

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO PERÍODO DA DITADURA CIVIL-MILITAR

Brazilian Education During the Civil–Military Dictatorship Period
La Educación Brasileña en el Período de la Dictadura Cívico-Militar

José R. de F. Machado

Mestrado em Educação

Universidade de Uberaba – UNIUBE

jr.ronaldoronaldo@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8416-259X> 

José Carlos Souza Araújo

Doutorado em Educação – UNICAMP.

Docente do PPGE da Universidade de Uberaba - UNIUBE.

jcaraujo.ufu@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7972-8875> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo 

RESUMO

A investigação desenvolve-se em caráter bibliográfico e documental, com o objetivo de apresentar o panorama histórico da educação brasileira após o golpe civil-militar de 1964 e analisar as consequências das mudanças políticas que impactaram a educação pública no país. A relevância da pesquisa reside na recuperação de circunstâncias históricas que fundamentam a compreensão da educação contemporânea, uma vez que os fatos do passado ainda repercutem na legislação e nas ações do Estado. A fundamentação teórica apoia-se em Germano (2005), que contextualiza o cenário educacional entre 1964 e 1985, e em Freitas e Biccás (2009), que abordam as questões sociais subjacentes à educação brasileira no século XX. A análise busca compreender os avanços e retrocessos das políticas públicas educacionais brasileiras, especialmente no âmbito da educação básica, evidenciando como os processos históricos moldaram práticas e diretrizes que permanecem atuais. Conclui-se que a investigação contribui para o debate sobre a permanência de estruturas herdadas do período autoritário e sua influência nas políticas educacionais, oferecendo subsídios para reflexões críticas acerca da educação pública no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Golpe Civil-Militar; História da Educação no Brasil; Leis Educacionais.

ABSTRACT

The research is bibliographic and documentary in nature, with the aim of presenting a historical overview of Brazilian education after the civil-military coup of 1964 and analyzing the consequences of the political changes that impacted public education in the country. The relevance of the research lies in the recovery of historical circumstances that underpin the understanding of contemporary education, since the events of the past still have repercussions on legislation and government actions. The theoretical basis is based on Germano (2005), who contextualizes the educational scenario between 1964 and 1985, and on Freitas and Biccás (2009), who address the social issues underlying Brazilian education in the 20th century. The analysis seeks to understand the advances and setbacks of Brazilian public education policies, especially in the field of basic education, highlighting how historical processes have shaped practices and guidelines that remain current. It is concluded that the research contributes to the debate on the permanence of structures inherited from the authoritarian period and their influence on educational policies, offering insights for critical reflections on public education in Brazil.

KEYWORDS: Civil-Military Coup; History of Education in Brazil; Educational Laws.

RESUMEN

La investigación se desarrolla con carácter bibliográfico y documental, con el objetivo de presentar el panorama histórico de la educación brasileña después del golpe civil-militar de 1964 y analizar las consecuencias de los cambios políticos que impactaron la educación pública en el país. La relevancia de la investigación reside en la recuperación de circunstancias históricas que fundamentan la comprensión de la educación contemporánea, ya que los hechos del pasado aún repercuten en la legislación y en las acciones del Estado. El marco teórico se apoya en Germano (2005), quien contextualiza el escenario educativo entre 1964 y 1985, y en Freitas y Biccás (2009), que abordan las cuestiones sociales subyacentes a la educación brasileña en el siglo XX. El análisis busca comprender los avances y retrocesos de las políticas públicas educativas brasileñas, especialmente en el ámbito de la educación básica, evidenciando cómo los procesos históricos han moldeado prácticas y directrices que permanecen vigentes. Se concluye que la investigación contribuye al debate sobre la permanencia de estructuras heredadas del período autoritario y su influencia en las políticas educativas, ofreciendo insumos para reflexiones críticas acerca de la educación pública en Brasil.

PALABRAS CLAVE: Golpe Cívico-Militar; Historia de la Educación en Brasil; Leyes Educativas.

1 INTRODUÇÃO

O objetivo do presente trabalho é apresentar a contextualização histórica da educação brasileira após o golpe civil-militar de 1964, e com isso demonstrar como o governo militar interferiu na trajetória da educação pública no país por meio de ações de ampliação do acesso ao ensino público nos anos de 1960 e de 1970 (Nagle, 1976; Romanelli, 2014; Saviani, 2021). Ademais, ainda sobre o referido contexto, será esclarecido como foi o processo de planejamento do ensino público para a classe popular a partir da ampliação do acesso, bem como o que ficou como legado para a educação atual.

Para tanto, a pesquisa possui caráter bibliográfico, sendo desenvolvida por meio de uma revisão de literatura que abrange livros, artigos científicos, dissertações e teses, isto é, materiais já tornados públicos. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica não se restringe à mera reprodução do que foi publicado sobre determinado tema; ao contrário, permite analisar o objeto de estudo sob diferentes perspectivas, possibilitando novas interpretações e conduzindo a conclusões originais (Lakatos & Marconi, 2017).

Ademais, a análise documental das legislações educacionais faz-se presente, uma vez que constitui “uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador” (Lüdke; André, 1986, p. 45). Outrossim, a investigação também se caracteriza como qualitativa, na medida em que aborda os principais fatos ocorridos nas políticas públicas educacionais brasileiras em seus aspectos históricos, os quais, por si, apresentam dados que contemplam os resultados iniciais da pesquisa.

A revisão bibliográfica abrange informações que se iniciam na década de 1930, passando pelas Constituições de 1934, 1937 e 1946, e aprofundando as discussões a partir

do golpe civil-militar de 1964. Além disso, são apresentadas as principais reformas do sistema educacional brasileiro, por meio de uma análise histórico-explicativa das Leis nº 4.024/61 (LDB), nº 5.540/68 e nº 5.692/71, uma vez que tais legislações se constituem como referências analíticas para compreender a condução da educação nacional no período da ditadura militar iniciada em 1964. De igual modo, a Constituição Federal de 1988 é explicitada, especialmente no que se refere aos dispositivos relativos à educação, por representar uma expressão significativa do processo de redemocratização brasileira.

Isto posto, sabe-se que o tipo de educação que se tem hoje está em conformidade com o histórico educacional brasileiro. Portanto, para compreender a educação atual é necessário compreender as transformações históricas que o sistema educacional sofreu ao longo do tempo (Gadotti, 2003; Veiga, 2007). Com isso em mente, justifica-se a presente investigação ao trazer à memória a necessidade de se promover uma educação para todos, que rompa com as desigualdades sociais, econômicas, de gênero, políticas e religiosas, uma vez que o direito à educação é de todos e para todos, devendo ser não apenas igualitário, mas também orientado pelo princípio da equidade.

Nessa perspectiva histórica, faz-se necessário retomar as origens da educação formal no Brasil. Assim, desde a colonização europeia, que iniciou a educação formal entre as tribos indígenas que habitavam as terras brasileiras, temos uma educação imposta e repressiva. Como nos lembra Romanelli (2014), pois de 1549 a 1759, a educação brasileira ficou sob a responsabilidade dos jesuítas, orientada pela moral, pelos costumes, pela religiosidade e pelo método pedagógico europeu. Desse modo, mesmo com a expulsão dos jesuítas em 1759, o modelo educacional permaneceu praticamente inalterado (Saviani, 2021).

Com a chegada da família real ao Brasil, em 22 de janeiro de 1808, observou-se um princípio de ruptura no campo educacional, com a introdução de novos saberes e instituições. No entanto, a educação permaneceu em segundo plano, não havendo, por parte dos imperadores, um interesse efetivo na consolidação de um sistema educacional abrangente.

Nesse contexto, com a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, e as reformas que se seguiram, seria esperado que a educação assumisse um novo direcionamento. Todavia, tal avanço não se concretizou, e o modelo educacional manteve-se pouco desenvolvido. Desde o período colonial, sucederam-se diversas tentativas de reforma do sistema educacional brasileiro, todas malsucedidas, de modo que a educação

continuou sem um modelo consistente capaz de atender, de forma articulada, a todo o sistema educacional nacional (Bello, 2001).

À luz desse percurso histórico, é importante assinalar que, no Brasil, a educação sempre foi tratada de forma dicotomizada, reflexo de uma sociedade organizada a partir da desigualdade social. Desse modo, consolidou-se um ensino diferenciado para as diversas classes sociais, em que a instrução popular permaneceu em posição de desvantagem frente à educação da elite, mais ajustada aos conhecimentos culturais legitimados pela escola (Schueler; Magaldi, 2009).

Foi a partir da década de 1930, no século XX, que o Brasil passou por um processo mais intenso de desenvolvimento econômico e de inserção no mundo liberal, marcado pela entrada de capital estrangeiro. Nesse contexto, emergiu a necessidade de qualificação da força de trabalho, o que tornou imprescindível a ampliação da oferta de formação para que a população estivesse apta a atender às demandas do mercado de trabalho. Tal cenário conferiu centralidade à educação formal (Nagle, 1976; Bello, 2001; Veiga, 2007).

2 O GOLPE MILITAR-EMPRESARIAL

Em 1961, ano em que foi eleito Presidente da República, Jânio Quadros renunciou ao mandato. De acordo com a Constituição de 1946, a sucessão presidencial caberia a João Goulart. No entanto, à época, Goulart encontrava-se em viagem diplomática à República Popular da China, circunstância aproveitada por seus adversários políticos, especialmente setores militares, para acusá-lo de comunista e alegar que sua posse representaria riscos à segurança nacional. Tais argumentos foram utilizados para impedir que Jango assumisse o cargo a que tinha direito no regime presidencialista vigente (Soares, 2001).

Em 1963, após intensa disputa política entre o presidente e seus adversários, foi realizado um plebiscito sobre o sistema de governo, o qual restabeleceu o regime presidencialista vigente até 1961. Com isso, João Goulart reassumiu o governo com plenos poderes, passando a enfrentar problemas estruturais já existentes na política nacional. Tais problemas intensificaram-se em meio às disputas de interesses internacionais próprias do contexto da Guerra Fria, especialmente os interesses norte-americanos, que viam com preocupação as propostas presidenciais de João Goulart, conhecidas como Reformas de Base. Essa ingerência estrangeira contribuiu para o agravamento da crise política,

culminando na desestabilização do governo e, posteriormente, no golpe militar de 1964 (Bello, 2001).

Em 1964, os militares, a Igreja Católica e organizações políticas da sociedade civil, influenciados e apoiados pelos Estados Unidos, mobilizaram-se contra o governo de João Goulart. Segundo Soares (2001), os militares golpistas não aceitavam a maneira como seguiam os rumos governamentais e articularam a tomada do poder, pois temiam que o Brasil se tornasse uma ditadura socialista, assim como Cuba (Carniel, 2018).

O fracasso do Plano Trienal, elaborado pelo governo Jango com o objetivo de estabilizar a economia, somou-se a discursos presidenciais que passaram a ser interpretados como de cunho comunista, especialmente aqueles relacionados às propostas de reforma agrária e reforma urbana. Nesse cenário, formaram-se grupos anticomunistas empenhados em derrubar o governo de João Goulart, os quais passaram a associá-lo ao chamado “perigo vermelho”. Tal discurso ganhou ampla adesão até o final de 1963, resultando em um movimento de mobilização anti-Goulart (Soares, 2001) que fortaleceu setores heterogêneos da sociedade e apontou para a derrubada do presidente. Assim, com a deflagração do golpe, interrompeu-se uma conjuntura democrática vigente desde 1946, modificando profundamente o cenário político do período (Costa, 2024).

2.1 A Efetivação do Golpe e sua Influência no Processo Educacional Brasileiro

O golpe dos militares contra o governo de João Goulart teve como motivação principal o anticomunismo. Os militares alegavam que o governo articulava com os grupos comunistas, levando-os a tramar contra o governo de Jango, tomando o poder na madrugada de 31 de março de 1964. Sem reação do governo e seus aliados, principalmente do Comando Geral Dos Trabalhadores (CGT), que teve por fracassada uma greve geral, João Goulart entregou o poder sem nenhuma resistência, seguindo, dias depois, para o exílio no Uruguai (Soares, 2001).

Nos primeiros dias do governo militar, medidas drásticas foram tomadas contra políticos, estudantes e setores da esquerda, como: União Nacional dos Estudantes (UNE), Liga dos Camponeses (LC), Comando Geral dos Trabalhadores (CGT), Ação Popular e outros. O Nordeste foi o estado que mais sofreu com a ação violenta da ditadura. O líder

do partido comunista, Gregório Bezerra, foi violentamente imobilizado, arrastado e morto nas ruas do Recife (Carniel, 2018).

Logo no início da tomada do poder pelos militares, ainda no mês de abril, diversas medidas repressivas foram adotadas contra aqueles considerados comunistas ou esquerdistas. Mais de mil funcionários públicos foram desligados, professores foram aposentados compulsoriamente, os sindicatos passaram a sofrer forte intervenção estatal, com a perda de sua autonomia, e a União Nacional dos Estudantes (UNE) foi declarada ilegal, tendo sua sede incendiada. Desse modo, consolidava-se o governo da ditadura civil-militar por meio de práticas sistemáticas de repressão, incluindo prisões, mortes e torturas, submetendo a sociedade brasileira a um regime de profunda opressão (Costa, 2024).

A intervenção militar contou com o apoio de empresários, de alguns governadores de Estado, de proprietários rurais, da Igreja Católica e de segmentos da classe média, além de receber amplo respaldo dos Estados Unidos. Nesse contexto, difundia-se o temor de que o Brasil seguisse os mesmos rumos de Cuba, caracterizada como um Estado socialista, fundamentado em princípios comunistas e marcado por forte centralização política e econômica desde a Revolução de 1959. Ademais, os militares alegavam que, diante da crise econômica enfrentada pelo país, tornava-se necessária a intervenção estatal na economia como forma de restabelecer a ordem e a estabilidade nacionais (Soares, 2001; Veiga, 2007; Romanelli, 2014).

Os militares golpistas justificavam a intervenção sob o argumento da necessidade de restaurar a ordem e a economia do país. Segundo essa perspectiva, o Brasil corria o risco iminente de tornar-se um país comunista, uma vez que se acreditava que a segurança nacional e a ordem capitalista estariam ameaçadas por uma possível guerra interna. Tal ameaça, conforme esse discurso, não viria de forças externas, mas do interior do próprio país; assim, os inimigos seriam os próprios brasileiros, considerados “inimigos internos”. Esses sujeitos, por meio da chamada “subversão” da ordem vigente, seriam responsáveis por instaurar o comunismo no país.

Os militares que tomaram o poder em 1964 temiam que a democracia vivenciada pelo Brasil desde o final de 1945 não fosse capaz de conter a chamada “ameaça comunista”. Com a ascensão dos militares ao poder, inaugurou-se um regime político autoritário, que concentrou no Estado amplos poderes sobre os cidadãos, rompendo com a experiência democrática vigente, a qual assegurava liberdades individuais (Carniel, 2018).

Com o golpe, os militares deixam explícito que a repressão militar, ou seja, o autoritarismo do governo militar se estenderia durante todo o regime da ditadura militar. Apesar de internamente surgirem conflitos, pois existia uma cisão interna na ordem ideológica entre (os militares), em uma divisão entre considerados moderados e a “linha dura” daqueles mais conservadores em termos das ações estabelecidas, havia acima de tudo um sentimento de lealdade e patriotismo, lembrando que esses conflitos internos eram mantidos bem distantes de qualquer informação a população.

Entretanto, diante de qualquer ameaça considerada “externa” por parte da oposição política, os militares articulavam-se de forma coesa para evitar um retorno ao que chamavam de “passado”. Segundo o discurso militar, havia um temor constante em relação à segurança nacional e à economia do país, que se encontrava em profunda crise. Nesse sentido, o regime empenhou-se em promover a retomada do crescimento econômico por meio da atração de investimentos internacionais e da realização de grandes obras de infraestrutura, configurando como uma de suas principais metas o reerguimento da economia nacional (Costa, 2024).

Com o golpe militar, as políticas sociais e econômicas da sociedade brasileira foram profundamente alteradas, atingindo diretamente a política educacional. Após a tomada do poder, o governo, com o objetivo de controlar os diversos campos sociais e políticos, voltou-se de maneira imediata para a educação, compreendida como um instrumento estratégico. Tornava-se necessário, assim, implementar um modelo educacional alinhado aos interesses do capitalismo e às demandas do novo regime (Costa, 2024).

Nesse contexto, o governo militar estabeleceu alianças com a United States Agency for International Development (USAID), firmando diversos convênios e acordos por intermédio do Ministério da Educação (MEC). Tais parcerias resultaram na formulação da Lei nº 5.692/71, responsável por reformular a educação básica brasileira. Entre as mudanças implementadas, destacam-se a retirada de disciplinas como Latim, Filosofia e Educação Política do currículo escolar, bem como a redução da carga horária de várias matérias, substituídas ou complementadas por disciplinas como Educação Moral e Cívica (Carniel, 2018).

Assim sendo, a educação nacional passou a assumir contornos até então inéditos no Brasil. Com a consolidação desses acordos, foram interrompidos os movimentos educacionais que vinham se fortalecendo em todo o território nacional, resultando na desarticulação do Movimento de Educação de Base e da Cultura Popular. Seus idealizadores, colaboradores e apoiadores passaram a ser perseguidos, caçados, exilados

ou presos. Nesse processo, a educação brasileira foi submetida a uma lógica de subordinação, sendo conduzida por estratégias alheias à sua inserção orgânica na sociedade, o que deu início a uma profunda crise educacional. Assim, o país ingressou em uma nova etapa de sua história, marcada pelo período conhecido como os “anos de chumbo” da repressão militar (Cunha; Góes, 2002).

A educação teve seus direitos profundamente violados; em síntese, estudantes e profissionais da educação, movimentos estudantis, sindicatos de trabalhadores, parlamentares e forças políticas reformistas foram silenciados e compelidos a se submeter ao regime militar. O cidadão brasileiro teve, assim, seu direito à cidadania cerceado. O governo militar assumiu de forma autoritária o controle da vida nacional, passando a regular a sociedade e a impor os rumos da educação popular. Desse modo, conforme assinala Costa (2024), deixaram de existir debates, diálogos e discussões políticas em moldes democráticos, sendo substituídos por uma lógica de imposição própria da ditadura.

Sob o discurso da “ordem e progresso”, os militares afirmavam estar salvando o país da desordem e preservando a democracia (Germano, 2005). Tal perspectiva tornou-se evidente na noção de “formação de almas”, uma vez que as universidades figuraram entre os setores mais vigiados e perseguidos no período pós-golpe de 1964. Inúmeros danos foram causados a essas instituições, assim como à União Nacional dos Estudantes (UNE). Professores e intelectuais de destaque, como Paulo Freire, Celso Furtado e Florestan Fernandes, entre outros, foram presos ou forçados ao exílio, comprometendo significativamente o desenvolvimento do pensamento crítico e educacional no país (Cunha; Góes, 2002).

O Movimento de Educação Popular, após as universidades, tornou-se um dos principais alvos da repressão militar. Escolas foram desativadas, professores processados e presos, e bibliotecas sofreram atos sistemáticos de vandalismo, resultando na destruição de acervos inteiros. O Movimento de Educação Popular tinha como objetivo a educação do povo e o esclarecimento social, atuando como um instrumento de libertação ao abrir caminhos para a ampliação da cidadania, especialmente entre a população rural, na luta pela conquista de direitos na sociedade (Carniel, 2018).

Tal postura repressiva evidencia-se nas palavras do coronel Darcy Lázaro, responsável por comandar a primeira invasão da Universidade de Brasília (UnB), em 1964: “Se essa história de cultura vai nos atrapalhar a endireitar o Brasil, eliminaremos com a cultura durante trinta anos” (Germano, 2005 *apud* Cunha, 1989, p. 21).

Em substituição ao discurso democratizante, o Exército passou a difundir uma narrativa fundamentada na Doutrina de Segurança Nacional. O objetivo desse discurso era assegurar a disciplina e a ordem, o que se materializou, no campo educacional, na implementação da disciplina Educação Moral e Cívica em todos os níveis de ensino, inclusive na pós-graduação, conforme estabelecido pelo Decreto-Lei nº 869/1969, assinado pela junta militar. “O projeto tinha como meta a unificação da força moral da Igreja com o poder dos militares buscando mobilizar o país” (Germano, 2005, p. 323).

Entre 1968 e 1971, o governo militar promoveu diversas reformas na educação básica e no ensino superior, com o objetivo de reorganizar o país sob o controle do regime. As mudanças no campo educacional foram implementadas de forma verticalizada, iniciando-se pelo ensino superior. Nesse contexto, multiplicaram-se os protestos em diferentes regiões do país, nos quais diversos setores da sociedade manifestaram oposição à repressão militar (Costa, 2024).

Diante dessas reações, o governo promulgou a Lei nº 5.540/68, responsável por reformular o sistema universitário brasileiro. A chamada Reforma Universitária tinha como finalidade central desmobilizar profissionais da educação e estudantes, uma vez que os militares acreditavam na existência de forte subversão comunista no interior das universidades, legitimando, assim, a intervenção em quaisquer ações consideradas contrárias aos objetivos do regime.

No âmbito constitucional, a Emenda Constitucional de 1967, posteriormente alterada em 1969, estabeleceu a obrigatoriedade do ensino primário para a população de sete a quatorze anos, garantindo sua gratuidade nos estabelecimentos oficiais (1967, art. 168, § 3º, II; 1969, art. 176, § 3º, II). Todavia, nesse período, a educação ainda não era reconhecida como um direito público subjetivo, permanecendo subordinada às diretrizes autoritárias do Estado (Costa, 2024).

Buscando uma solução para erradicar o analfabetismo, o governo militar criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em substituição ao Movimento de Cultura Popular (MCP). O MOBRAL foi instituído em 15 de dezembro de 1967, com o objetivo de enfrentar o elevado índice de analfabetismo no país (Nagle, 1976; Veiga, 2007). Contudo, diante da ausência de uma redução significativa desses índices, o programa passou por um processo de reestruturação em 1970. Para o governo militar, a erradicação do analfabetismo configurava-se como uma prioridade, sendo tratada nos discursos oficiais como uma “vergonha nacional”. Nesse sentido, entre 1972 e 1976, o governo investiu na

implementação de quatro programas vinculados ao MOBRAL, promovendo sua expansão com o apoio das Secretarias de Educação (Germano, 2005).

O objetivo central do MOBRAL consistia na formação de mão de obra, capacitando os indivíduos a ler, escrever e realizar operações básicas, com a ampliação de seu vocabulário funcional. Dessa forma, pretendia-se reduzir o analfabetismo e formar um contingente significativo de sujeitos aptos a contribuir para o processo de desenvolvimento econômico do país (Vidal; Vieira, 2017).

Foi nesse contexto de forte imposição do regime militar que se instituiu a Lei nº 5.692/71, responsável por reformular a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61), com ênfase na formação educacional de caráter profissionalizante. Tal legislação tornou ainda mais explícita a dualidade estrutural da educação brasileira, ao consolidar, de um lado, uma educação voltada para o trabalho e, de outro, uma educação destinada às elites, alinhada aos interesses do capitalismo e à preparação de mão de obra qualificada para o modelo industrial emergente, especialmente voltada aos filhos da classe dominante (Nagle, 1976; Veiga, 2007; Saviani, 2021).

2.2 As Políticas Educacionais na Década de 1970

A reforma do ensino fundamental e médio foi realizada em pleno período de repressão política, sendo os membros das comissões de estudo escolhidos pelo então ministro da Educação, Jarbas Passarinho. Com a promulgação da Lei nº 5.692/71, o ensino primário e o secundário passaram por mudanças significativas, decorrentes de uma ampla reforma educacional implementada em todo o território nacional. O Art. 1º da referida lei estabelece que: “O ensino de 1º e 2º grau tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania” (Romanelli, 2014).

Para dar efetividade aos objetivos expressos nesse artigo, o ensino foi reestruturado conforme as diretrizes da nova legislação. Entre as principais mudanças, destaca-se a ampliação do ensino obrigatório e gratuito de quatro para oito anos nas escolas públicas, bem como a extinção da prova de admissão, que anteriormente selecionava os estudantes aptos a prosseguir para o antigo ginásio, mecanismo que dificultava o acesso à continuidade dos estudos. Além disso, o ensino médio teve sua duração reduzida de sete

anos para três ou quatro anos. Tais alterações encontram-se explicitadas nos seguintes dispositivos legais:

(...) Art. 18. O ensino de primeiro grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades.

(...) Art. 20. O ensino de 1º grau será obrigatório de 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder a sua chamada para matrícula. Parágrafo único. Nos Estados, no Distrito Federal, nos territórios e nos Municípios, deverá a administração de ensino fiscalizar o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incentivar a frequência dos alunos.

(...) Art. 22. O ensino de 2º grau terá três ou quatro séries anuais, conforme previsto para cada habilitação, compreendendo, pelo menos, 2.200 ou 2.900 horas de trabalho escolar efetivo, respectivamente.

Parágrafo único. Mediante aprovação dos respectivos conselhos de educação, os sistemas de ensino poderão admitir que, no regime de matrícula por disciplina, o aluno possa concluir em dois anos no mínimo, e cinco no máximo, os estudos correspondentes a três séries da escola do 2º grau (Lei 5.692/71, Brasil, 1971).

Dessa maneira, a legislação passou a organizar o ensino em três graus sucessivos. O 1º grau unificou o antigo ensino primário e o ginásio, estabelecendo oito anos de escolarização obrigatória. O 2º grau substituiu o antigo ensino médio, enquanto o ensino superior passou a ser denominado 3º grau. Nesse processo, foi definitivamente extinto o exame de admissão, vigente desde 1925, que funcionava como um forte mecanismo de exclusão ao filtrar os estudantes aptos a avançar para a etapa seguinte da escolarização. Com a eliminação desse exame, ampliou-se o número de vagas nas redes estaduais e municipais de ensino, favorecendo o acesso e a permanência dos alunos no sistema educacional.

Observou-se um crescimento significativo das matrículas no período da ditadura militar (1965–1985). Contudo, a ampliação das vagas na rede pública tornou ainda mais evidentes problemas estruturais que já se manifestavam há longo tempo, tais como a insuficiência do número de escolas, a precariedade da infraestrutura, a escassez de materiais didáticos, a baixa qualificação de parte do corpo docente e os reduzidos salários dos profissionais da educação. Esses fatores configuraram-se como alguns dos principais aspectos negativos do sistema educacional durante o regime militar.

A escola profissionalizante, por sua vez, foi possivelmente a reforma que mais gerou debates, uma vez que surgiu com o propósito de preparar os estudantes do ensino médio para o mercado de trabalho. No entanto, tal proposta acabou por reforçar a seletividade já existente, evidenciando critérios excludentes nos processos de ingresso no mercado formal. Nesse contexto, o ensino supletivo foi instituído como alternativa para aqueles que

não conseguiram concluir a escolarização na idade considerada adequada, possibilitando a continuidade dos estudos fora do percurso regular.

A integração entre os níveis primário, ginásial, secundário e técnico seguiu os princípios da continuidade e da terminalidade. O primeiro assegurava ao estudante a progressão de uma série para outra sem a exigência de exames seletivos, tanto no 1º quanto no 2º grau. O segundo tinha como objetivo garantir que, ao final da escolarização obrigatória, o jovem estivesse apto a ingressar diretamente no mercado de trabalho.

A legislação estabelecia a garantia de um currículo composto por formação geral e formação profissional. Contudo, esta última encontrava-se diretamente vinculada às especificidades regionais, buscando capacitar o estudante de acordo com as demandas econômicas locais, tais como o setor primário (agropecuária), o setor secundário (indústria) e o setor terciário (serviços).

No que se refere à profissionalização do estudante, a certificação dos 1º e 2º graus não produziu os efeitos esperados entre os alunos da escola pública, uma vez que, gradativamente, a titulação passou a ser desvalorizada no mercado de trabalho. Tal cenário evidencia o caráter predominantemente ideológico dessa proposta, que, na prática, permaneceu restrita ao plano normativo. Conforme estabelecem os artigos 3º e 4º da Lei nº 5.692/1971: “Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins”.

Como consequência da reforma, algumas disciplinas, como História e Geografia, foram substituídas por Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica, enquanto outras, a exemplo de Filosofia e Sociologia, foram suprimidas dos currículos, seja pela redução do espaço destinado às áreas humanísticas, seja pela aglutinação de conteúdos no ensino de 1º grau. Outra dimensão relevante da Lei nº 5.692/1971 refere-se à Educação de Jovens e Adultos (EJA), também orientada para a formação para o trabalho. Tal modalidade tinha como finalidade promover a escolarização de jovens e adultos que não haviam concluído o ensino regular no tempo considerado adequado, bem como possibilitar a continuidade, a complementação ou a atualização dos estudos daqueles que tiveram uma trajetória escolar incompleta ou fragmentada.

Entende-se que o objetivo central do Estado não consistia em oferecer à classe popular condições efetivas de disputar, em igualdade de qualificação, os postos de trabalho historicamente destinados aos filhos da elite. Ao contrário, buscava-se prepará-la sob a

lógica do desenvolvimento nacional, restringindo sua formação à capacitação para a mão de obra necessária ao projeto econômico vigente.

Em síntese, na tentativa de reduzir os elevados índices de analfabetismo, foi criado, em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), cujas atividades tiveram início efetivo apenas em 1970. Nesse contexto, o sentido de alfabetização que vinha sendo desenvolvido no Brasil a partir do método de Paulo Freire foi profundamente alterado, suprimindo-se a dimensão crítica e o processo de conscientização do sujeito.

A erradicação do analfabetismo tornava-se, assim, um imperativo político, associado à necessidade de integrar esse contingente populacional ao projeto central dos governos militares: a constituição de um amplo contingente de mão de obra minimamente escolarizada para atender às demandas do desenvolvimento nacional (Nagle, 1976; Veiga, 2007; Romanelli, 2014). No entanto, o programa não alcançou o êxito esperado, tanto pelo reduzido número de matrículas quanto pela baixa efetividade dos processos formativos. Como resultado, o país manteve índices elevados de analfabetismo funcional, caracterizado pela incapacidade de dominar plenamente a leitura e a escrita, limitando-se, muitas vezes, à assinatura precária do próprio nome.

3 O FIM DA DITADURA E UM NOVO TEMPO PARA A EDUCAÇÃO NACIONAL

A ditadura militar avançou de forma contundente desde os primeiros anos de sua implantação, produzindo profundas consequências em diversas esferas da vida social brasileira. A educação foi uma das áreas que mais sofreram com a forma autoritária e centralizada de gestão adotada pelo regime, pagando um preço elevado cujas marcas ainda podem ser percebidas na contemporaneidade. Com o fim da ditadura, iniciou-se um movimento de urgência, por parte dos parlamentares e de setores da sociedade civil, no sentido de reparar as profundas cicatrizes deixadas pelo período autoritário. O Brasil emergia como uma nação fragmentada, oprimida e profundamente marcada por mais de vinte e um anos de submissão a um governo centralizador e violento (Cunha; Góes, 2002; Germano, 2005).

Pode-se afirmar que a ditadura silenciou a sociedade brasileira em múltiplos sentidos, amparada pelo apoio significativo do aparato militar e por parcelas expressivas da população que viam no regime a promessa de uma modernização econômica que lhes fosse favorável. Tal projeto, contudo, intensificou as desigualdades sociais, aprofundando a exploração e a marginalização das classes populares e dos grupos subalternizados.

A partir da década de 1980, observa-se o processo de esgotamento do regime militar, marcado pelo enfraquecimento de sua legitimidade política e social. O país passou, então, a buscar novas formas de organização do poder, em um movimento que permanece vivo na memória coletiva de grande parte da população brasileira. Intensificaram-se as lutas pelo direito ao voto direto e pela retomada de um governo civil na Presidência da República, expressando o anseio por uma nova configuração política pautada na democracia e na liberdade de expressão (Saviani, 2011).

Dessa forma, o diálogo entre governo e sociedade passou a se intensificar, sinalizando o advento de uma nova experiência política no país, marcada pela valorização da chamada democracia participativa. Era um momento em que a sociedade civil se fortalecia e retomava sua capacidade de reivindicação, com mobilizações que voltavam a ganhar espaço no cenário público. Iniciava-se, assim, um amplo movimento em defesa do direito do povo brasileiro de escolher diretamente o Presidente da República, destacando-se, nesse contexto, a “Campanha das Diretas Já”, marco fundamental na história dos movimentos sociais e políticos do país.

Em 2 de março de 1983, o deputado Dante de Oliveira apresentou uma proposta de emenda constitucional que previa o restabelecimento das eleições diretas para a Presidência da República. A emenda, contudo, foi rejeitada pelo Congresso Nacional em 25 de abril de 1984, frustrando a expectativa de grande parte da população brasileira, que aguardava com esperança uma resposta favorável do plenário. Ainda assim, a derrota da proposta não foi capaz de silenciar a sociedade, uma vez que o processo de transição política já se encontrava em curso (Saviani, 2011).

Cabe ressaltar que, entre a apresentação da proposta e sua rejeição formal (1983–1984), o Movimento das Diretas Já se expandiu por todo o território nacional, assumindo grande expressividade e contribuindo decisivamente para o desgaste do regime militar. Os comícios e manifestações populares tornaram-se cada vez mais frequentes, tornando explícito o desejo coletivo pelo fim do autoritarismo e pela retomada da democracia (Freitas; Biccás, 2009).

Configurava-se, assim, um novo tempo histórico, marcado não apenas pela ocupação das ruas em comícios e passeatas, mas também pela afirmação dos princípios fundamentais da democracia e da cidadania. Nesse contexto, as reivindicações extrapolavam a esfera política estrita e alcançavam áreas sociais essenciais, como a educação, expressando a demanda por mais e melhores escolas, bem como por políticas públicas comprometidas com a ampliação do direito à educação.

Sendo assim, a defesa de princípios proclamados em cartas, manifestos e documentos coletivos conferiu voz e visibilidade a diferentes sujeitos sociais organizados, que passaram a atuar na defesa de fundamentos considerados essenciais para a ação do Estado, especialmente no campo educacional. Nesse contexto, destacam-se algumas entidades comprometidas com a defesa da escola pública, como a Associação Nacional de Educação (ANDE), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Essas instituições propuseram e organizaram conferências que sistematizaram reivindicações e diagnósticos, os quais, ao final, constituíram um repertório de análises e proposições encaminhadas à Assembleia Nacional Constituinte, relativas à situação da educação no país (Freitas; Biccás, 2009, p. 313).

Esses encontros ficaram conhecidos como **Conferências Nacionais de Educação**. Antes da promulgação da Constituição Federal de 1988, tais conferências ocorreram em 1980, na cidade de São Paulo; em 1982, em Belo Horizonte; em 1984, em Niterói; e, por fim, em 1986, em Goiânia. Dessas conferências resultaram documentos fundamentais, que serviram de base para o debate educacional e para o enfrentamento das divergências presentes no cenário político e ideológico daquele período (Saviani, 2011).

No âmbito dessas conferências, os principais temas discutidos concentraram-se na análise da educação brasileira, marcada pela desvalorização e pela precariedade do ensino. A **Carta de Goiânia**, em especial, apresentou um diagnóstico contundente da realidade educacional do país, evidenciando problemas como a baixa qualidade do ensino, a escassez de oportunidades educacionais para as camadas populares, a precariedade das escolas em todo o território nacional, bem como os elevados índices de evasão escolar, repetência e analfabetismo. Esses elementos constituíram o núcleo central das discussões que subsidiaram a elaboração da nova Constituição.

No campo educacional, a Carta de Goiânia destacou-se por apresentar duas exigências centrais. A primeira dizia respeito à defesa da laicidade do ensino público, reafirmando a separação entre Estado e religião no âmbito educacional. A segunda exigência referia-se à destinação dos recursos públicos exclusivamente aos estabelecimentos públicos de ensino, como forma de garantir o fortalecimento da escola pública e evitar a transferência de verbas estatais para instituições privadas.

Vencidas as etapas iniciais de instalação da Assembleia Nacional Constituinte e definidas as regras para o encaminhamento de emendas populares, a Constituinte tornou-se um espaço centrípeto de articulação política, reunindo forças sociais organizadas que

passaram a empreender estratégias sistemáticas de pressão e mobilização em defesa de seus interesses e projetos para a educação nacional (Cunha, *apud* Freitas; Biccás, 2009, p. 315).

Nesse contexto, os princípios defendidos pela Carta de Goiânia ganharam maior projeção ao serem assumidos pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na Constituinte, que se posicionou firmemente em favor do ensino público, gratuito e laico. O Fórum contou com o apoio de um expressivo conjunto de entidades e corporações, que lhe conferiram sólida base política e social. Entre essas entidades destacam-se: a Associação Nacional da Educação (ANDE), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), a Central Única dos Trabalhadores (CUT), a União Nacional dos Estudantes (UNE), a Confederação de Professores do Brasil (CPB), a Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT) e a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES) (Saviani, 2011).

Paralelamente, ganhou projeção o campo das escolas confessionais, que também se articulou politicamente no interior do debate constituinte. Essas instituições organizaram-se a partir de interesses comuns, reunindo entidades como a Associação de Educação Católica do Brasil (AECB), a Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESC) e a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), configurando um bloco de atuação com pautas específicas no debate sobre o financiamento e a organização da educação nacional.

Entre os setores público e privado, as divergências sempre estiveram presentes ao longo da história da educação brasileira. A Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (FNEEN), em diferentes momentos, articulou-se com parceiros circunstanciais com o objetivo de assegurar vantagens e benefícios aos estabelecimentos privados de ensino, especialmente no que se refere ao acesso a recursos públicos (Freitas; Biccás, 2009, p. 317).

Nesse cenário, os conflitos entre os setores público e privado reaparecem com intensidade no contexto constituinte. Os grupos defensores do ensino privado buscavam garantir, nos dispositivos constitucionais, que as instituições particulares fossem reconhecidas em condições semelhantes às do ensino público, reivindicando, assim, a obrigatoriedade do Estado em financiá-las ou equipará-las, ainda que mantivessem seu atendimento predominantemente voltado às camadas sociais privilegiadas.

Paralelamente, a sociedade brasileira passou a desenvolver um olhar cada vez mais crítico em relação à educação, impulsionado pelas reivindicações populares e pelo

crescimento acelerado da população urbana, que intensificou o processo de expansão desordenada das cidades. Esse fenômeno evidenciou de forma ainda mais clara uma realidade que já se desenhava há décadas no país.

A desigualdade social manifestava-se de maneira concreta no espaço urbano, muitas vezes separada apenas por um atravessar de rua. Intensificaram-se, assim, as lutas por escolas e por serviços públicos que pudessem oferecer condições mínimas de qualidade à população. Nos bairros periféricos e nas áreas mais afastadas dos centros urbanos, tornava-se evidente o abandono e a precariedade dos serviços públicos destinados às comunidades locais, revelando um profundo descaso social. Quando esses serviços funcionavam, frequentemente o faziam de forma improvisada e deteriorada, expressando os limites e as contradições da atuação estatal no atendimento às demandas da classe trabalhadora naquele período (Freitas; Biccás, 2009).

Todas as carências existentes, tanto na esfera estadual quanto na municipal, foram sistematizadas e levadas ao debate pelo corpo do magistério, a partir de pautas já consolidadas pelo Fórum de Educação em Defesa do Ensino Público e Gratuito. Nesse sentido, os parlamentares responsáveis pela elaboração da nova Constituição Federal incorporaram reivindicações diretamente vinculadas aos princípios da Carta de Goiânia, anteriormente mencionados.

A nova Constituição Federal, promulgada em 5 de outubro de 1988, ampliou e reconheceu, de forma explícita, os direitos sociais em seu texto, produzindo impactos significativos no campo da educação, conforme o Art. 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 2016, p. 18).

Ademais, segundo o Art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 2016, p. 123). Quanto ao artigo supracitado, as finalidades já se encontravam na íntegra dentro dos propósitos do ensino do 1º e 2º graus, mediante a lei 5.692/71.

Isto posto, agora, deve-se saber como o ensino seria ministrado de acordo com o texto da Carta Magna de 1988, pois sua base possui princípios, conforme a exposição:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:



- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino [...] (Brasil, 2016, p. 123).

Os docentes das universidades públicas tinham interesse direto nessas qualificações, especialmente no que se refere ao artigo 207 da Constituição Federal, que trata da autonomia universitária. Esses profissionais estavam atentos ao controle governamental e à possibilidade de separação entre universidades voltadas apenas ao ensino e universidades dedicadas à pesquisa. Nesse contexto, a emenda proposta pelo Fórum defendia que os recursos públicos fossem destinados exclusivamente ao ensino público, posicionando-se de forma contrária à emenda do chamado “Centrão”, que previa o repasse de recursos não apenas às instituições públicas, mas também às escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas, nos mesmos termos anteriormente tratados.

A Constituição Federal assegura que o Estado tem o dever de garantir a obrigatoriedade do ensino fundamental, conferindo especial atenção àqueles que não tiveram condições de concluir seus estudos na idade considerada adequada. Assim, a Carta Magna inova de maneira significativa no campo dos direitos sociais, ao reconhecer a educação como elemento central do sistema de escolarização nacional. Conforme estabelece o texto constitucional, a educação é definida como “direito de todos e dever do Estado e da família”.

A partir dessa formulação, corrigem-se as limitações presentes nas legislações da década de 1960, nas quais a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino restringiam-se à faixa etária de 7 a 14 anos. Desse modo, jovens e adultos que não concluíram os estudos passam a ser formalmente incluídos no âmbito da educação básica, assegurando-se, assim, o direito universal à educação (Vidal; Vieira, 2017).

Destaca-se, ainda, a incorporação do atendimento em creche e pré-escola, contemplando crianças de zero a seis anos de idade. Assim como houve a ampliação dos direitos educacionais destinados a jovens e adultos, essa extensão alcança também a primeira infância, ampliando de forma significativa o escopo da educação básica. Trata-se de uma transformação relevante, que altera profundamente a maneira de conceber as creches e pré-escolas, até então compreendidas predominantemente como serviços de assistência social, e não como parte integrante do sistema educacional (Vidal; Vieira, 2017).

Já ao final da década de 1980, o Brasil passou a ter presença expressiva em eventos e debates internacionais relacionados à infância. Nesse contexto, a história social da

educação e a história social da infância e da juventude encontram novos caminhos interpretativos, contribuindo para a consolidação de marcos normativos e políticos que asseguram os direitos das crianças e dos adolescentes no país.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, completa-se o processo de redemocratização pelo qual a sociedade brasileira lutava desde o início da década de 1980. Entre as legislações decorrentes desse novo ordenamento jurídico, destaca-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), marco fundamental na consolidação de uma política nacional voltada à proteção integral da infância e da adolescência. Nesse sentido, torna-se necessário abordar aspectos relevantes do processo parlamentar e constituinte que culminaram na criação de um sistema de defesa dos direitos da criança e do adolescente em todo o território nacional.

A presença, na Constituição de 1988, de dispositivos diretamente relacionados à proteção física, emocional, intelectual e moral da infância tornou imperativa a institucionalização de um marco legal específico, o que resultou na promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, por meio da Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. A elaboração do ECA contou com ampla participação de diversos setores da sociedade, envolvendo o governo e instituições como a Pastoral do Menor, a Pastoral da Criança, o UNICEF Brasil, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), além de movimentos organizados vinculados a igrejas e universidades de diferentes capitais do país (Freitas; Biccás, 2009, p. 325).

Com o surgimento de novos instrumentos dotados de sustentação jurídica voltada à proteção da infância, passou-se a sinalizar um cuidado direcionado, sobretudo, aos setores socialmente vulneráveis do país, evidenciando a necessidade permanente de salvaguardar crianças e adolescentes, frequentemente expostos a situações de violência no cotidiano, não apenas nos grandes centros urbanos, mas em todo o território nacional.

Na década de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) consolidou-se como uma das mais importantes conquistas resultantes dos desdobramentos da Constituição Federal de 1988. A área da educação foi significativamente beneficiada, especialmente no que se refere à obrigatoriedade do atendimento às camadas populares, articulado às políticas de assistência social, até então historicamente negligenciadas. Nesse sentido, compreende-se que a educação de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social constitui um direito assegurado, e não um favor, inserindo-se no campo da formação cidadã e não de uma ação meramente assistencialista ou filantrópica.

O ECA assegura o direito de acesso e permanência da criança e do adolescente na escola, tendo como um de seus objetivos centrais a prevenção do ingresso precoce no mundo do trabalho. Somente a partir da Constituição de 1988 tais questões passaram a ser analisadas de forma sistemática e orientadas pela lógica da proteção integral. Ademais, o Estatuto atua como um instrumento fundamental ao tornar visíveis problemas historicamente silenciados no âmbito escolar, tais como maus-tratos envolvendo estudantes, faltas reiteradas e injustificadas, evasão escolar, esgotamento dos recursos institucionais e elevados índices de repetência.

Apesar dos avanços proporcionados pelo ECA e de seus esforços na busca por soluções para essas problemáticas, sua efetiva implementação ainda enfrenta desafios, configurando-se, até os dias atuais, como um processo marcado por tensões e desgastes.

Sabe-se que o Estatuto da Criança e do Adolescente foi criado com o objetivo de intervir diretamente nas situações anteriormente mencionadas; contudo, crianças e adolescentes em condição de vulnerabilidade social ainda não recebem a atenção necessária por parte de amplos setores da sociedade brasileira. Diante desse cenário, torna-se evidente que muitos dos avanços promovidos pelo Estatuto permanecem restritos ao plano normativo, enquanto persiste, na prática social, uma indiferença estrutural em relação àqueles que demandam políticas públicas e ações educativas diferenciadas.

Diante de questões tão relevantes como as expostas, “[...] entramos na década de 1990 com a obrigação auspiciosa de arrematar a produção da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação no país” (Freitas; Biccás, 2009, p. 331). Havia, naquele momento, uma expectativa de transformação significativa da educação nacional por meio da nova LDB, que se encontrava em tramitação na Câmara Federal. No entanto, o texto inicialmente proposto não produziu os efeitos esperados, passando por diversas modificações e conciliações políticas, até ser encaminhado ao Senado apenas em maio de 1993.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não foi recebida com entusiasmo pelos educadores, embora, em contrapartida, tenha despertado grande expectativa na sociedade, que a via como uma possibilidade concreta de renovação do sistema educacional brasileiro. Esperava-se, com otimismo, que a nova LDB promovesse avanços na qualidade do ensino e nos direcionamentos da política educacional, contribuindo para a equiparação dos níveis de ensino em todo o país. “O texto constitucional aponta dois avanços na forma dos preceitos contidos na Constituição de 1988 com aqueles contidos na LBD nº 9.394/96, avanços esses relacionado à questão do ensino obrigatório” (Freitas; Biccás, 2009, p. 333).

Um desses avanços refere-se ao reconhecimento da educação como “direito público subjetivo”, o que atribui ao Estado a condição de sujeito do dever, responsável pela efetivação prévia desse direito. Nessa perspectiva, fica assegurado ao cidadão o direito de exigir judicialmente o seu cumprimento sempre que se sentir lesado. Trata-se, portanto, de um dos pontos centrais introduzidos pela legislação, voltado à proteção e à garantia de uma prerrogativa fundamental no âmbito dos direitos sociais.

Esse mesmo direito foi estendido aos jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização na idade própria, os quais passaram a gozar das mesmas prerrogativas asseguradas às crianças e adolescentes de 7 a 14 anos, cujas vagas no ensino fundamental já estavam garantidas. Desse modo, a educação infantil, a educação de jovens e adultos e o ensino fundamental passam a integrar formalmente a educação básica, conforme estabelecem os artigos 21, 29 e 37 da LDB nº 9.394/1996 (Vidal; Vieira, 2017).

Outro avanço significativo está relacionado ao artigo 23 da LDB, que confere maior flexibilidade aos sistemas de ensino quanto à sua organização. Tal dispositivo possibilita a estruturação do processo educativo por séries anuais, períodos semestrais, ciclos, grupos não seriados, organizados por idade, competência ou outros critérios pedagógicos. Essa flexibilização tem como objetivo central combater a repetência e a evasão escolar, historicamente presentes no sistema educacional brasileiro.

O artigo 32 da LDB fornece a base legal para que as escolas de ensino fundamental possam adotar a organização do ensino em ciclos, permitindo a substituição do regime de progressão regular por séries pelo regime de progressão continuada (Freitas; Biccás, 2009, p. 333).

Trata-se de um documento fundamental para a compreensão ampla da organização da educação nacional no período contemporâneo. A educação vigente não é resultado exclusivo de uma lei imposta, uma vez que a escola permanece como uma instituição social complexa, cuja operacionalização dos objetivos educacionais somente se efetiva por meio de práticas concretas e acompanhamento sistemático. É nesse cotidiano escolar que se pode perceber como, muitas vezes, os desiguais são tratados como iguais, o que acaba por esvaziar o que a própria legislação estabelece em relação ao respeito à diversidade e ao combate às desigualdades educacionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 configura-se como um documento singular ao contemplar aspectos diretamente relacionados às dificuldades enfrentadas pela população de baixa renda, especialmente no que se refere à educação infantil e à educação de jovens e adultos. Embora não seja possível apresentar o texto da

LDB em sua totalidade, optou-se por destacar trechos fundamentais que evidenciam as principais inovações introduzidas pela legislação.

Art. 3º. O ensino ministrado com base nos seguintes princípios:

I. Igualdade de condições para o acesso à escola;

II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar cultura, o pensamento a arte e o saber,

(...)

Art. 4º O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio;

II – educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

(...)

VII. Oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

(...)

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo (Brasil, 2016, p. 8-9).

A obrigatoriedade do ensino estende-se a todos, assumindo caráter universal, não podendo ser negada a nenhum cidadão. Nesse sentido, a educação especial passa a ocupar um lugar de maior relevância na Lei nº 9.394/1996, sobretudo quando comparada à legislação anterior, a Lei nº 5.692/1971, que tratava a temática de forma mais limitada.

Compreende-se que, embora a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) não tenha apresentado, de modo explícito, dispositivos capazes de promover, de imediato, uma reestruturação profunda do ensino nacional, isso não impede a possibilidade de transformações significativas voltadas à elevação da qualidade da educação, desde que articuladas a políticas públicas efetivas e a práticas pedagógicas comprometidas com a equidade.

Dessa forma, o século XX chega ao seu término marcado por questões amplamente problematizadas no campo educacional, relacionadas às tensões entre igualdade e desigualdade, exclusão e inclusão, bem como às históricas dicotomias presentes no sistema de ensino brasileiro. Ainda que o texto constitucional assegure o reconhecimento dos direitos sociais, persiste a insuficiência de políticas públicas capazes de alterar, de maneira substantiva, o quadro de vulnerabilidade social vivenciado pelas classes populares. Tal realidade se expressa, sobretudo, no deslocamento do atendimento educacional das regiões centrais para as áreas periféricas, sendo a educação de jovens e adultos um exemplo emblemático dessa condição.

A Constituição Federal de 1988 representou um avanço significativo na ordem jurídica e legal ao reconhecer a educação como um direito social fundamental e ao incluí-la de forma estruturante no âmbito da educação básica. Contudo, mesmo com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, as políticas educacionais implementadas posteriormente não produziram os resultados esperados à luz do texto constitucional. Em outras palavras, as ações empreendidas não corresponderam plenamente às expectativas de uma educação digna e igualitária para todos, tornando evidente o distanciamento entre o que está previsto na legislação e a realidade concreta vivenciada pela população (Freitas; Biccás, 2009).

Dada a relevância do tema, merecem destaque dois eventos internacionais de grande expressividade, que envolveram cerca de cem países e contribuíram para articulações políticas com impactos diretos sobre a educação básica em escala global. O primeiro ocorreu em Jomtien, na Tailândia, entre os dias 5 e 9 de março de 1990, por ocasião da Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Esse encontro resultou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a qual reafirmou o direito universal à educação básica e propôs estratégias globais voltadas à redução do analfabetismo e à ampliação do acesso escolar¹. O evento contou com o financiamento e apoio de organismos internacionais como o Banco Mundial, o UNICEF, a UNESCO e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

O segundo evento aconteceu em Hamburgo em 1997², durante a Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, que reafirmou o direito de todos à educação ao longo da vida. A Conferência enfatizou a importância da integração entre modalidades formais, não formais e informais de aprendizagem, valorizando práticas comunitárias, culturais e sociais. Além disso, destacou o papel da educação na consolidação da democracia e na promoção da equidade, ao propor estratégias voltadas à redução das desigualdades sociais, de gênero e culturais. Como desdobramento desse encontro, foi elaborada a *Agenda para o Futuro*, documento que estabeleceu compromissos internacionais orientados à expansão da alfabetização, ao fortalecimento das políticas públicas educacionais e à intensificação da cooperação internacional.

¹ Para mais informações acerca da “Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”, acesse o link: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>.

² Para mais informações sobre “A Conferência Internacional da Educação de Adultos”, acesse o conteúdo completo em: https://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/2020326/VConfintea_Hamburgo_1997.pdf.

Segundo Bertuol (2020), o Brasil, nos últimos anos, passou a fundamentar suas políticas educacionais em análises e deliberações oriundas da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Education for All – EFA), realizada em março de 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia, sob a coordenação da UNESCO. Conforme destaca o autor, tanto Jomtien quanto Hamburgo tornaram-se marcos referenciais permanentes, estando constantemente presentes nas reflexões de educadores e pesquisadores que se debruçaram sobre as problemáticas relacionadas às deficiências físicas e intelectuais no campo educacional, bem como sobre as dificuldades enfrentadas por sujeitos que já nascem em contextos de extrema vulnerabilidade social, praticamente sem acesso às oportunidades de escolarização (Bertuol, 2020).

A concepção de alfabetização proposta na Conferência de Jomtien pode ser considerada uma contribuição relevante para o campo educacional. Os aspectos delineados no documento final do evento foram compreendidos como singulares e potencialmente eficazes para o desenvolvimento de projetos de aprendizagem e para a produção de novos conhecimentos, supostamente articulados às culturas locais e, sobretudo, à chamada “cultura mundial”, celebrada naquele momento como horizonte comum de desenvolvimento educacional (Torres, 2001 apud Freitas; Biccás, 2009, p. 343).

Entretanto, na prática, os programas de educação de jovens e adultos acabaram sendo significativamente reduzidos, passando a priorizar quase exclusivamente a alfabetização entendida como ensino das primeiras letras, ou seja, uma introdução mínima ao universo da leitura e da escrita. Ainda no início do século XXI, era possível identificar a permanência de estratégias herdadas das campanhas de alfabetização do século anterior, as quais não produziram resultados efetivamente significativos para os sujeitos alfabetizando, mantendo-se as mesmas limitações estruturais e pedagógicas.

Chega-se, assim, ao encerramento deste texto, que buscou apresentar um panorama histórico da educação no Brasil, abrangendo, sobretudo, o período compreendido entre 1930 e 1996. Procurou-se oferecer ao leitor uma visão geral da trajetória da educação brasileira ao longo do século XX, marcada por inovações, reformas e reconfigurações no campo social e político. Nesse percurso, a educação nacional passou por múltiplas transformações, avançando em direção ao mundo moderno, ainda que com perdas e ganhos — alguns profundamente prejudiciais e outros significativos — para a escolarização da classe popular. Desse modo, o Brasil ingressa no século XXI oferecendo uma educação básica aquém dos princípios e garantias expressos tanto na Constituição Federal de 1988 quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996,

evidenciando, mais uma vez, o hiato persistente entre o marco legal e sua efetivação concreta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização de pesquisas em livros, artigos científicos e bases de dados indexadas, foi possível identificar duas fases marcantes da escola pública brasileira: seus períodos de valorização e seus momentos de acentuada desvalorização. Nesse sentido, pode-se afirmar que, desde os primórdios de sua constituição, a escola pública esteve, majoritariamente, a serviço da formação das camadas privilegiadas da sociedade. Trata-se de uma instituição historicamente elitizada, frequentada pelos filhos de proprietários rurais, comerciantes e membros das elites urbanas, que se apropriaram do que havia de melhor na escola pública como complemento de sua formação cultural e educacional. Em contrapartida, os filhos da classe trabalhadora, quando conseguiam acesso à escola, raramente ultrapassaram o ensino primário, abandonando os estudos antes de sua conclusão, muitas vezes pela dificuldade de obtenção de matrícula ou pela necessidade precoce de inserção no mundo do trabalho.

Convém destacar que, a partir da década de 1920, intelectuais e educadores passaram a defender de forma mais sistemática uma educação pública, democrática, gratuita e universal, sob responsabilidade do Estado, como direito de todos os cidadãos. Todavia, de maneira paradoxal, foi apenas com a promulgação da Lei nº 5.692/1971 que se verificou, de fato, uma ampliação significativa do número de vagas na escola pública, possibilitando o ingresso de um contingente mais amplo da população, especialmente a classe popular — filhos de trabalhadores e sujeitos historicamente excluídos do sistema educacional.

Esse processo inaugurou uma nova realidade para a escola pública brasileira. Ao mesmo tempo em que se ampliava o acesso das camadas populares, observava-se a progressiva saída da elite e de setores da classe média para a rede privada de ensino. A escola pública passou, então, a atender um público socialmente distinto daquele para o qual havia sido originalmente estruturada, sem que houvesse, entretanto, a necessária reorganização pedagógica, administrativa e estrutural para responder a essa nova demanda. Nesse contexto, a ampliação quantitativa do acesso não foi acompanhada por investimentos equivalentes na qualidade do ensino, o que contribuiu para um processo gradual de precarização e desvalorização da escola pública. Assim, evidencia-se um

movimento contraditório: à medida que se expandem as vagas e se democratiza formalmente o acesso, ocorre a redução das condições objetivas de oferta de um ensino público de qualidade.

Entende-se que, caso a escola pública tivesse conseguido preservar a qualidade do ensino e, simultaneamente, acolher o novo público que nela ingressava por meio de um olhar pedagógico sensível às diferenças sociais e culturais, o resultado poderia ter sido o fortalecimento da própria instituição escolar. A incorporação dos novos saberes, experiências e culturas trazidos pelos estudantes oriundos das camadas populares poderia ter contribuído para o aprimoramento da prática educativa e para a construção de uma escola verdadeiramente democrática, capaz de oferecer iguais oportunidades de formação a todos os seus alunos. No entanto, esse movimento não se concretizou, e a ampliação do acesso não foi acompanhada da necessária reorganização pedagógica e estrutural.

Ainda assim, a escola pública permanece como o principal — e, muitas vezes, o único — meio de acesso à cultura letrada para a classe trabalhadora. Trata-se de uma função social fundamental que deveria ser plenamente assegurada. Todavia, em sentido oposto, o processo de desvalorização da escola pública tem operado como um mecanismo que aprofunda a competitividade desigual e o distanciamento entre as classes sociais. O estudante oriundo da classe popular, ao ingressar na escola, já carrega consigo déficits educacionais acumulados, que não são devidamente enfrentados nos anos iniciais do ensino fundamental. Como consequência, o sistema escolar falha em capacitá-lo para níveis mais elevados de escolarização.

Esse cenário se agrava ao longo da trajetória escolar. Ao alcançar o ensino médio, muitos estudantes apresentam dificuldades significativas de leitura, escrita e interpretação, incompatíveis com as exigências dessa etapa, o que limita drasticamente suas possibilidades de acesso ao ensino superior. Assim, a escola pública, em vez de atuar como instrumento de mobilidade social, acaba por reproduzir desigualdades estruturais, inviabilizando o percurso educacional de grande parte dos alunos das camadas populares.

Nesse contexto, observa-se que os interesses da burguesia permanecem preservados: a contínua degradação da qualidade do ensino público contribui para que a certificação escolar não qualifique efetivamente o estudante para o mercado de trabalho, com exceção dos que conseguem alcançar o ensino superior. Historicamente, antes do advento do capitalismo, a educação era um privilégio restrito às elites. Com o desenvolvimento do sistema capitalista, a própria burguesia passou a reconhecer a necessidade de oferecer à classe trabalhadora um mínimo de instrução, suficiente para

possibilitar sua inserção no novo modelo produtivo industrial. Assim, a expansão da escolarização não ocorreu como um projeto emancipatório, mas como uma estratégia funcional ao capital, voltada à preparação da força de trabalho para atender às demandas da produção.

Dessa forma, a escola pública passa a integrar o mundo da produção não como espaço de formação crítica e integral, mas como instrumento de adequação da classe trabalhadora às exigências do sistema econômico vigente.

REFERÊNCIAS

BEDIN, Brigitte. **Os pioneiros da escola nova, manifestos de 1932 e 1959: Semelhanças, Divergências e Contribuições**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BELLO, José Luiz de Paiva. **Educação no Brasil: a história das rupturas**. Pedagogia em Foco, Rio de Janeiro 2001. Disponível em: <https://doceru.com/doc/n5n801se>. Acesso em: 17 set. 2024.

BERTUOL, Patrícia de Oliveira Assumpção. **Tratados Internacionais e as Políticas Públicas Educacionais no Brasil**. 2020. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista – UNESP - “Júlio de Mesquita Filho”. Araraquara – SP, 2020.

BRASIL, **Carta de Goiânia**. IV CBE. 02 a 05 de setembro de 1996. Disponível em: www.floboneto.pro.br/_pdf/outrosdoc/cartadegoiania1986_4cbe.pdf. Acesso em: 17 set. 2024.

BRASIL, **Constituição Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.

BRASIL, ECA. **Lei federal nº8.069/90 de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 17 set. 2024.

BRASIL, LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 13. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016. – (Série legislação; n. 263 PDF)

BRASIL, LDB. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 set. 2024.



BRASIL. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 set. 2024.

CARNIEL, Francislaine Soledade. Educação, cidadania e participação político-cidadã no Regime Civil-Militar. **Epígrafe**, São Paulo, Brasil, v. 5, n. 5, p. 27–43, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/epigrafe/article/view/141411>. Acesso em: 17 set. 2024.

COSTA, Rogerio Ferreira da. **A concepção de direito político para estudantes do ensino médio a partir dos estudos sobre a Ditadura Civil Militar (1964 a 1985) no ensino de história**. 2024.152f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) Universidade Federal do Norte do Tocantins, Araguaína, 2024.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, estado e democracia no Brasil**. Rio de Janeiro, Cortez, 1991.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES Moacyr de. **O golpe na educação**. 11. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilene de Souza. **História social da educação no Brasil (1926/1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e a educação no Brasil (1964/1985)**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo, SP: Atlas, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E. P. U., 2018.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República no Brasil**. São Paulo, EPU; Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação brasileira**. 40ª edição. São Paulo: Editora Vozes, 2014.

SAVIANI, Demerval. **A Nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas** – 12. Ed. Revista – Campinas, SP: Autores associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2021.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na primeira república: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo** 13, (26), 2009. <https://doi.org/10.1590/S1413-77042009000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/KSZxRDV8gHqmvWNmnr8bNnf/?lang=pt#>. Acesso em: 21 set. 2024.

SOARES, Glaucio Ary Dillon. **A democracia interrompida**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VIDAL, Bia Paixão; VIEIRA, Isabel Nogueira. Contribuições para a análise da educação básica brasileira durante a ditadura civil militar: resultados preliminares. **Epígrafe**, São Paulo, Brasil, v. 4, n. 4, p. 71–87, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/epigrafe/article/view/111937>. Acesso em: 21 set. 2024.



NOTAS

HISTÓRICO

Recebido em: 25-10-2025

Aprovado em: 21-01-2026

Publicado em: 18-06-2026

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA Todos os autores contribuíram coletivamente

FINANCIAMENTO Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES Os autores declaram não haver conflitos de interesse de natureza financeira, pessoal ou institucional relacionados a este manuscrito. **LICENÇA DE USO** – uso exclusivo da revista Os autores cedem à Em Tese os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution 4.0 Internacional (CC BY). Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política. Publicado no Portal de Periódicos UFSC. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

