. 246) entende que

A intensa mobilidade social horizontal ou vertical e as fortes mudanças culturais ocorridas na sociedade brasileira não abalaram essa representação. A razão é simples. Ela legitima o monopólio do poder pelas classes inseridas na sociedade civil, servindo de baliza política ao pensamento e ao comportamento conservadores.

Ademais, Gomes e Pinto (2017, p. 432) também discorrem sobre o direcionamento da reforma que “tinha em seu bojo ser uma reforma que atendesse o conjunto de reformulações conduzidas pelas classes dominantes brasileiras que não alteram, contudo, o padrão dependente de educação superior vigente em nosso país”. Para os autores a preocupação da reforma também estava cercada pela ideia de tornar o ensino superior mecanismo de mercado, atendendo aos interesses da classe dominante. O governo toma a reforma como sua bandeira, a fim de evitar a reforma pela base estudantil.

A Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968 é decretada pelo Ato Institucional nº 5 de 13 de dezembro de 1968 e posteriormente regulamentada pelos Decretos-Leis nº 464 e 477 de fevereiro de 1969 (SAVIANI, 2015). Seu Capítulo I Do Ensino Superior estabelecia que

Art. 2º - O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público e privado.

Art. 18º - Além de cursos correspondentes a profissões reguladas em lei, as universidades e os estabelecimentos isolados poderão organizar outros para atender às exigências de sua programação específica e fazer face a peculiaridades de mercado de trabalho regional.

Art. 23º - Os cursos profissionais poderão, segundo a área abrangida, apresentar modalidades diferentes quanto ao número e à duração, a fim de corresponder às condições do mercado de trabalho.

Art. 25º - Os cursos de especialização, aperfeiçoamento, extensão e outros serão ministrados de acordo com os planos traçados e aprovados pelas universidades e pelos estabelecimentos isolados (BRASIL, 1968, não paginado).

É possível verificar que a autonomia das universidades sofreu intervenção direta a partir da reforma e que a nova legislação caminhava na direção dos interesses econômicos, ressaltado por Gomes e Pinto (2017, p. 433), como instrumento para implantação da “ideologia desenvolvimentista da ditadura militar na consolidação do modelo urbano-industrial”, isso porque para os militares a formação universitária resultaria no trunfo da produção de recursos humanos direcionados ao capital para aumento de suas produções e conseqüentemente o crescimento econômico (FERNANDES, 2020 e SAVIANI, 2015).

A legislação vigente em seu todo previa abertura às instituições de direito privado e sobre a perspectiva da universidade como formadora de recursos humanos, visando atender o mercado de trabalho, acendendo assim, para a expansão do ensino privado. Além de entraves sobre a autonomia das universidades no que diz respeito a sua organização, funcionamento e observâncias sobre a nomeação de reitores, vice-reitores, diretores e vice-diretores, pois,

Art. 3º - As universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, que será exercida na forma da lei e dos seus estatutos.

Art. 5º - A organização e o funcionamento das universidades serão disciplinados em estatutos e em regimentos das unidades que as constituem, os quais serão submetidos à aprovação do Conselho de Educação Superior.

Parágrafo único - A aprovação dos regimentos das unidades universitárias passará à competência da universidade quando esta dispuser de Regimento Geral aprovado na forma deste artigo.

Art. 16º. I - O Reitor e o Vice-Reitor da unidade oficial serão nomeados pelo respectivo Governo e escolhidos de listas de nomes indicados pelo Conselho Universitário ou colegiado equivalente.

Art. 16º. § 1º - Os Reitores, Vice-Reitores, Diretores e Vice-Diretores das instituições de ensino superior mantidas pela União, salvo o disposto no §3º deste artigo, serão indicados em listas de seis nomes pelos respectivos colegiados e nomeados pelo Presidente da República. (BRASIL, 1968, não paginado).

Nos artigos supracitados é possível analisar as implicações da Reforma Universitária no tocante à organização das universidades. Verifica-se que o governo passa a intervir de forma mais direta sobre as universidades no que diz respeito a sua autonomia, gestão e didática. Para Gomes e Pinto (2017), a legislação estabeleceu de forma incisiva uma alternativa em que o governo buscou ter controle de toda e qualquer manifestação contrária ao regime militar vigente.

Essa legislação deixa explícitas contradições do governo militar como foi apontado por Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), ao passo que a reforma amplia, de certo modo, o favorecimento da expansão da oferta de universidades públicas em vários estados, na contramão possibilitou transferir recursos públicos para as instituições de direito privado, o que aumentou em grande escala o número das instituições de ensino superior privado e dessa forma “democratizou-se” quantitativamente o sistema escolar. O fato é que esses eventos não aconteceram balizados na participação popular e sim no que Saviani (2015) nomeia de “democracia excludente”, sem controle social e baseada em controle governamental e repleto de autoritarismo.

Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 33) essas mudanças não alteram as estruturas e as mantém sob controle do que a elite prevê traduzida na atuação do então governo, “(...) mantendo a velha tradição das elites brasileiras, procurando mudar para não mudar, modernizar sem romper com os antigos laços de poder, nem ferir os interesses constituídos”. Em síntese, Frigotto (2013, p. 80) fala sobre as contradições do projeto conservador das elites:

No campo da educação, sedimentam-se as crises no plano teórico, ideológico, ético-político e econômico. No caso brasileiro, tanto as análises e concepções educativas fundadas em uma expectativa marxista quanto as políticas de democratização e equalização têm se desenvolvido permanentemente na contramão. Aos movimentos da sociedade brasileira dos anos 1950/1960, que postulavam reformas de base e democratização no campo social e educacional, respondeu-se com o golpe civil-militar de 1964. É sob a égide do economicismo, incorporado na educação pela teoria do capital humano, que se efetiva a reforma universitária de 1968 e completa-se, com a reforma do ensino de primeiro e segundo graus, em 1971. Esta lei perfaz o conjunto de medidas para adequar a educação ao projeto conservador e autoritário das elites brasileiras.

A reforma trouxe novos elementos para as universidades fundamentadas em conformidade com o controle do governo vigente. As mudanças e as novidades advindos da Reforma Universitária não trouxeram as transformações necessárias para obtenção de melhorias como era demandado pelos universitários, ou seja, a reforma mantém a estrutura de controle e de produção de recursos humanos para o mercado de trabalho como previstos nos acordos MEC (Ministério da Educação e Cultura)-USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional),

em que as “melhorias” estabelecidas foram fruto do GTRU, sem a colaboração da população, de professores, pensadores e pesquisadores da área e principalmente estudantes, sendo esses os sujeitos afetados diretamente com a reforma. (FERNANDES, 2020). Dessa forma, para Fernandes (2020), Gomes e Pinto (2017), Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), resultava no domínio da política conservadora, aliada à significativa influência norte-americana.

Esses acordos do MEC-USAID foram pactuados em 31 de março de 1965, tanto Góes (2002), como Fernandes (2020) e Saviani (2015), pontuam que esses acordos previam financiar alterações na educação brasileira, desde o ensino primário até o ensino superior. Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), também confirmam que os acordos traziam recomendações endereçadas às reformas educacionais.

O controle do sistema educacional tornava-se pauta essencial para o governo, já que estava associado à “divulgação da nova ideologia condizente com os interesses do capitalismo” (GÓES, 2002, p. 31). As alianças celebradas entre o MEC e a USAID, salientaram a interferência norte-americana ocultada de “assistência técnica”.

Levando em consideração esses aspectos é possível afirmar que a Reforma Universitária foi uma demanda dos universitários (estudantes e professores) que se tornou uma bandeira do governo militar. Porém, a reforma reivindicada pelos estudantes combatia a privatização do ensino superior, ampliava a participação dos estudantes nas decisões da universidade, além do interesse em modificar a estrutura elitista dos vestibulares para ingresso nas universidades. Dado o exposto, a Reforma Universitária executada em 1968, fruto do GTRU, evidencia os interesses do governo em prol dos acordos com a USAID e sua magnitude por manter a alienação política ideológica e econômica do regime militar nos espaços universitários, rompendo com qualquer despertar contrário aos ideais autoritários daquele governo.

## 5. Mecanismo autoritário escancarado: o caso da Lei nº 5.692/71

Avançando a discussão sobre as reformas em âmbito educacional executadas durante os anos de 1964 a 1985, tem-se a Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 que fixava as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, estabelecida durante o governo comandado pelo presidente general Emílio Garrastazu Médici, que governou entre 1969 e 1974. Para estabelecer a elaboração das Diretrizes e Bases, o então presidente determinou um Grupo de Trabalho “para estudar, planejar e propor medidas para a atualização e expansão do Ensino Fundamental e do Colegial” por meio do Decreto nº 66.600, de 20 de maio de 1970, sendo instalado o Grupo de Trabalho no dia 15 de julho do mesmo ano (SAVIANI, 2015, p. 117).

O Grupo de Trabalho teria até sessenta dias para apresentar propostas de modificações para o ensino fundamental e colegial. Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p. 33-34), a Lei nº 5.692/71 é responsável por mudanças profundas no ensino, desde alterações em relação à obrigatoriedade do ensino, até a garantia dos interesses privados, pois

A lei privilegiou um enfoque quantitativo e não considerou aspectos elementares para afiançar a qualidade do ensino, tais como a necessidade de rever a organização da escola e as próprias condições de efetivação real do ensino básico. Na verdade, o regime militar diminuiu drasticamente os recursos para a educação, que alcançaram os mais baixos índices da história recente do país, menos de 3% do orçamento da União.

O regime militar endereçava suas investidas em uma direção desenvolvimentista e claramente vinculada à empresas e instituições privadas, onde “o governo limitou-se a ampliar o clientelismo e a formular projetos de gabinete” (IDEM, 2007, p. 34), assegurando que recursos públicos fossem aplicados em empresas privadas vinculadas à educação, concedendo-lhes incentivos fiscais e outros tipos de subsídios governamentais.

Na legislação no que se refere ao Capítulo VI Do Financiamento destacam-se dois artigos que tratam dos investimentos na educação ao mesmo tempo que aumentam a demanda devido às mudanças previstas na lei que tem os recursos distribuídos entre a União, Estado e Municípios especificamente:

Art. 41 - A educação constitui dever da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Territórios, dos Municípios, das empresas, da família e da comunidade em geral, que entrosarão recursos e esforços para promovê-la e incentivá-la.

Art. 45 - As instituições de ensino mantidas pela iniciativa particular merecerão amparo técnico e financeiro do Poder Público, quando suas condições de funcionamento forem julgadas satisfatórias pelos órgãos de fiscalização, e a suplementação de seus recursos se revelar mais econômica para o atendimento do objetivo.

Parágrafo único - O valor dos auxílios concedidos nos termos deste artigo será calculado com base no número de matrículas gratuitas e na modalidade dos respectivos cursos, obedecidos padrões mínimos de eficiência escolar previamente estabelecidos e tendo em visto o seu aprimoramento (BRASIL, 1971, não paginado).

Nestes artigos é possível verificar que as instituições privadas de ensino se destacam, assim como foi na reforma de 68. O governo tem como intuito atender a expansão e o avanço das instituições de ensino privada, não porque elas serviriam ao povo, mas sim porque atenderam as exigências da elite. A legislação passa a ampliar os espaços para o crescimento das instituições de ensino mercantilizando o ensino, o transformando em mercadoria. (SHIROMA et al., 2007).

Durante esse período da reforma de 1971 os valores investidos na educação mantiveram o mesmo percentual mínimo de recursos, como estava previsto na LDB de 1961. As demandas por investimentos aumentaram com a reforma, mas a atuação da União não buscou alterar esse cenário. É notório que a iniciativa privada recebeu incentivos para construção de escolas e sua estruturação, uma atenção guiada aos interesses político-econômicos do regime militar e não aos interesses sociais da nação (BRASIL, 1961 e SHIROMA et al., 2007).

Saviani (2015), destaca que a formulação da lei segue a direção tecnicista buscando eficiência e produtividade, com intuito de focar no mínimo de custos para o máximo de resultado, pois, essa reforma, diferentemente daquela de 1968, encontrou um país com elevado crescimento

econômico, crescimento do Produto Interno Bruto, industrialização, baixa inflação, concentração de renda, corrupção, arrocho salarial e aumento das desigualdades sociais, onde o autoritarismo do regime silenciava as mobilizações sociais pela violência do governo ou criminalização e perseguição de seus integrantes.

Em um momento que se amplia a demanda da educação pública, investimentos são direcionados à educação privada, onde “o favorecimento ao capital privado, aliado ao clientelismo, ao desperdício, à corrupção, à burocracia e à excessiva centralização administrativa, minguou, por assim dizer, a fonte de recursos para as escolas públicas” (SHIROMA; MORAES e EVANGELISTA, 2007, p. 35).

Goldemberg (1993, p. 65), destaca que as mazelas que se observam na educação decorrem de legislação dessa natureza por “não estarem alicerçadas em uma clara consciência dos obstáculos econômicos, políticos e culturais que precisam ser enfrentados para a construção de um sistema educacional abrangente e de boa qualidade”.

Observa-se que a expansão do ensino fundamental obrigatório de quatro para oito anos não recebeu os recursos necessários para sua plena execução, já que os Estados e Municípios não estavam preparados financeiramente para atender a demanda educacional. Para Saviani (2015), a Lei nº 5.692/71 arremata as reformas educacionais previstas no governo militar sob a justificativa de conformar a educação brasileira à ordem socioeconômica da política imposta.

A referida lei fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, apontando para o caráter obrigatório e universal da profissionalização. Em seu artigo 1º trazia o seguinte conteúdo:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (BRASIL, 1971, não paginado).

Com essa normatização e contexto as estratégias adotadas com a legislação do início da década de 1970 deixavam clara uma intenção e

Com isso, alterou-se a estratégia da “defesa” do ensino superior diante do “assalto da massa” de candidatos. No começo da década de 1970, essa defesa foi tentada pela contenção da demanda, mediante o desvio dos candidatos potenciais aos cursos superiores para o mercado de trabalho, supostamente carente de técnicos de nível médio, para o que se instituiu a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau. Com a crise do “milagre brasileiro”, uma política de “distensão” se impôs, o que propiciou a manifestação, ainda que atenuada pelo autoritarismo dos governos militares, de pressões que mostravam o iminente fracasso da política de profissionalização no ensino de 2º grau. (CUNHA, 2014, p. 931).

Essa estratégia de direcionamento dos estudantes secundaristas para o mercado de trabalho, encobria o propósito de desviar possíveis candidatos aos cursos superiores, todavia, como essa iniciativa não obteve êxito, nova engenharia foi concebida, posto que após ser

Verificada a impossibilidade de diminuir a demanda pelo ensino superior por meio do desvio de parcela significativa de potenciais candidatos para o mercado de trabalho, via ensino de 2º grau, a solução encontrada foi satisfazê-la com a oferta de cursos superiores, embora de mais baixo valor econômico e simbólico: os cursos de curta duração. (CUNHA, 2014, p. 931).

É importante destacar que os cursos de curta duração mencionados acima, com a premissa de demandarem menos recursos financeiros, não se localizavam no mesmo espaço que os cursos superiores, justamente para não atraírem possíveis ingressantes ao mesmo. Um outro fator importante seria a distinção dos currículos entre os dois cursos para que não houvesse a possibilidade de eliminação de disciplinas, caso houvesse o interesse de complementação de formação entre o eixo de curta duração e o de longa duração. Nesse sentido, “A denominação engenheiros de operação, dada aos concluintes de cursos de três anos, foi banida do vocabulário. Eles passaram a ser chamados de tecnólogos” (IDEM, p. 931), terminologia essa que permanece até os dias atuais.

Como justificativa à obrigatoriedade ao ensino profissionalizante, colocavam a demanda por mão de obra qualificada para servir à crescente industrialização do país. Conforme Medeiros Neta, Fernandes e Carlos (2020), de forma ambiciosa foram agrupados ao ensino do 2º grau, o ensino normal, o ensino técnico industrial, o ensino técnico comercial e o ensino agrotécnico. Dessa forma, foi imposto a todas as escolas do 2º grau, o fornecimento do ensino técnico profissionalizante, em que no primeiro ano de curso seriam ofertadas as disciplinas gerais e os dois últimos focados na área profissional do estudante.

Complementando o rol de leis e decretos-lei que diretamente afetaram a educação brasileira no período entre 1964 e 1985, como as Leis 5.540 e 5.692 é apresentado o Quadro 2.

Obviamente as reformas propostas durante a ditadura militar, vinculavam-se aos ideais de desenvolvimento, propondo a educação aliada ao mercado de trabalho para que assim formasse o capital humano, ou seja, suprisse mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Esse período, é caracterizado por estabelecer também a “modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, e, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país” (SHIROMA et al., 2007, p. 29).

**Quadro 2.** Panorama da legislação educacional (1964 e 1985).

<b>Legislação</b>	<b>Disposição</b>
Lei nº 4.464, de 9 de novembro de 1964.	Regulamentou a participação estudantil.
Lei nº 4.440, de 27 de outubro de 1964. Regulamentado no Decreto 55.551, de 12 de janeiro de 1965.	Institucionalizou o salário-educação.

Decreto nº 57.634, de 14 de janeiro de 1966.	Suspendeu as atividades da UNE (União Nacional dos Estudantes).
Decretos nº 53, de 18 de novembro de 1966, e nº 252, de 28 de fevereiro de 1967.	Reestruturaram as universidades federais e modificaram a representação estudantil.
Decreto-lei nº 228, de 28 de fevereiro de 1967.	Permitiu que reitores e diretores enquadrarem o movimento estudantil na legislação pertinente.
Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.	Fixou normas de organização e funcionamento do ensino superior.
Decreto-lei nº 477, de fevereiro de 1969, e suas portarias 149-A e 3.524.	Aplicavam a todo corpo docente, discente e administrativo das escolas, proibindo quaisquer manifestações políticas nas universidades.
Lei nº 5.370, de 15 de dezembro de 1967. Regulamento em setembro de 1970.	Criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).
Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.	Fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.
Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.	Alterou dispositivos da Lei nº 5.692, referentes à profissionalização no ensino de 2º grau.

**Fonte:** adaptado de Shiroma; Moraes; Evangelista (2007).

**Tabela 4.** Índice de analfabetismo por grupos etários em 1960 e 1970.

Grupos Etários	Índices de pessoas analfabetas (%)	
	1960	1970
10 a 14 anos	39,9	29,4
15 a 19 anos	34	24,3
20 a 24 anos	33,4	26,5
25 a 29 anos	35,1	29,9
30 a 34 anos	35,6	31,4

**Fonte:** IBGE (1979).

Os impactos das reformas educacionais puderam ser notados por meio dos índices de escolarização e analfabetismo. Em 1970 o índice de escolarização entre os grupos etários de 7 a 24 anos era de 48,9%. Passados seis anos desses dados e somada a reforma educacional de 1971, os índices de escolarização dessa mesma faixa etária sobem a 50,1%. Os dados apresentam um crescimento baixo, indicando que a reforma não promoveu o aumento da escolarização da população nesse recorte temporal citado (IBGE, 1979).

Diante dos dados, salta aos olhos uma questão: em meio às reestruturações educacionais e o aumento da população urbana, estaria o Governo preparado para administrar e atender as demandas de instrução e alfabetização da população brasileira que se moderniza?

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a resistência civil e as pressões pela abertura política, o regime militar sofreu um enfraquecimento gradativo, num contexto de crise econômica que se estendeu pela década de 1980. A inconstância inflacionária, aliada à conflitos entre as facções militares, o movimento pela anistia, as manifestações estudantis, as greves operárias advindas do novo sindicalismo, alteraram o panorama político em prol da luta pela democracia, possibilitando intervenções populares nas políticas públicas, dentre elas, a educação. Com a concretude da anistia em 1979, muitos que se encontravam em exílio retornaram ao Brasil, fortalecendo movimentos oposicionistas ao regime ditatorial. Em 1982, houve eleição direta para governadores, o que de certa forma, influenciou para possível implementação de políticas educacionais próprias que merecem uma ampla revisão e por isso não compuseram objeto desse estudo, aguardando uma próxima ação.

Portanto, até aqui, foi proposto resgatar o histórico das políticas educacionais e implantação da escola pública no Brasil, considerando informes desde 1549, com a chegada dos jesuítas. Esse momento inicial em questão é revisitado na pesquisa com a vinda dos jesuítas destacada entre 1549-1759, carregada em sua vertente religiosa, traços do tradicionalismo com objetivo de catequizar os indígenas. A imposição religiosa estipulada com a educação, tinha financiamento da Coroa portuguesa, que para Saviani (2005), moldava a educação pública à caráter religioso sob poder dos jesuítas.

Na contramão do imperativo do ensino com bases religiosas, como mantidos pelos jesuítas financiados pela Coroa portuguesa, tem-se em 1759-1834 as reformas pombalinas, direcionando-se para as ideias laicas. Essa nova fase trazia ao Estado o início de uma gestão pública, com a criação de diretrizes curriculares das disciplinas ofertadas e responsabilização pelo pagamento dos professores, por exemplo. Entretanto, os problemas de infraestrutura eram recorrentes, bem como a precariedade dos recursos pedagógicos, que se mantiveram por longas décadas.

Fato é que a concretização ou uma aproximação do que é conhecido como escola pública atualmente só foi estabelecida por meio do Ato Adicional de 1834, em que ficou estabelecido a responsabilização pela oferta do ensino primário e secundário, bem como alterações na formação dos docentes. É fato que algumas localidades no país, tiveram destaque quanto a organização e o pioneirismo na reformulação da instrução pública, como por exemplo, o estado de São Paulo, que impulsionou alterações no sistema educacional brasileiro, como a organização da parte administrativa, pedagógica e dos grupos escolares. É no avanço da República, que se

sistematizou os serviços educacionais, visando uma totalidade, aumentando o corpo docente que era escasso e influenciando diretamente no ingresso de alunos.

Resgatar o cenário histórico da construção da escola pública no Brasil e a ação do Estado na implantação de políticas públicas é também propor reflexões sobre as medidas que são apresentadas como essenciais atualmente para compreender a escola pública, e, em que medida esse discernimento sobre o ideal de escola tem se moldado como herança desse período da educação no país e a forma monocrática como ela se estabeleceu, não obstante aos anseios manifestados por diversos segmentos.

## Referências

AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011. 143 p.

ALMEIDA, L. F. R. de. Geopolítica do Brasil e o debate teórico-ideológico sobre o golpe de 1964 e a ditadura militar. **Lutas Sociais**, São Paulo, v.18 n. 32, p.34-49, jan./jun. 2014.

ARROYO, M. **Movimentos sociais e Políticas Educacionais. Política educacional, cidadania e conquistas democráticas** / Pablo Gentili (org.) – São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. **Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império**. Disponível em: <[https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html)>. Acesso em: 15 de nov. 2020.

BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931a. **Dispõe sobre a organização do ensino secundário**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em: 20 de nov. 2020.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931b. Dispõe da organização técnica e administrativa das universidades. Disponível em: <[D19851 \(planalto.gov.br\)](http://www.planalto.gov.br/D19851)>. Acesso em: 22 de nov. 2020.

BRASIL. Constituição (1934) **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>. Acesso em: 30 de nov. 2020.

BRASIL. Decreto-Lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942a. **Lei orgânica do ensino industrial**. Rio de Janeiro, 30 de janeiro de 1942. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=1%C2%BA%20Esta%20lei%20estabelece%20as,das%20comunica%C3%A7%C3%B5es%20e%20da%20pesca>>. Acesso em: 06 de dez. 2020.

BRASIL. Decreto-Lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942b. **Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI)**. Rio de Janeiro, 22 de janeiro de 1942. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4048-22-janeiro-1942-414390-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 06 de dez. 2020.

BRASIL. Decreto-Lei 4.244, de 9 de abril de 1942c. **Lei orgânica do ensino secundário**. Rio de Janeiro, 9 de abril de 1942. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 08 de dez. 2020.

BRASIL. Decreto-Lei 4.244, de 9 de abril de 1942d. **Exposição de motivos**. Rio de Janeiro, 1 de abril de 1942. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>>. Acesso em: 13 de dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União - Seção 1 de 27/12/1961. Disponível em: <[https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961\\_353722-publicacaooriginal-1-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961_353722-publicacaooriginal-1-pl.html)> Acesso em: 16 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.** Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 nov. 1968. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5540.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm)>. Acesso em: 13 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Revogada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: 19 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. **Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau.** Revogada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7044.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm)>. Acesso em: 03 de jan 2021.

CUNHA, L. A. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 154, p. 912-933, dez. 2014. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010015742014000400912&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742014000400912&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 20 dez. 2020.

FERNANDES, F. **Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução?** 1. Ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2020. 389 p.

FRIGOTTO, G. Os delírios da razão - crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** Pablo Gentili (org.), 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GOÉS, M. de. 1964 – Os acordos MEC-USAID: Em direção aos “anos de chumbo”. In: **O golpe na educação.** Luiz Antônio Cunha, Moacyr de Góes (Orgs.), 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

GOLDEMBERG, J. O repensar a educação no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 7, n.18, p. 65-137, 1993.

GOMES, M. A. de O. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e a defesa da ordem: o embate entre liberais e católicos no campo da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 16, n. 68, p. 109-124, 2016.

GOMES, J. R.; PINTO, V. F. 50 Anos da Lei Nº 5.540/68 da Reforma Universitária: O que há para comemorar? **RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar.** Ano 1, v. 1, n. 1, p. 429-446, 2017.

GOHN, M. da G. **Teoria dos Movimentos Sociais Paradigmas Clássicos e Contemporâneos.** Edições Loyola São Paulo: 1997. p. 253.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico População e Habitação - Recenseamento Geral do Brasil [1º de setembro de 1940].** Rio de Janeiro: IBGE, Série nacional, vol. II. 1950.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Indicadores Sociais: Relatório 1979.** Superintendência de estudos geográficos e socioeconômicos departamento de estudos e indicadores sociais. Rio de Janeiro, 1979.

KERN, G. da S. A educação eugênica nos Annaes de Eugénia. **Revista Linhas.** Florianópolis, v. 21, n. 45, p. 301-321, jan./abr. 2020.

LEMME, P. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr, 2005.

- MAINARDES, J. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16 –, jan./abr. 2009.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.
- MEDEIROS NETA, O. M.; FERNANDES, A. N. de O.; CARLOS, N. L. S. D. A profissionalização do ensino de 2º grau com base no corpo normativo editado no período do regime militar. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, Brasil, v. 29, n.1, p. 42-58, jan./abr. 2020.
- ROCHA, S. **Educação eugénica na constituição brasileira de 1934**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.
- SÃO PAULO (Estado). Decreto n. 27, de 12 de março de 1890. **Reforma a Escola Normal e converte em Escolas Modelos as Escolas anexas**. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1890/decreto-27-12.03.1890.html>>. Acesso em: 20 nov. 2020.
- SÃO PAULO (Estado). Lei n. 88, de 8 de setembro de 1892. **Reforma a instrução pública do Estado**. Disponível em <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1892/lei-88-08.09.1892.html>>. Acesso em: 9 de nov. 2020.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1996.
- SAVIANI, D. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura Nascimento (Orgs.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.
- SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2.ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção memória da educação).
- SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. Campinas, SP: Autores Associados, 7 ed. 2015.
- SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 4. ed. 2007.
- SOUZA, R. F. de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008. 319 p.
- TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, jan./mar. 1959. p. 78-84.
- TREVIZOLI, D. Mezuram; V., L.; DALLABRIDA, N. As mudanças experimentadas pela cultura escolar do ensino secundário devido a implementação da reforma capanema de 1942 e da lei de diretrizes e bases da educação de 1961. In: **VIII Colóquio “Ensino Médio, História e Cidadania”**. Florianópolis, SC, v. 3, n. 3, out. 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/EnsinoMedio/article/view/4066>>. Acesso em: 11 de dez. 2020.
- XAVIER, M. E. S. P. **Capitalismo e escola no Brasil: A Constituição do Liberalismo em Ideologia Educacional e as Reformas do Ensino**. Campinas: Papyrus, 1990.