

# CULTURA E EDUCAÇÃO

## MEMÓRIA E RESISTÊNCIA

Kazumi Munakata • Tatiana de Andrade Fulas  
(ORGANIZADORES)



SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO  
XI CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

# **CULTURA E EDUCAÇÃO**

## **MEMÓRIA E RESISTÊNCIA**

XI CONGRESSO BRASILEIRO DE  
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Obra aprovada pelo conselho editorial da Editora Oeste  
através da Resolução n. 160/2024.

## CONSELHO EDITORIAL

Dr<sup>o</sup>. Alda Maria do Nascimento Osório / UFMS  
Dr<sup>o</sup>. Alexandra Ayach Anache / UFMS  
Dr. Amaury de Souza / UFMS  
Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório / UFMS  
Dr<sup>o</sup>. Carla Dupont – França / Vercors  
Dr<sup>o</sup>. Eurize Caldas Pessanha / UFMS  
Dr<sup>o</sup>. Fabiany de Cássia Tasvares Silva / UFMS  
Dr. Flávio Aristone / UFMS  
Me. Horacio Porto Filho / UTCD-PY  
Dr. Leo Dayan – Univ. de Paris 1 / Sorbonne  
Dr. Luiz Otavio Saraiva Ferreira / UNICAMP  
Dr<sup>o</sup>. Margarita Victoria Rodriguez / UFMS  
Dr<sup>o</sup>. Maria Dilnéia Espindola Fernandes / UFMS  
Dr<sup>o</sup>. Myrna Wolf B. dos Santos / UFMS  
Dr<sup>o</sup>. Regina Tereza Cestari de Oliveira / UCDB  
Dr<sup>o</sup>. Soraia Napoleão de Freitas / UFSM  
Dr<sup>o</sup>. Silvia Helena Andrade de Brito / UFMS  
Dr<sup>o</sup>. Tatiana Calheiros Lapas Leão / SED-MS

### UMA PUBLICAÇÃO DA



### EDITORA ASSOCIADA



[www.editoraoeste.com.br](http://www.editoraoeste.com.br) • [contato@editoraoeste.com.br](mailto:contato@editoraoeste.com.br)  
Campo Grande • Mato Grosso do Sul  
ISBN 978-85-45584-60-5  
1ª Edição - Ano 2024

Todos os direitos reservados.

Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer sistema ou banco de dados sem permissão escrita da editora, como pesquisa é permitido desde que citada a fonte.

Kazumi Munakata  
Tatiana de Andrade Fulas  
(organizadores)

# CULTURA E EDUCAÇÃO

## MEMÓRIA E RESISTÊNCIA

XI CONGRESSO BRASILEIRO DE  
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO



Editora  
**Oeste**

Campo Grande  
2024

© 2024 - Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE)

## TÍTULO

CULTURA E EDUCAÇÃO: MEMÓRIA E RESISTÊNCIA

## ORGANIZADORES

Kazumi Munakata

Tatiana de Andrade Fulas

## REVISÃO

Eva Mercedes Martins Gomes

## EDIÇÃO, PROJETO GRÁFICO

Editora Oeste

## DIAGRAMAÇÃO

Ricardo Barbosa Porto

## PUBLICAÇÃO DA



Editora  
**Oeste**

[www.editoraoeste.com.br](http://www.editoraoeste.com.br)

[contato@editoraoeste.com.br](mailto:contato@editoraoeste.com.br)

Depósito Legal na Biblioteca Nacional

Impresso no Brasil

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

---

C968

Cultura e educação: memória e resistência - XI Congresso Brasileiro de História da Educação / Organização de Kazumi Munakata, Tatiana de Andrade Fulas. – Campo Grande: Oeste, 2024.

204 p., fotos.; 15 X 22 cm

ISBN 978-85-45584-60-5

1. História da Educação - Brasil. I. Munakata, Kazumi (Organizador). II. Fulas, Tatiana de Andrade (Organizadora). III. Título.

CDD 370.981

---

Índice para catálogo sistemático

I. História da Educação - Brasil

# PREFÁCIO

A publicação desta obra vem carregada de um sentimento de grande satisfação, que decorre não apenas da conclusão exitosa do XI Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE), mas de o Brasil estar sob um clima político e social que sinaliza um horizonte mais promissor para o campo da ciência e da tecnologia, sobretudo envolvendo a pesquisa e a pós-graduação, em Ciências Humanas e Sociais.

Quando começamos a caminhada rumo à preparação do XI CBHE, enfrentávamos um contexto bastante desafiador. Era setembro de 2019 e estávamos na cidade de Belém (PA), durante o X CBHE, enfrentando o início de um governo que se mostrava convicto em seguir à risca tudo aquilo que anunciou durante a campanha eleitoral: um ataque sistemático aos movimentos sociais e às instituições, especialmente ligados ao campo da cultura, da educação e da ciência. Sob a roupagem de um discurso moralista e nacionalista, foi implementada uma política de demonização e extermínio de toda e qualquer oposição às suas ações. Esse quadro foi agravado pela pandemia, que custou a vida de mais de 670.000 brasileiros e fez com que o XI CBHE fosse adiado de 2021 para 2022. A escolha do tema do evento – “cultura e educação: memória e resistência” – não só foi uma resposta a essa situação, mas uma aproximação com a identidade da PUC-SP. Em julho 1977, em plena ditadura civil-militar, a universidade sediou a reunião anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), que havia sido proibida de ocorrer nas universidades públicas. Também foi um dos espaços de reorganização do movimento estudantil, o que custou a invasão e a depredação de suas dependências, prisão de centenas de estudantes e de professores e, posteriormente, um incêndio criminoso que destruiu seu teatro – o TUCA, hoje tombado como patrimônio histórico da cidade de São Paulo. No entanto, a mobilização que sucedeu esses

episódios foi fundamental para o processo de redemocratização do país. Outro dado importante foi a universidade ter acolhido professores perseguidos devido à sua produção intelectual se opor ao regime, tais como, Florestan Fernandes, Octavio Ianni, Maurício Tragtenberg, Paulo Freire, Bento Prado Júnior, Maria Nilde Mascellani, Paul Singer, entre outros.

O primeiro trimestre de 2022 trouxe, porém, um outro complicador para a organização do congresso, relacionado à pandemia do Coronavírus. Embora a vacinação já mostrasse sinais de queda acentuada na média móvel de transmissão e de mortes, a situação ainda exigia grande cautela. Tomamos, portanto, a decisão que, embora difícil, mostrou-se acertada, ou seja, optamos por organizar um congresso 100% on line. O mês de julho de 2022 foi marcado pelo aumento de casos e mortes por COVID-19, de modo que a realização de um evento presencial para mais de 1.000 pessoas, na PUC-SP, implicaria colocar nossa comunidade em risco e contribuir com o aumento desses números.

Cabe destacar que a realização do CBHE só foi possível devido ao empenho de uma equipe composta de funcionários, de professores, e alunos e de ex-alunos da PUC-SP, sobretudo do Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade (EHPS/PUC-SP), que assumiu a empreitada de organizar o evento de forma cooperativa. O empenho de cada um dos integrantes da Comissão Organizadora Local, juntamente com o trabalho da Diretoria e da equipe da SBHE, além de toda Comissão Científica, foi impenhoso para que tudo transcorresse da melhor forma possível.

Sendo assim, a publicação deste livro tornou-se tão imprescindível quanto a realização do congresso. Os textos aqui apresentados reiteram que o CBHE sempre foi e será um momento de intenso e qualificado debate acadêmico do nosso campo, uma oportunidade de troca de contatos e de ideias com colegas de praticamente todos os estados da federação e do exterior. Ou seja, é efetivamente um espaço de exercício de crítica e de resistência ao ódio que insiste em aparecer em algumas páginas tristes da história da humanidade.

Como mencionado, apesar de aprensiva, a situação atual permite visualizarmos um futuro menos caótico, uma luz no fim do túnel que se apresenta devido à mudança no cenário político do país e por estarmos mobilizados e dispostos a enfrentar uma conjuntura bastante desafiadora. Gostaria, então, de relembrar alguns trechos de um célebre discurso proferido no ano de 1940, também citados na abertura do XI CBHE:

*Neste mesmo instante, a minha voz chega a milhares de pessoas pelo mundo afora... milhões de desesperados, homens, mulheres, crianças... vítimas de um sistema que tortura seres humanos e encarcera inocentes. Aos que me podem ouvir, eu digo: "Não desespereis! A nossa desgraça não é mais do que o último suspiro da ganância... da amargura de homens que temem o avanço do progresso humano. Os homens que odeiam desaparecerão, os ditadores sucumbem e o poder, que do povo arrebataram, há de retornar ao povo. E, assim, enquanto morrem homens, a liberdade nunca perecerá.*

*Lutemos agora para libertar o mundo, abater as fronteiras nacionais, dar fim à ganância, ao ódio e à prepotência. Lutemos por um mundo de razão, um mundo em que a ciência e o progresso conduzam à ventura de todos nós. Soldados, em nome da democracia, unamo-nos!*

Esses são fragmentos da fala do personagem de Charles Chaplin em "O Grande Ditador", filme que colecionou premiações, no ano de 1941, um ano após ser lançado. Chaplin fez um apelo à bondade humana quando o auge do conflito armado mundial se avizinhava. Tínhamos uma mobilização contra a realidade violenta e opressora do nazifascismo, contudo, tal como hoje, um cenário futuro bastante incerto, que exigiu persistência e resistência.

Nesse sentido, a Sociedade Brasileira de História da Educação e todo seu espectro de atuação, em que o CBHE está inserido, cumprem ser espaço de mobilização e de luta da comunidade de historiadores da educação. Continuemos a fazer da crítica e da produção do conhecimento uma oportunidade de fortalecimento, reforçando laços de colaboração e de intercâmbio acadêmico de norte a sul, de leste a oeste, dentro e fora de nosso país.

*Daniel Ferraz Chiozzini*

Professor do Programa de Pós-Graduação em  
Educação: História, Política, Sociedade  
Coordenador da Comissão Local de Organização do XI CBHE





# APRESENTAÇÃO

*“Faz escuro mas eu canto, porque a manhã vai chegar.”*

Thiago de Mello

**M**emória, resistência, mobilização! Essas três palavras sintetizam a composição deste livro que reúne provocativas reflexões e análises sobre a realidade sociopolítica e educacional brasileira. Memória, posto que os tempos sombrios recentes impõem a lembrança como ato político contra o esquecimento. Não ao negacionismo, à necropolítica, ao autoritarismo e à violência! Resistência, porque o pensamento fundamentado é uma importante estratégia de luta. Criticar, denunciar, esclarecer é papel dos educadores e dos intelectuais. Mobilização, dado que o momento exige atitude e ação consequente, demanda engajamento e posicionamento político.

Desde a primeira edição do Congresso Brasileiro de História da Educação, realizado em 2000, no Rio de Janeiro, a Sociedade Brasileira de História da Educação edita os textos das conferências e dos trabalhos apresentados pelos pesquisadores convidados para participarem das mesas redondas. É dessa forma que a Associação registra a memória dos eventos que realiza, cumprindo, assim, uma de suas finalidades, isto é, a de fomentar o debate público sobre os problemas nacionais e mobilizar o conhecimento do passado educacional para a compreensão do presente.

Este livro reúne as conferências apresentadas no XI CBHE, realizado na PUC-SP em julho de 2021, em momento histórico de grande apreensão e perplexidade. Por um lado, os desdobramentos da pandemia de Covid-19, que ceifou a vida de mais de 700 mil pessoas, no Brasil. Por outro lado, a conjun-

tura política marcada pelo conservadorismo, a truculência, o retrocesso e as ameaças à democracia, ao direito à educação, aos avanços da cidadania e pelo descaso pela vida humana. Da Escola Sem Partido e do homeschooling à devastação da Amazônia, vimos as várias faces de um mesmo projeto político comprometido com a privatização e com ideologias reacionárias e divisionistas, francamente contrárias aos interesses da maioria da população.

Previsto, inicialmente, para ser realizado em 2020, o Congresso teve que ser adiado devido às condições sanitárias decorrentes da pandemia da Covid-19, ocorrendo no ano seguinte, pela primeira vez, de modo totalmente virtual, exigindo um tremendo esforço da Comissão Organizadora nacional e local de adaptação rápida às novas tecnologias da informação-comunicação.

Tendo como tema central “Cultura e Educação: memória e resistência”, o XI CBHE estabeleceu como objetivo promover um amplo debate sobre os rumos da educação e da ciência, no país, tendo em vista o agravamento da crise econômica, política e sanitária e das ações levadas a termo contra o Sistema Nacional de CT&I, a universidade pública, as humanidades, o meio ambiente, dentre outras políticas ameaçadoras da vida e da dignidade humana, sinalizadoras das perdas de conquistas sociais e de valores democráticos.

Para a problematização do tema, o mesmo que intitula este livro, o Congresso foi organizado com uma conferência de abertura tratando da temática geral, três mesas redondas versando sobre a) República, reformismo e educação, b) Políticas na escola e na ciência: memória (s) e resistência (s);c) Autoritarismo e educação: a escola ameaçada e uma conferência de encerramento abordando as contribuições da História da Educação para pensar o Brasil. Além disso, um painel sobre os periódicos especializados na História da Educação.

Assim, este livro, além de constituir uma importante memória para o campo da história da educação e da história da Sociedade Brasileira de História da Educação, configura-se como a expressão da resistência dos educadores, dos historiadores da educação e intelectuais frente aos avanços do conservadorismo e da extrema direita no país.

O primeiro capítulo do livro compreende a análise arguta e instigante de Marilena Chaui sobre os ataques à ciência, à educação e à universidade. Intitulado Contra o ódio ao pensamento, o texto problematiza a desinstitucionalização da República no Brasil. Para tanto, a autora discute o conceito de democracia, chamando a atenção para o fato de não se tratar simplesmente de um regime político, mas para o que está em jogo: a forma da própria sociedade que pres-

supõe igualdade e liberdade, a aceitação e o respeito à legitimidade do conflito, o reconhecimento da existência de contradições e da luta por direitos. Na sequência, argumenta por que considera o neoliberalismo uma nova forma de totalitarismo, em que a forma da sociedade absorve o Estado, tratando toda a organização social como empresa e como questão de mercado. A reação do totalitarismo ao pensamento tem implicações profundas na educação (do ensino fundamental à universidade) que, convertida em uma *organização administrada*, está perdendo pouco a pouco seu sentido nuclear que é a formação e a pesquisa.

No que alude à discussão sobre reformismo e educação, o texto de Norberto Dallabrida põe em questão os problemas do ensino médio em perspectiva histórica. O foco da reflexão desse pesquisador é a privatização do ensino secundário brasileiro, desde a implantação do regime republicano até a década de 1960, especialmente a rede de colégios católicos de ensino secundário.

Essa presença marcante da rede privada, constituída, em boa parte, de educandários dirigidos por ordens e congregações católicas, plasmaram uma cultura escolar caracterizada pela distinção social e manteve a Igreja como importante interlocutora no direcionamento das políticas educacionais e nas decisões do Ministério da Educação e Cultura. O ensino secundário, dominado pela iniciativa privada, manteve a exclusão de grande parte da população no acesso a esse nível de ensino. Como assevera o autor: “Essa situação levou a desobrigar o Estado brasileiro de planejar, de forma consistente, um ensino secundário de caráter público e gratuito que contribuísse para a democratização da escolarização.”

A análise de Carlos Roberto Jamil Cury se volta para a constituição da República no Brasil e como a educação esteve presente nas Constituições brasileiras. Além da perspectiva conceitual, o autor questiona o liberalismo na constituição do regime republicano e como, historicamente, vem se dando a intervenção do Estado nos assuntos da propriedade, em detrimento da ação vigorosa em prol dos direitos sociais. O autor argumenta que a educação, como dever do Estado, foi mobilizada na história do país, em um quadro de desigualdade e de discriminação.

João Ferreira de Oliveira, por sua vez, discorre sobre elementos teóricos que permitem refletir sobre as políticas e organização da educação escolar. O autor expõe três premissas que, em seu entendimento, encontram-se na base das reformas educacionais, no Brasil. A primeira diz respeito ao processo de constituição, de organização e de oferta da educação escolar, no Brasil, envolvendo diferentes ações, políticas e reformas ajustadas aos interesses de classe e

às configurações do campo do poder em cada momento histórico. A segunda, diz respeito ao entendimento de que é nesse processo de organização e de oferta da educação escolar, no País, que são verificados avanços e retrocessos na constituição da democracia e do Estado democrático.

Por último, destaca o contexto atual, a partir dos governos de Michel Temer (2016-2018) e de Jair Bolsonaro (2019-2022), em que “tensões, transições políticas e de reconfiguração do Estado e de políticas educacionais neoliberais e neoconservadoras, têm resultado em retrocessos democráticos, afetando fortemente o papel do Estado, as políticas públicas e, sobretudo sociais, e a educação como um direito social.” Por isso, é fundamental para o autor entender o funcionamento do Estado e seu papel não só como regulador, mas também como esfera de monopólio da violência física e simbólica legítima. A história republicana do Brasil tem negado sistematicamente à população uma educação de qualidade social e pedagógica como direito. Não por acaso, o reformismo na educação tem sido mobilizado em momentos de maior autoritarismo, o que leva a crer que a educação, como direito, está associada à construção da democracia.

Os trabalhos seguintes versam sobre as políticas na escola e na ciência. Laurent Gutierrez interroga a memória construída sobre a Escola Nova nas reformas educacionais levadas a termo, na França. Embora o movimento da Escola Nova seja quase sempre tratado como um conjunto homogêneo de ideias, para o autor, é preciso interrogar as diferenças de propostas, os sujeitos envolvidos com o movimento e as tensões e disputas entre diferentes grupos.

Entre as duas guerras, o sentido das reformas educacionais, realizadas na França, esteve imbuído dessas novas pedagogias, no entanto, mesmo com todo o vigor do movimento e do apelo pela renovação, no interior das escolas e da prática docente, predominou elementos da tradição. Por isso, Gutierrez discute a relação entre Educação Nova e utopia. No plano das ideias, o discurso sobre a Educação Nova é apontado como um movimento utópico em oposição ao ensino tradicional. O que interessa, todavia, é investigar quais são os limites da reforma e da introdução de novas ideias e concepções pedagógicas, nos sistemas de ensino.

Circe Bittencourt reconstitui as memórias das lutas dos historiadores em relação às reformas curriculares. No período da ditadura militar, os historiadores e os educadores lutaram contra disciplinas introduzidas com cariz nitidamente de expressão do regimes, como Estudos Sociais, Organização So-

cial e Política do Brasil e Educação Moral e Cívica. Novamente, a resistência se impôs em torno da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e do Novo Ensino Médio com o esvaziamento do conteúdo das Ciências Humanas. Essa luta de resistência e de afirmação da importância das Ciências Humanas na formação dos alunos é longa e perpassa as lutas em torno da formação de professores. Tão importante como ela foi no período da ditadura, requer a mobilização no presente. Além dessa desvalorização das humanidades, internamente, nas próprias disciplinas, há um movimento de reinterpretação. No caso da História, o questionamento presente se faz em torno da perspectiva eurocêntrica e de desconsideração dos movimentos sociais. A autora discorre sobre as dificuldades de introdução nas escolas de ensino fundamental e médio da História da África e da História Indígena.

No texto intitulado *As Universidades e o autoritarismo Ultraliberal*, Rodrigo Patto Sá Motta examina a situação das universidades em dois momentos autoritários vigentes, na sociedade brasileira: a ditadura militar e o governo Bolsonaro. Durante a ditadura, a política para as universidades caracterizou-se como autoritarismo modernizador, enquanto o autoritarismo bolsonarista se configura como um autoritarismo ultraliberal e destrutivo. Para Patto, a retórica do governo bolsonarista é bastante parecida com a do governo da ditadura militar no que diz respeito ao combate às esquerdas e à bandeira anticomunista. A ditadura do golpe de 1964 buscou derrotar as esquerdas e expurgá-las do cenário público brasileiro. A virulência do bolsonarismo contra as universidades e instituições culturais e científicas advém da visão segundo a qual a esquerda se tornou hegemônica e é preciso destruir essa hegemonia. Não podendo expurgar as esquerdas como fez a ditadura, iniciou-se uma guerra cultural inspirada numa leitura totalmente distorcida de Gramsci. Decorre, portanto, a necessidade premente de resistência, de se colocar o conhecimento em defesa da universidade e de promover a difusão pública da ciência na sociedade brasileira.

A pesquisa de Sofia Lerche Vieira faz um contraponto bastante interessante. Ela apresenta resultados da investigação intitulada “Expedição Escolas do Brasil”, envolvendo seis biomas brasileiros. O foco da investigação foi constituído pelas políticas públicas educacionais e seus rebatimentos nas escolas, especialmente o que ela denomina de “pérolas de resistência”, isto é, escolas que, “[...] a despeito de todas as dificuldades, ofereciam um espaço cidadão para suas crianças, para seus jovens, para seus professores, para seus gestores e para toda a comunidade.” Os pesquisadores buscaram indícios de

resistência cotidiana. A despeito da política e dos diversos modos utilizados pelo Estado para “reformatar a educação”, o olhar que se volta para o interior das escolas pode se surpreender com escolas em que pulsa a solidariedade e as práticas de inclusão.

O texto de José Antônio Miranda Sepulveda discute a relação entre militarismo, religião e educação no contexto das eleições municipais brasileiras de 2020. O autor apresenta resultados de uma pesquisa na qual analisou 52 candidaturas que mobilizaram o pertencimento religioso e/ou militar como estratégia política. Ele mostra como essas candidaturas desempenharam um papel importante na formulação de políticas educacionais, reafirmando preocupações com a influência ideológica nas escolas, a questão da ideologia de gênero e a desconfiança na expressão livre dos professores. Trata-se, outrossim, de uma temática candente na educação brasileira que continua merecendo análise e debate.

Os quatro textos seguintes, que compõem o livro, foram apresentados no painel intitulado Periódicos Especializados na História da Educação: autores e leitores na construção e na divulgação do conhecimento, cujo objetivo foi apresentar as revistas e debater sobre a construção de narrativas escritas voltadas para a publicação em periódicos, assim como os enfrentamentos relacionados à produção e à submissão de artigos, citações, revisões bibliográficas e referências de artigos, na produção e divulgação da pesquisa histórica em educação. Os textos assinados por editores dos periódicos Revista Brasileira de História da Educação, História da Educação, Cadernos de História da Educação e HistEla – History of Education in Latin America, também se inscrevem como uma memória importante das produções periódicas do campo da História da Educação.

Por último, o texto de Luciano Mendes Faria Filho, conferência de encerramento do XI CBHE, intitulado Sob o signo da ausência: contribuições da história da educação para pensar o Brasil, bastante provocativo, questiona a ausência das contribuições do expressivo conhecimento produzido sobre o passado educacional, no pensamento social e histórico brasileiro, ou seja, nas interpretações do Brasil elaboradas nas últimas décadas. O autor busca explicar por que isso acontece e problematiza as implicações desses esquecimentos para a elaboração de políticas para a educação escolar no país. A chave interpretativa proposta por Faria Filho está no modo como os intérpretes do Brasil têm considerado a educação, isto é, pelo viés restrito tão somente à universidade pública e à pós-graduação, ignorando a escola básica tratada

ordinariamente como “a escola dos filhos dos outros”. Consequentemente, todo o avanço do conhecimento da história da educação é descuidado na interpretação do país. Permanecem, não obstante, interpretações há muito instituídas e que já foram reavaliadas e invalidadas, como a educação como “projeto de futuro da nação” e chaves de leitura que corroboram argumentos equivocados em torno da “falta de educação da população brasileira” ou “da péssima qualidade da escola pública”.

Contra esses argumentos simplistas, o autor nos alerta para os grandes desafios para o campo da História da Educação, isto é, “[...] a elaboração e difusão de argumentos teórico e metodológicos que enfatizam que a educação é uma entrada tão ou mais potente para se compreender o Brasil quanto a política, a economia ou as artes, e que seu esquecimento deixa canhestra qualquer interpretação séria e complexa sobre o país.”

Sem dúvida, a reflexão histórica propiciada pelo conjunto dos textos desta coletânea expressa os desafios que se impõem a toda a sociedade brasileira, ou seja, a defesa da democracia e a resistência permanente contra toda forma de ameaça ao Estado de direito.

*Rosa Fátima de Souza Chaloba*

Presidenta da SBHE na gestão 2019-2021

Verão de 2024.





# SUMÁRIO

**PREFÁCIO** ..... 05

**APRESENTAÇÃO** ..... 09

## CONFERÊNCIA DE ABERTURA

**01 CONTRA O ÓDIO AO PENSAMENTO** ..... 19  
*Marilena Chaui*

## MESA 1

**02 REPÚBLICA E PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO** ..... 33  
*Norberto Dallabrida*

**03 REPÚBLICA, REFORMISMO E EDUCAÇÃO ESCOLAR** ..... 47  
*Carlos Roberto Jamil Cury*

**04 REPÚBLICA, REFORMISMO E DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL:  
EMBATES, AVANÇOS E RECUOS** ..... 75  
*João Ferreira de Oliveira*

## MESA 2

**05 MEMÓRIAS DE LUTAS E RESISTÊNCIA NA CONSTRUÇÃO E PRESERVAÇÃO  
DE CURRÍCULOS ESCOLARES DAS HUMANIDADES** ..... 85  
*Circe Bittencourt*

**06 “EDUCAÇÃO NOVA”: ENTRE IDENTIDADE MEMORIAL E ATO DE RESISTÊNCIA** ..... 107  
*Laurent Gutierrez*

## MESA 3

- 07 AS UNIVERSIDADES E O AUTORITARISMO ULTRALIBERAL .....117  
*Rodrigo Patto Sá Motta*
- 08 AUTORITARISMO E EDUCAÇÃO: A ESCOLA AMEAÇADA RESISTE..... 125  
*Sofia Lerche Vieira*
- 09 MILITARISMO, RELIGIÃO E EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DAS ELEIÇÕES MUNICIPAIS  
DE 2020 NO BRASIL..... 131  
*José Antonio Miranda Sepulveda*

## PERIÓDICOS

- 10 CADERNOS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 20 ANOS: EDIÇÃO CIENTÍFICA E  
ESTÍMULO À PESQUISA (2002-2021) ..... 135  
*Décio Gatti Júnior*  
*José Carlos Souza Araujo*  
*Wenceslau Gonçalves Neto*  
*Carlos Henrique de Carvalho*  
*Geraldo Inácio Filho*
- 11 “ENTRE LER E ESCREVER, ALGO (SE) PASSA...”: A REVISTA HISTÓRIA DA  
EDUCAÇÃO/ASPHE ..... 151  
*Dóris Bittencourt Almeida*  
*Terciane Ângela Luchese*  
*Tatiane de Freitas Ermel*  
*Chris de Azevedo Ramil*
- 12 HISTORY OF EDUCATION IN LATIN AMERICA - HISTELA: REFLEXÕES SOBRE  
O CAMPO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ..... 171  
*Olívia Moraes de Medeiros Neta*

## CONFERÊNCIA DE ENCERRAMENTO

- 13 SOB O SIGNO DA AUSÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PARA  
PENSAR O BRASIL ..... 181  
*Luciano Mendes de Faria Filho*
- SOBRE OS AUTORES** ..... 197

# CONTRA O ÓDIO AO PENSAMENTO

*Marilena Chaui*

O Brasil passa por um processo de desinstitucionalização da república. Por uma coincidência peculiar, a primeira manifestação desse processo surgiu no MEC, de Weintraub, e a última (por enquanto) também aparece no MEC, de Ribeiro, depois do colapso da escola sem partido e dos escândalos do ENEM e da desestruturação da CAPES e do CNPq. Pretendo examinar brevemente o que chamo de ódio ao pensamento que corre nas veias da corroída república.

## I.

Pesquisas do CPDOC e do ISER, realizadas em 2018, buscaram verificar o que a população brasileira entende por direitos do cidadão e quais os que são considerados por ela como os mais fundamentais. Os resultados foram alarmantes.

- 45% dos entrevistados não tinham ideia do que fosse um direito do cidadão e tendiam a identificar “direito” e “o que é correto” ou “o que é certo”, dando uma interpretação moral para um conceito sócio-político;
- dos 55% restantes, que entendiam, mesmo que vagamente, o que é um direito do cidadão, praticamente todos colocaram a segurança

pessoal como o primeiro dos direitos e apenas 11% consideraram a educação como um direito do cidadão;

- desses 11%, apenas 5% disseram que o direito à educação deve ser assegurado pelo Estado por meio da escola pública gratuita.

Curiosamente, porém, ao serem indagados sobre suas aspirações e desejos, 60% dos entrevistados colocaram a instrução, juntamente com o emprego, entre suas aspirações principais.

Na mesma época, uma outra pesquisa, desta vez circunscrita ao Estado de São Paulo, feita pelo jornal *O Estado de São Paulo*, indagava a opinião da população sobre a escola pública de ensino fundamental. As respostas foram de dois tipos: os entrevistados pertencentes às classes populares afirmaram que a escola já havia sido melhor, mas que a violência, de um lado, e a aprovação automática dos alunos, de outro, haviam prejudicado a qualidade do ensino; por sua vez, os entrevistados pertencentes à classe média, que haviam ou perdido o emprego ou tido uma redução salarial, explicavam que os filhos sempre tinham frequentado escolas particulares e que somente pela força das circunstâncias adversas estavam sendo obrigados a cursar a escola pública e que isso era um verdadeiro castigo, uma humilhação e um infortúnio, pois a qualidade do ensino é péssima e tornará quase impossível a entrada numa faculdade.

As três pesquisas indicam que:

- poucos brasileiros compreendem que a educação é um direito;
- os que a compreendem assim, não atribuem ao Estado o dever de assegurar esse direito;
- o desejo de instrução é forte porque, frequentemente, vem associado à possibilidade de um emprego melhor;
- as classes populares lastimam a perda da qualidade do ensino nas escolas públicas;
- a classe média abomina a escola pública porque não oferece instrumentos para a competição pelo ensino universitário e, conseqüentemente, para a obtenção de empregos mais qualificados.

Se cruzarmos os dados dessas pesquisas, obteremos a seguinte interpretação: a educação não é percebida como um direito por três motivos principais: 1) porque a maioria da população ignora o que seja um direito do

cidadão; 2) porque a educação não é encarada sob o prisma da formação e sim como instrumento para a entrada no mercado de trabalho; 3) a escola pública é desvalorizada porque não é um instrumento eficaz para a entrada nesse mercado.

Somos, assim, levados a duas indagações: em primeiro lugar, por que há desconhecimento do que sejam os direitos da cidadania e, entre eles, o direito à educação? Em segundo, por que a escola é imediatamente associada ao mercado?

Essas duas perguntas nos dirigem, de um lado, à necessidade de compreendermos o que é uma sociedade democrática e, de outro, à exigência de compreendermos os efeitos do neoliberalismo sobre a educação.

## II.

Estamos acostumados a aceitar a definição liberal da democracia como *regime da lei e da ordem para a garantia das liberdades individuais*. Considerando que o pensamento e a prática liberais identificam liberdade e competição, essa definição da democracia significa, em primeiro lugar, que a liberdade se reduz à competição econômica da chamada “livre iniciativa” e à competição política entre partidos que disputam eleições; em segundo, que há uma redução da lei à potência judiciária para limitar o poder político, defendendo a sociedade contra a tirania, pois a lei garante os governos escolhidos pela vontade da maioria; em terceiro, que há uma identificação entre a ordem e a potência dos poderes executivo e judiciário para conter os conflitos sociais, impedindo sua explicitação e seu desenvolvimento por meio da repressão; e, em quarto lugar, que, embora a democracia apareça justificada como “valor” ou como “bem”, é encarada, de fato, pelo critério da *eficácia*, medida, no plano legislativo, pela ação dos representantes, entendidos como políticos profissionais, e, no plano do poder executivo, pela atividade de uma elite de técnicos competentes aos quais cabe a direção do Estado.

A democracia é, assim, reduzida a um regime político eficaz, baseado na ideia de cidadania organizada em partidos políticos, e se manifesta no processo eleitoral de escolha dos representantes, na rotatividade dos governantes e nas soluções técnicas para os problemas econômicos e sociais.

Todavia, a democracia ultrapassa a ideia de um regime político, pois ela define a forma da própria sociedade. Em outras palavras, ela não se refere apenas à forma do governo, mas à forma geral de uma sociedade, a sociedade

democrática. Sob esse aspecto, os principais traços da democracia poderiam ser, assim, resumidos:

1. forma sociopolítica definida pelo princípio da isonomia (igualdade dos cidadãos perante a lei) e da isegoria (direito de todos para expor em público suas opiniões, vê-las discutidas, aceitas ou recusadas em público), tendo como base a afirmação de que todos são iguais porque livres, isto é, ninguém está sob o poder de um outro porque todos obedecem às mesmas leis das quais todos são autores (diretamente, numa democracia participativa; indiretamente, numa democracia representativa). Donde o maior problema da democracia numa sociedade de classes ser o da manutenção de seus princípios - igualdade e liberdade - sob os efeitos da desigualdade real;
2. forma política na qual, ao contrário de todas as outras, o conflito é considerado legítimo e necessário, buscando mediações institucionais para que possa exprimir-se. A democracia não é o regime do consenso, mas do trabalho dos e sobre os conflitos. Donde uma outra dificuldade democrática nas sociedades de classes: como operar com os conflitos quando estes possuem a forma da contradição e não a da mera oposição?
3. forma sociopolítica que busca enfrentar as dificuldades acima apontadas conciliando o princípio da igualdade e da liberdade e a existência real das desigualdades, bem como o princípio da legitimidade do conflito e a existência de contradições materiais introduzindo, para isso, a ideia dos *direitos* (econômicos, sociais, políticos e culturais). Graças aos direitos, os desiguais conquistam a igualdade, entrando no espaço político para reivindicar a participação nos direitos existentes e, sobretudo, para *criar novos direitos*. Esses são novos não simplesmente porque não existiam anteriormente, mas porque são diferentes daqueles que existem, uma vez que fazem surgir, como cidadãos, novos sujeitos políticos que os afirmaram e os fizeram reconhecidos por toda a sociedade;
4. pela criação dos direitos, a democracia surge como o único regime político realmente aberto às mudanças temporais, uma vez que faz surgir o novo como parte de sua existência e, conseqüentemente, a temporalidade é constitutiva de seu modo de ser;

5. única forma sociopolítica na qual o caráter popular do poder e das lutas tende a evidenciar-se nas sociedades de classes, na medida em que os direitos só ampliam seu alcance ou só surgem como novos pela ação das classes populares contra a cristalização jurídico-política que favorece a classe dominante. Em outras palavras, a marca da democracia moderna, permitindo sua passagem de democracia liberal à democracia social, encontra-se no fato de que somente as classes populares e os excluídos (as “minorias”) sentem a exigência de reivindicar direitos e criar novos direitos;
6. forma política na qual a distinção entre o poder e o governante é garantida não só pela presença de leis e pela divisão de várias esferas de autoridade, mas também pela existência das eleições, pois essas (contrariamente do que afirma a ciência política) não significam mera “alternância no poder”, mas assinalam que o poder está sempre vazio, que seu detentor é a sociedade e que o governante apenas o ocupa por haver recebido um mandato temporário para isso. Em outras palavras, os sujeitos políticos não são simples votantes, mas eleitores. Eleger significa não só exercer o poder, mas manifestar a origem do poder, repondo o princípio afirmado pelos romanos quando inventaram a política: *eleger* é “dar a alguém aquilo que se possui, porque ninguém pode dar o que não tem”, isto é, *eleger* é afirmar-se soberano para escolher ocupantes temporários do governo.
7. uma sociedade — e não um simples regime de governo — é democrática quando, além de eleições, partidos políticos, divisão dos três poderes da república, respeito à vontade da maioria e das minorias, institui algo mais profundo, que é condição do próprio regime político, ou seja, quando institui *direitos* e essa instituição é uma criação social, de tal maneira que a atividade democrática social realiza-se como um contra-poder social que determina, dirige, controla e modifica a ação estatal e o poder dos governantes.

O coração da democracia é a criação e conservação de direitos

O que é um direito? Um *direito* difere de uma *necessidade* ou *carência* e de um *interesse*. De fato, uma necessidade ou carência é algo particular e específico. Alguém pode ter necessidade de água, outro, de comida. Um grupo social pode ter carência de transportes, outro, de hospitais. Há tantas necessidades



quanto indivíduos, tantas carências quanto grupos sociais. Um interesse também é algo particular e específico, dependendo do grupo ou da classe social. Necessidades ou carências, assim como interesses, tendem a ser conflitantes porque exprimem as especificidades de diferentes grupos e classes sociais. Um direito, porém, ao contrário de necessidades, carências e interesses, não é particular e específico, mas geral e universal, válido para todos os indivíduos, grupos e classes sociais, seja porque é o mesmo e válido para todos os indivíduos, grupos e classes sociais, seja porque, embora diferenciado, é reconhecido por todos (como é caso dos chamados direitos das minorias). Assim, por exemplo, a carência de água e de comida manifesta algo mais profundo: o direito à vida. A carência de moradia ou de transporte também manifesta algo mais profundo: o direito a boas condições de vida. Da mesma maneira, o interesse, por exemplo, dos estudantes, exprime algo mais profundo: o direito à educação e ao conhecimento. Em outras palavras, se tomarmos as diferentes carências e os diferentes interesses, veremos que sob eles estão pressupostos direitos, não explicitamente formulados.

Um direito difere de necessidades, carências e interesses, mas se distingue intrinsecamente do privilégio, pois esse é sempre particular, excludente e jamais pode universalizar-se e transformar-se num direito sem deixar de ser um privilégio. Enquanto necessidades, carências e interesses *pressupõem* direitos a conquistar, privilégios se *opõem* aos direitos.

Uma das práticas mais importantes da política democrática consiste justamente em propiciar ações capazes de unificar a dispersão e a particularidade das carências em *interesses comuns* e, graças a essa generalidade, fazê-las alcançar a esfera universal dos direitos. Em outras palavras, privilégios e carências determinam a desigualdade econômica, social e política, contrariando o princípio democrático da igualdade: a passagem das carências dispersas em interesse comuns e destes aos direitos é a luta pela igualdade. Medimos a capacidade e força política da cidadania não só quando realiza essa passagem, mas também quando tem força para desfazer privilégios, fazendo-os perder a legitimidade diante dos direitos.

### III.

Conservando marcas da sociedade colonial escravista, patriarcal e patrimonialista, a sociedade brasileira é marcada pelo predomínio do espaço privado sobre o público e, tendo o centro na hierarquia familiar, é fortemente

hierarquizada em todos os seus aspectos: nela, as relações sociais e intersubjetivas são sempre realizadas como relação entre um superior, que manda, e um inferior, que obedece. Isso explica o fascínio pelos signos de prestígio e de poder, que aparece, por exemplo, na manutenção de criadagem doméstica, cujo número indica aumento de status, ou no uso de títulos honoríficos sem qualquer relação com a possível pertinência de sua atribuição, o caso mais corrente sendo o uso de “Doutor” quando, na relação social, o outro se sente ou é visto como superior, de maneira que “doutor” é o substituto imaginário para os antigos títulos de nobreza.

Na sociedade brasileira, as diferenças e assimetrias são sempre transformadas em desigualdades e essas em inferioridade natural (no caso das mulheres, dos trabalhadores, dos negros, índios, migrantes, idosos) ou como monstruosidade (no caso dos lgbt+), reforçando a relação de mando e obediência. O outro jamais é reconhecido como sujeito nem como sujeito de direitos, nunca é reconhecido como subjetividade nem como alteridade. As relações, entre os que julgam iguais, são de “parentesco”, isto é, de cumplicidade; e, entre os que são vistos como desiguais, o relacionamento toma a forma do favor, da clientela, da tutela ou da cooptação, e, quando a desigualdade é muito marcada, assume a forma da opressão.

Em suma, micropoderes capilarizam em toda a sociedade de sorte que o autoritarismo da e na família se espraia para a escola, para as relações amorosas, o trabalho, o comportamento social nas ruas, o tratamento dado aos cidadãos pela burocracia estatal.

A ausência do reconhecimento dos direitos leva a conceber a cidadania como privilégio de classe, uma concessão da classe dominante às demais classes sociais, podendo ser-lhes retirada quando os dominantes assim o decidirem e, por isso, no caso das classes populares, os direitos, em lugar de aparecerem como conquistas dos movimentos sociais organizados, são sempre apresentados como concessão e outorga feitas pelo Estado, dependendo da vontade pessoal ou do arbítrio do governante mantê-los ou retirá-los por meio de “reformas trabalhistas”.

Os conflitos sociais são considerados sinônimo de perigo e desordem, recebendo três respostas: a repressão policial e de milícias privadas para as camadas populares, a repressão militar para movimentos políticos de contestação, e, no espaço institucional, o desprezo condescendente pelos opositores bem como o uso do poder judiciário para impedi-los de agir ou desacreditá-los, graças aos meios de comunicação, que não só monopo-

lizam a informação, mas também difundem a ideia de que o consenso é a unanimidade e de que a discordância é ignorância, atraso, conspiração e perigo.

O racismo não é percebido como tal e assegura a naturalidade das exclusões sociais e culturais bem como a desigualdade salarial, pois os negros são considerados infantis, ignorantes, safados, indolentes, raça inferior e perigosa; e os indígenas, em fase final de extermínio, são considerados irresponsáveis (isto é, incapazes de cidadania), preguiçosos (isto é, mal adaptáveis ao mercado de trabalho capitalista), perigosos, devendo ser exterminados ou, então, “civilizados” (isto é, entregues à sanha do mercado de compra e venda de mão de obra, mas sem garantias trabalhistas porque “irresponsáveis”).

O machismo não é percebido como tal seja na vida doméstica de opressão das mulheres seja no espaço do trabalho, onde a desigualdade salarial entre homens e mulheres é considerada natural; e as mulheres que trabalham (se não forem professoras, enfermeiras, assistentes sociais ou empregadas domésticas) são consideradas prostitutas em potencial e as prostitutas, degeneradas, cujo cortejo aumenta com a chegada da perigosa multidão de outros perversos sexuais, que devem ser prontamente eliminados – os lgbtqa+.

A desigualdade salarial entre homens e mulheres, entre brancos e negros, a exploração do trabalho infantil e dos idosos são consideradas normais. A existência dos sem-terra, dos sem-teto, dos desempregados é atribuída à ignorância, à preguiça e à incompetência dos “miseráveis”. A existência de crianças sem infância é vista como “tendência natural dos pobres à criminalidade”. Os acidentes de trabalho são imputados à incompetência e à ignorância dos trabalhadores. As mulheres que trabalham (se não forem professoras, enfermeiras ou assistentes sociais) são consideradas prostitutas em potencial e as prostitutas, degeneradas, perversas e criminosas, embora, infelizmente, indispensáveis para conservar a santidade da família.

Esse autoritarismo faz com que o neoliberalismo nos caia como uma luva.

Como podemos observar, o neoliberalismo é decisão de investir o fundo público no capital e privatizar os direitos sociais, de maneira que podemos definir o neoliberalismo como alargamento do espaço privado dos interesses de mercado e encolhimento do espaço público dos direitos. Seu pressuposto ideológico básico é a afirmação de que todos os problemas e malefícios eco-

nômicos, sociais e políticos do país decorrem da presença do Estado não só no Setor de Produção para o mercado, mas também nos Programas Sociais, donde se conclui que todas as soluções e todos os benefícios econômicos, sociais e políticos procedem da presença das empresas privadas no Setor de Produção e no dos Serviços Sociais. Em outras palavras, o mercado é portador de racionalidade sociopolítica e agente principal do bem-estar da república. Isso transparece claramente na substituição do conceito de *direitos sociais* pelo de *serviços*, que leva a colocar *direitos sociais* no setor de *serviços privados*. Em outras palavras, a privatização neoliberal se refere à transformação dos direitos em serviços privados vendidos e comprado no mercado.

O neoliberalismo é a nova forma do totalitarismo. Para compreendê-lo, precisamos considerar seu núcleo, qual seja, a ideia da ação social e política como administração ou gestão, destruindo a ideia de instituição social pela de organização social.

Uma instituição social é uma ação ou uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela. Sua ação se realiza numa temporalidade aberta porque sua prática a transforma segundo as circunstâncias e suas relações com outras instituições – é histórica. Em contrapartida, uma organização se define por uma outra prática social, qual seja, a de sua instrumentalidade, fundada nos dois pressupostos de equivalência e de generalidade de todas esferas sociais, que, como vimos, definem a administração. É percebida e praticada segundo um conjunto de normas gerais desprovidas de conteúdo particular que, por seu formalismo, são aplicáveis a todas as manifestações sociais. Está referida ao conjunto de meios particulares para obtenção de um objetivo particular, ou seja, não está referida a ações articuladas às ideias de reconhecimento externo e interno, de legitimidade interna e externa, mas a *operações*, isto é, estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e de sucesso, no emprego de determinados meios para alcançar o objetivo particular que a define. É regida pelas ideias de gestão, de planejamento, de previsão, de controle, de competição e de sucesso.

Por que designar o neoliberalismo como uma nova forma do totalitarismo?

*Totalitarismo*: porque, em seu núcleo encontra-se o princípio fundamental da formação social totalitária, qual seja, a recusa da especificidade das di-

ferentes instituições sociais e políticas que são consideradas homogêneas e indiferenciadas por serem concebidas como organizações. O totalitarismo (em qualquer época) é a recusa da heterogeneidade social, da existência de classes sociais contrárias (contraditórias e conflituosas), da pluralidade de modos de vida, de comportamentos, de crenças e de opiniões, de costumes, de gostos, colocando em seu lugar ideias para oferecer a imagem de uma sociedade homogênea, una, indivisa, em concordância e em consonância consigo mesma.

*Novo:* porque, em lugar da forma de o Estado absorver a sociedade (ou a sociedade como o espelho que reflete o Estado), vemos ocorrer o contrário, isto é, a forma da sociedade absorve o Estado (o Estado é o espelho que reflete a sociedade). De fato, os totalitarismos anteriores instituíam a estatização da sociedade. A grande novidade neoliberal está em definir todas as esferas sociais e políticas não apenas como organizações, mas, tendo como núcleo central o mercado, as define como um tipo determinado de organização que percorre a sociedade de ponta a ponta e de cima para baixo: *a empresa* - a escola é uma empresa, o hospital é uma empresa, a igreja é uma empresa, o centro cultural é uma empresa e o próprio Estado é concebido como empresa, sendo, por isso, espelho da sociedade e não o contrário, como nos antigos totalitarismos. Vai além: define o indivíduo não como membro de uma classe social, mas como um empreendimento, uma empresa individual ou “capital humano”, ou como *empresário de si mesmo*, destinado à competição mortal em todas as organizações, dominado pelo princípio universal da concorrência disfarçada sob o nome de meritocracia. Dessa maneira, desde o nascimento até a entrada no mercado de trabalho, o indivíduo é treinado para ser um investimento bem sucedido e a interiorizar a culpa quando não vence a competição, desencadeando ódios, ressentimentos e violências de todo tipo, particularmente contra imigrantes, migrantes, negros, índios, idosos, mendigos, sofreadores mentais, lgbtq+, destruindo a percepção de si como membro ou parte de uma classe social, destruindo formas de solidariedade e desencadeando práticas de extermínio.

Como expressão da política de extrema direita, o neoliberalismo se realiza como cinismo, tal como esse foi definido por Theodor Adorno, isto é, como a decisão deliberada de recusar a distinção entre o verdadeiro e o falso, entre verdade e mentira, fazendo dessa última discurso do poder e da arte de governar, estimulando o ódio ao outro e o ódio ao pensamento... Portanto, atinge a nós educadores no que há de mais profundo e no que nos define.

Como nos atinge?

Em primeiro lugar, porque a educação (do ensino fundamental à universidade) deixou de ser uma *instituição social* para se tornar uma *organização administrada* segundo as regras do mercado, levando à desqualificação e à desmoralização da escola como educação para tomá-la como uma empresa, isto é, como um negócio, perdendo a condição de direito da cidadania ao ser tomada como privilégio e, como tal, instrumento de exclusão sociopolítica e cultural, de competição mortal, estímulo a ódios, medos, ressentimentos e culpas. Numa palavra, instrumento de terror.

Em segundo lugar e, sobretudo, a educação perde seu duplo núcleo, isto é a formação e a pesquisa

A formação é o exercício do pensamento, da crítica, da reflexão e da criação de conhecimentos, é substituída pela transmissão rápida de informações não fundamentadas, a inculcação de preconceitos e a difusão da estupidez contra o saber, um adestramento voltado à qualificação para o mercado de trabalho. Por outro lado, se, ao contrário, consideramos a educação como um direito da cidadania, não podemos pensá-la simplesmente como transmissão de informações ou como habilitação veloz de jovens que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho, do qual serão expulsos em poucos anos, pois se tornam, em pouco tempo, jovens obsoletos e descartáveis; nem podemos tomá-la como adestramento para obtenção de competências impostas pelos interesses de mercado, isto é, do conhecimento como força produtiva do capital.

Quanto à pesquisa, o que a define, quais suas marcas mais importantes?

1. a *inovação*: seja pelo tema, seja pela metodologia, seja pela descoberta de dificuldades novas, seja por levar a uma reformulação do saber anterior sobre a questão;
2. a *permanência*: a pesquisa não é servil a modismos e seu sentido não termina quando a moda acadêmica acabar porque não nasceu de uma moda;
3. a ideia de *obra*: a pesquisa não é um fragmento isolado de ideias que não terão sequência, mas cria passos para trabalhos seguintes, do próprio pesquisador ou de outros, sejam seus orientandos, sejam os participantes de mesmo grupo ou setor de pesquisa; existe obra quando há continuidade de preocupações e de investigações, quando há retomada do trabalho de alguém por um outro, e quando se forma uma tradição de pensamento na área;
4. *dar a pensar*: a pesquisa faz com que novas questões conexas, paralelas ou do mesmo campo possam ser pensadas, mesmo que não tenham sido trabalhadas pelo próprio pesquisador; ou que questões já existentes, conexas, paralelas ou do mesmo campo possam ser percebidas de maneira diferente, suscitando um

novo trabalho de pensamento por parte de outros pesquisadores; 5. *significado social, político ou econômico*: a pesquisa alcança receptores extra acadêmicos para os quais o trabalho passa a ser referência de ação, seja porque leva à ideia de pesquisa aplicada, a ser feita por outros agentes, seja porque seus resultados são percebidos como direta ou indiretamente aplicáveis em diferentes tipos de ação; 6. *autonomia*: a pesquisa suscita efeitos para além do que pensara ou previra o pesquisador, mas o essencial é que tenha nascido de exigências próprias e internas ao pesquisador e ao seu campo de atividades, da necessidade intelectual e científica de pensar sobre um determinado problema, e não por determinação externa ao pesquisador (ainda que tenham sido outros sujeitos acadêmicos, sociais, políticos ou econômicos que possam ter despertado no pesquisador a necessidade e o interesse da pesquisa, esta só consegue tornar-se excelente, se nascida de uma exigência interna ao pensamento e à ação do próprio pesquisador); 7. *articulação de duas lógicas diferentes, a lógica acadêmica e a lógica histórica (social, econômica, política)*: a pesquisa inovadora, duradoura, autônoma, que produz uma obra e uma tradição de pensamento e que suscita efeitos na ação de outros sujeitos é aquela que busca responder às questões colocadas pela experiência histórica e para as quais a experiência, como experiência, não tem respostas; em outras palavras, a qualidade de uma pesquisa se mede pela capacidade de enfrentar os problemas sócio-políticos, científicos, humanísticos e filosóficos postos pelas dificuldades da experiência de seu próprio tempo; quanto mais uma pesquisa é reflexão, investigação e resposta ao seu tempo, menos perecível e mais significativa ela é; 8. *articulação entre o universal e o particular*: a pesquisa excelente é aquela que, tratando de algo particular, o faz de tal maneira que seu alcance, seu sentido e seus efeitos tendam a ser universalizáveis; quanto menos genérica e quanto mais particular, maior possibilidade de possuir aspectos ou dimensões universais (por isso, e não para contagem de pontos, é que poderá vir a ser publicada e conhecida internacionalmente, quando o tempo dessa publicação surgir).

Imersa numa história, a obra de pensamento inaugura uma nova história, abre um campo de pensamento inédito graças às críticas das representações instituídas, que obscurecem o presente e o porvir. Contudo, esse ato inaugural tem como solo um estado radical de não-saber. É como ausência de saber e de ação que o presente suscita a obra, cujo trabalho institui saber e ação. Com efeito, afirmar que a obra de pensamento é um trabalho intelectual significa que há uma matéria a ser transformada pela reflexão. Essa matéria é a experiência imediata e o trabalho da obra consiste em desfazer a suposta po-

sitividade dessa matéria, descortinando as questões que ela suscita e é incapaz de responder. O trabalho da obra começa quando revela o sono em que está mergulhada a experiência imediata, quando a desmente e a desmistifica, obrigando-a a pensar-se e, ao fazê-lo, conduzi-la a reconhecer-se como necessária e ilusória. Interpretar o presente é interrogá-lo para desfazer sua aparência, isto é, sua positividade e, com ela, a positividade atribuída tanto à imagem fixa do passado quanto a um cálculo apaziguador do futuro. Assim, a articulação entre saber e não-saber, que inaugura a obra como trabalho da reflexão, inaugura também a possibilidade de interrogar um outro trabalho, nascido do primeiro, qual seja, o da transformação do presente. *Trabalho da obra*: maneira de alcançar a obra em seu ponto mais obscuro nas articulações entre teoria e prática, nas dobras da historicidade.

A nós cabe a luta contra o cinismo e contra a violência do ódio ao pensamento.





# REPÚBLICA E PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO

*Norberto Dallabrida*

**N**este ano do bicentenário da independência política do Brasil, é necessário fazer balanços históricos de problemas que estão no centro da pauta nacional. No campo escolar, penso que é importante refletir sobre o ensino médio e os anos iniciais do ensino fundamental, etapas da educação básica em que se situam os principais impasses educacionais, como a exclusão de cidadãos de 11 a 17 anos das salas de aula, a alta evasão escolar, a crise de aprendizagem e a insatisfação docente.

Os problemas mais crônicos se concentram no ensino médio, que passa por uma reforma significativa e incerta, mas, em boa medida, já se manifestam nos anos finais do ensino fundamental, momento em que é introduzida a multidocência. Até a Lei nº 5.691, de 1971, essas duas etapas da educação básica formavam o longo ensino secundário de corte europeu, sendo composto por dois ciclos, a partir dos anos 1930. Surgido de modo pouco orgânico por meio da reunião de aulas avulsas em liceus após a independência política do Brasil, o ensino secundário foi plasmado pelo predomínio da iniciativa privada, indicando a ausência e a fragilidade do Estado educador, nesse nível de escolarização.

No campo escolar, a laicização do Estado brasileiro, instituída pelo regime republicano, implicou a supressão do ensino religioso nas escolas pú-

blicas, que passariam a plasmar uma cultura escolar moderna e republicana. Para fazer frente à laicização do sistema público de ensino, o episcopado brasileiro articulou-se no sentido de criar uma rede de instituições escolares católicas para se contrapor às escolas públicas. Esse clima de cruzada escolar foi oportunamente sintetizado por Carlos de Laet, em 1908, quando afirmou: “Conheceis o mal: qual é o remédio? A Escola Católica, repetida, disseminada, multiplicada por toda a parte em frente da Escola do Governo e onde os Governos não têm escola [...]” (Laet *apud* Dallabrida, 2005, p. 77). A rede de escolas católicas tecida no território brasileiro era diversificada, porque compreendia diferentes instituições educativas. A Igreja Católica envidou esforços para fundar desde escolas de ensino primário – as chamadas escolas paroquiais – até universidades católicas, que foram concretizadas somente na década de 1940, passando por escolas normais e profissionais e, sobremaneira, por colégios de ensino secundário.

Nessa direção, proponho-me a fazer uma análise histórico-educacional da privatização do ensino secundário brasileiro desde a implantação do regime republicano até a década de 1960, quando a escola pública começou a investir intensamente nesse nível de ensino. A tradição republicana, federativa e laica do Estado brasileiro foi produzida, de forma significativa, por meio da implantação dos grupos escolares – escolas primárias graduadas – e pela reforma das escolas normais. O pioneirismo da modernização pedagógica republicana coube ao estado de São Paulo; mas, nas primeiras décadas da Primeira República (1889-1930), as escolas normais e os grupos escolares, com seus imponentes prédios, estabeleceram-se nas principais cidades dos estados brasileiros.

O ensino secundário começou a ser republicanizado com a Reforma Benjamin Constant (1890), que implementou um novo currículo escolar, apoiado no pensamento positivista. No entanto, os governos estaduais não lhe deram a importância concedida ao ensino primário e ao curso normal. Com algumas exceções, como o Colégio Pedro II – localizado na capital da República e mantido pela União – e alguns ginásios – denominação dos estabelecimentos de ensino secundário dada pelo regime republicano, o ensino secundário foi entregue, pelos governos oligárquicos dos estados, às instituições privadas, sobretudo àquelas de caráter confessional.

Pelo fato de lançar um olhar relacional sobre a privatização do ensino secundário brasileiro, utilizarei o conceito de campo de Pierre Bourdieu, entendido como um microcosmo, com regras, capitais – econômico, cultural,

social e simbólico –, posições e estratégias específicas, que integra o espaço social (Chauviré; Fontaine, 2003, p. 16-19). Segundo Nogueira e Nogueira (2004, p. 36), “o conceito de campo é utilizado por Bourdieu, precisamente, para se referir a certos espaços de posições sociais no qual determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado”. Os campos são marcados, necessariamente, por disputas pelo controle e pela legitimação dos bens produzidos e classificados, de forma que, no seu interior, há relações de força entre “posições dominantes” e “posições inferiores”. Na perspectiva bourdieusiana, ler a realidade a partir do conceito de campo, é pensar de forma relacional, o que significa identificar os agentes nos diferentes setores da realidade social de forma interdependente, como num jogo de xadrez e em perspectiva sócio-histórica. Dessa forma, segundo Catani (2008, p. 321), “entende ele [Bourdieu] que só se pode esclarecer a dinâmica de um campo pela análise genética de sua constituição e das tensões entre as posições que o constituem, em especial, o campo do poder”.

Na obra *La noblesse d'état*, Bourdieu (1989) utiliza o conceito de subcampo para analisar as *grandes écoles* – instituições de educação superior, independentes das universidades, que têm o objetivo de formar as elites dirigentes e intelectuais – no campo do ensino superior francês. Trata-se de instituições de formação da elite dirigente francesa que têm uma cultura acadêmica muito específica e distinta, que se diferencia do clima mais aberto e plural das universidades francesas. Dessa forma, este estudo considera o ensino secundário um subcampo do campo escolar, diferenciado tanto do ensino primário como da escolarização superior pela seleção, organização e distribuição de saberes e de habilidades escolares, bem como pela composição do corpo docente. A rede de colégios privados de ensino secundário, que teve posição dominante no subcampo do ensino secundário, entre o início da República e a década de 60 do século XX, com destaque para os educandários católicos, é lida em relação aos estabelecimentos públicos de ensino secundário.

## ESTRUTURAÇÃO DA REDE CATÓLICA DE ENSINO SECUNDÁRIO

Com a laicização do Estado brasileiro e a liberdade de culto promovidas pelo regime republicano, algumas igrejas protestantes e empresas privadas não confessionais investiram, de forma tímida, no ensino secundário, que foi dominado, efetivamente, pela Igreja Católica. Segundo Bruneau (1974, p. 12), “por volta de 1931, havia poucas escolas católicas de nível primário, porém,

mais de três quartos das 700 escolas secundárias [no Brasil] eram católicas”. Essa predominância da Igreja Católica no ensino secundário deveu-se, sobretudo, à atuação das ordens e congregações católicas formadas por mão de obra especializada, com dedicação exclusiva e fervor missionário, que teceram uma rede de estabelecimentos de ensino com abrangência nacional. Essas ordens e congregações, masculinas e femininas, eram de origem europeia e emigraram para o Brasil, especialmente após a promulgação da Constituição de 1891. Segundo Azzi (1990, p. 49), o fato que mais chama a atenção dos institutos católicos que se estabeleceram no Brasil desde a segunda metade do século XIX é a “prioridade quase absoluta dada à esfera educativa”, particularmente ao ensino secundário.

A rede de colégios católicos de ensino secundário, no Brasil, começou a se formar durante o Segundo Reinado (1840-1889), dentro dos limites do regime de padroado. Nesse período histórico, o pioneirismo e a principal referência couberam ao Colégio Caraça, localizado em Minas Gerais e dirigido por padres lazaristas. A Companhia de Jesus retornou ao Brasil em 1843, quando padres jesuítas espanhóis criaram o chamado “Colégio do Desterro”, na cidade de Nossa Senhora do Desterro – hoje, Florianópolis –, o qual teve vida curta. Os discípulos de Inácio de Loyola estabeleceram-se em São Leopoldo, no estado do Rio Grande do Sul, e, em 1869, fundaram o “Colégio Conceição”, que educou boa parte das elites sulinas, no final do período imperial. Os jesuítas também instituíram o Colégio São Luiz Gonzaga, em Itu, no estado de São Paulo, e o Colégio Anchieta, em Nova Friburgo, no estado do Rio de Janeiro. Em 1858, os beneditinos deram início, na cidade do Rio de Janeiro, ao Colégio São Bento, que teria vida longa e marcaria a capital brasileira. Os padres salesianos se estabeleceram no Brasil em 1883 e, nesse mesmo ano, criaram o Colégio Salesiano Santa Rosa; dois anos depois, eles instituíram, na cidade de São Paulo, o Liceu Coração de Jesus (Moura, 2000, p. 85-92). Durante o Segundo Império, época marcada pelo Imperial Colégio de Pedro II – o colégio-padrão do Brasil – e pelos liceus provinciais, os educandários católicos de ensino secundário eram em número reduzido, tinham atuação discreta e, geralmente, estabeleceram-se em cidades do interior de regiões de imigração europeia.

A partir da década de 1890, especialmente após a promulgação da Constituição de 1891, verifica-se um crescimento expressivo da emigração para o Brasil de padres, irmãos e freiras de origem europeia, que tonificaram a ação de ordens e de congregações católicas já radicadas no território nacional, como a Companhia de Jesus e a Ordem Salesiana, ou deram início a novas

obras missionárias, como, por exemplo, a Ordem dos Frades Menores e a Congregação dos Irmãos Maristas (Moura, 2000, p. 93-117). A maioria dessas ordens e congregações eram originárias da França, da Alemanha e da Itália, países que implementaram políticas sociais e educacionais laicizantes e anticlericais, resultando, em alguns casos, na expulsão de institutos católicos.

No entanto, a instituição da República em Portugal, iniciada em 5 de outubro de 1910, também implicou a laicização do Estado e a expulsão de ordens e de congregações lusitanas, quando alguns deles se refugiaram no Brasil, como é o caso dos jesuítas, que se radicaram especialmente na região Nordeste, onde fundaram instituições escolares, como o Colégio Vieira em Salvador (1911) e o Colégio Nóbrega em Recife (1917) (Dallabrida; Franco; Cavalcante, 2019). Dessa forma, nas primeiras décadas do século XX, a Companhia de Jesus tinha a seguinte distribuição étnico-regional no Brasil: os jesuítas alemães no Sul, os jesuítas italianos na região Sudeste e os jesuítas portugueses no Nordeste/Norte.

Durante a Primeira República, as ordens e as congregações católicas passaram a ter posição dominante no ensino secundário, em boa medida devido ao fato de os governos federal e estaduais não terem implementado políticas sólidas para instituir estabelecimentos públicos de ensino secundário e tampouco envidarem esforços para formar professores desse nível de escolarização. Por outro lado, deve-se considerar que, com a laicização do Estado brasileiro, a Igreja Católica deixou de receber auxílios pecuniários do Estado, como ocorria no período imperial, e passou a buscar recursos financeiros próprios. Os colégios católicos, especialmente aqueles dirigidos por ordens e por congregações religiosas – que representavam a grande maioria deles –, mostraram-se eficientes e lucrativos, por possuírem quadros docentes com formação europeia em nível secundário e/ou superior, praticamente inexistentes no Brasil e desejados pelas elites nacionais (Azzi, 1990). Ao analisar o pacto entre os governos oligárquicos nos estados federados e os institutos católicos em prol do estabelecimento de colégios de ensino secundário, Miceli (1988, p. 23-24) afirma:

A criação de escolas secundárias, femininas e masculinas, se tornou um dos principais itens dos programas de governo dos dirigentes oligárquicos, inclusive nos estados mais atrasados [...]. Emprestando ou fazendo cessão de terrenos e prédios em condições vantajosas, concedendo subsídios financeiros diretos ou sob a forma de bolsa de estudos, convênios, contratos de serviços e, sobretudo, matriculando seus pró-

prios filhos, os grupos dirigentes se mostraram particularmente empenhados no sucesso dessa política educacional entregue em mãos das autoridades diocesanas e das ordens e congregações religiosas, sobretudo das estrangeiras, especializada na prestação desse tipo de serviço.

Entre 1890 e as primeiras décadas do século XX, as capitais brasileiras e grandes cidades do interior dos estados federados foram pontuadas por colégios católicos de ensino secundário, que tinham mais visibilidade do que os ginásios públicos. Se, durante o Segundo Império, os educandários católicos geralmente se localizavam em cidades interioranas e tinham presença discreta, durante a Primeira República eles se estabeleceram em bairros burgueses das cidades brasileiras. Nessa primeira onda de criação de colégios católicos, os padres jesuítas, que formavam a congregação mais intelectualizada da Igreja Católica voltada à educação das elites eclesiásticas e laicas, se destacaram e marcaram presença nas capitais dos principais estados federados, como no Rio de Janeiro (Ginásio Santo Inácio), em São Paulo (Colégio São Luís, localizado na Avenida Paulista), em Porto Alegre (Ginásio Anchieta), em Florianópolis (Ginásio Catarinense), em Salvador (Colégio Vieira) e em Recife (Colégio Nóbrega) (Moura, 2000, p. 100-101). Esses estabelecimentos de ensino secundário atendiam especialmente as classes abastadas urbanas e a burguesia agrária – frações das elites brasileiras.

Durante a Era Vargas, marcada pela aliança entre o Estado brasileiro e a Igreja Católica e pela falta de uma política de expansão da rede pública de ensino secundário (Rocha, 2000), a rede de colégios católicos cresceu e se consolidou no subcampo do ensino secundário brasileiro. Nesse período, o ensino secundário foi reorganizado, inicialmente pela Reforma Francisco Campos (1931), que determinou uma modernização autoritária do ensino secundário por meio de novos dispositivos escolares, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos – fundamental, com cinco anos de duração, e complementar, com dois anos – e a maior inspeção e fiscalização a cargo do Ministério da Educação e Saúde Pública criado em 1930 (Dallabrida, 2009). E, no apogeu da ditadura do Estado Novo, foi reestruturado pela Lei Orgânica do Ensino Secundário de 1942, que ajustou os dois ciclos do ensino secundário, de modo que o primeiro passou a ser composto pelo curso ginasial, um período de formação geral com duração de quatro anos; e o segundo ciclo, chamado de colegial, bifurcado em dois cursos – o clássico e o científico. Essas reformas impulsionaram o crescimento significativo do ensino secundário, conforme constata Pinto (2008, p. 150):

o ensino primário passou de 2,2 milhões de alunos em 1933 para 4,2 milhões em 1950, com um crescimento de 90%; no ensino superior, a matrícula expandiu-se de 14 mil, o que corresponde a 80%; no ensino secundário o número de alunos passou de 66.420 para 389.762, ou seja, ocorreu uma expansão na ordem de 490%. Esse crescimento explosivo do ensino secundário levou à improvisação de professores e, conseqüentemente, à queda da qualidade do ensino.

Nessa época, o crescimento dos colégios católicos de ensino secundário se deu especialmente nas cidades médias do interior do Brasil, sendo realizado por diversificadas ordens e congregações católicas, tanto masculinas como femininas. Em alguns educandários femininos, dirigidos por freiras e especializados em ensino pré-escolar, primário e normal, começou a ser implantado o ensino secundário.

A rede católica de estabelecimentos de ensino secundário era diferenciada e desigual, comportando colégios mais reputados, geralmente localizados nas capitais dos estados federados, geridos por padres e com os dois ciclos do ensino secundário, e educandários mais modestos, que ofereciam somente o primeiro ciclo do ensino secundário. Se, na Primeira República, os ginásios eram elitizados, a partir do início da década de 1930, frações da classe média passaram a ingressar no ensino secundário, que garantia o êxito profissional porque ainda se destinava a poucos.

## **A REDEMOCRATIZAÇÃO E A LUTA PELO ENSINO SECUNDÁRIO PÚBLICO**

No Brasil, o período histórico, iniciado em 1945, marcado pelo retorno à democracia, herdou uma configuração do ensino secundário dominado pela rede privada, sendo que a grande maioria dos educandários pertencia à Igreja Católica. Nessa posição dominante no subcampo do ensino secundário, embora os educandários católicos continuassem a crescer, mas em um ritmo menor, houve maior diversificação e concorrência com colégios confessionais e de instituições laicas.

Não sem razão, a rede de colégios católicos passou a ser articulada pela Associação de Educação Católica (A.E.C.) do Brasil, instituída em 1945 (Moura, 2000), e o seu boletim SERVIR, que teve regularidade por várias décadas. A Igreja Católica já não tinha a proteção da ditadura estadonovista e precisava se articular ainda mais na defesa de seus interesses educacionais em nível nacional. À luz de estudos de Jaime Abreu, técnico do INEP, Souza (2008) afirma que,



em 1954, havia 73,2% dos estudantes secundaristas matriculados em colégios da rede privada, e somente 26,8% do alunado desse nível de ensino estavam matriculados em escolas públicas. Contudo, essa situação passou a ser alterada com a criação de mais colégios públicos e contestada por movimentos sociais que reivindicavam a expansão da escolarização além do ensino primário.

A partir do estímulo internacional dado pela UNESCO, fundada em 1945, em prol da educação para todos, e da pressão socioeconômica que reivindicava cursos ginásial, científico e clássico, houve um aumento tímido e improvisado de estabelecimentos públicos de ensino secundário, mas mais acentuado no estado de São Paulo. Essa expansão pouco planejada pode ser constatada pelo fato de que ginásios e colégios passaram a funcionar em escolas normais, às vezes no período noturno, porque o poder público não construiu edifícios próprios e equipados para o seu funcionamento eficaz. E, devido à falta de uma política pública consistente para formar docentes para atuarem no ensino secundário, a grande maioria dos professores secundaristas não tinha licenciatura na(s) disciplina(s) que ministravam, sendo formada por profissionais liberais como médicos, advogados, farmacêuticos e engenheiros (Pessanha; Silva, 2021).

Diante dessa situação, por meio do Decreto nº 34.638, de 17 de novembro de 1953, o Governo Federal criou a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), que, nas décadas de 1950 e 1960, habilitava os professores leigos por meio de cursos de férias e de exames de suficiência.

De outra parte, o ensino secundário brasileiro passou por um ensaio pedagógico renovador por meio das chamadas classes experimentais que foram implantadas a partir de 1959, tanto em colégios públicos como em educandários católicos. Em boa medida, esse movimento teve como pioneiro o professor Luís Contier, que, no início dos anos 1950, fez um estágio em Sèvres (França) para conhecer a experiência das *classes nouvelles*. Ao retornar ao Brasil, passou a adaptar esse modelo renovador do ensino secundário público na França no Instituto de Educação “Professor Alberto Conte”, localizado no bairro de Santo Amaro da cidade de São Paulo, de modo que essa iniciativa ecoou na Diretoria do Ensino Secundário do MEC, que autorizou o funcionamento das classes secundárias experimentais. Se em colégios públicos essas classes se apoiaram nas *classes nouvelles*, os educandários católicos se apropriaram da pedagogia personalizada e comunitária criada pelo padre

jesuíta francês Pierre Faure, que usava matrizes da Educação Nova a partir do catolicismo social (Dallabrida, 2019).

No estado de São Paulo, sob a liderança de Maria Nilde Mascelani, as classes secundárias experimentais inspiraram o projeto dos ginásios vocacionais, que realizou um ensaio pedagógico alternativo que marcou o ensino secundária paulista nos anos 1960, mas reprimido pelas forças autoritárias do regime civil-militar no imediato pós-AI-5 (Chiozzini, 2014; Marques, 2022). Nos anos 1950 e 1960, as classes secundárias experimentais representaram a inovação pedagógica, no ensino secundário, em perspectiva transnacional.

No entanto, o subcampo do ensino secundário foi efetivamente questionado pelo “Manifesto dos educadores mais uma vez convocados”, redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 190 signatários, oriundos, em boa parte, da intelectualidade brasileira, publicizado em 1º de julho de 1959. Esse manifesto se constituiu em uma tomada de posição no campo educacional brasileiro em favor da escola pública como parte integrante da disputa entre os defensores da escola pública e os partidários da escola privada no debate em torno da definição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O Manifesto de 1959 era favorável à existência do sistema público de ensino e da rede privada, mas defendia que os recursos públicos deveriam ser aplicados somente nas escolas públicas e todas as escolas deveriam se submeter à fiscalização estatal (Ghiraldelli Júnior, 2006).

Esse documento deixa claro que o nó górdio da democratização da educação escolar era o ensino secundário, ao afirmar:

Se na esfera do ensino fundamental comum, certamente menos lucrativo, dos 5.775.246 alunos matriculados, não frequentam escolas particulares senão 720.745 (e, por isso mesmo, pela preponderância da escola pública, o que temos de melhor, apesar de todas as suas deficiências, é o ensino primário), atinge a 80% o ensino secundário entregue a particulares, - e daí exatamente decorre toda a grave crise em que se debate esse grau de ensino no país. Onde, pois, como se vê, cumpriu o Estado com mais zelo os deveres que lhe impôs a Constituição, progrediu o ensino, - é a parte referente à educação fundamental e superior; e onde dele se descuidou, descarregando suas obrigações às costas de entidades privadas, como no caso do ensino secundário, é o que de pior se enxertou no sistema geral de educação (Azevedo *et al.*, 2006).

A publicação do Manifesto de 1959 congregou uma frente ampla de cidadãos que patrocinou a causa do sistema público de ensino, que foi inti-

tulada de “Campanha em Defesa da Escola Pública”, sendo formalizada na 1ª Convenção Estadual em Defesa da Escola Pública, realizada na cidade de São Paulo em maio de 1960. Esse movimento social aglutinava desde liberais de diferentes matizes até socialistas, sob a batuta do professor Florestan Fernandes, que se posicionaram de forma mais veemente em favor da democratização da educação por meio das convenções operárias em defesa da escola pública, realizadas na capital do estado de São Paulo em 1960 e 1961. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1961, conferiu tratamento igual ao sistema público de ensino e à rede privada de escolarização, fato que viabilizava a destinação de verbas aos colégios particulares, particularmente aqueles de ensino secundário.

Na década de 1960, o subcampo do ensino secundário brasileiro passou por mudanças no tocante ao acesso de jovens de 11 a 17 anos à escolarização, que se desdobrariam nas décadas seguintes. Por um lado, houve o primeiro movimento de massificação do ensino secundário público e gratuito, que proporcionou acesso a um número expressivo e sem precedentes de adolescentes nesse nível de escolarização. O sinal arquitetural dessa transformação foi a construção de colégios de massa, o que marcaria as grandes e médias cidades brasileiras.

Dessa forma, o Brasil se integrava, mas ainda de forma tímida, à tendência ocidental de efetivação da democracia quantitativa por meio do crescimento expressivo do número de matrículas para o ensino secundário. A partir dos anos de 1960, no subcampo do ensino secundário, o conjunto de colégios públicos passou a ser maior do que a rede de educandários privados, alterando uma configuração escolar que se colocou desde o início do regime republicano. Todavia, a expansão expressiva do ensino secundário público não foi feita com o devido planejamento e com a formação adequada do corpo docente, provocando perda da qualidade da escolarização pública que existia no Brasil.

Por outro lado, constata-se que ocorreu retração do crescimento de colégios católicos, em boa medida provocada pelas transformações trazidas pelo Concílio Vaticano II. Desde a primeira década da República, a rede de educandários católicos apresentou crescimento linear, especialmente a partir dos anos 1930, quando a Igreja Católica tinha estrutura institucional articulada e nacionalizada e mantinha aliança com o Estado brasileiro. Nos rebeldes anos 1960, parte do clero e de membros de ordens e de congregações católicas passaram a problematizar a ação pastoral da Igreja Católica por meio de colégios privados dirigidos especialmente para as elites e partes da classe média e a

construir experiências educativas em áreas empobrecidas das cidades brasileiras. Esse movimento ganharia corpo com a Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano, realizada em Medellín (Colômbia), em 1968, que fez a opção preferencial pelos pobres e ajudou a plasmar a Teologia da Libertação.

No Brasil, essa questão eclesial foi catalisada pelo regime militar (1964-1985), que contribuiu para cindir a Igreja Católica, colocando em lados opostos os defensores do golpe civil-militar de 64 e aqueles que contestavam o ciclo de governos autoritários dos marechais. É no bojo dessas transformações eclesiais, portanto, que se verifica o início da contração do crescimento da rede de colégios católicos no território brasileiro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre o início do regime republicano e a década de 1960, o subcampo do ensino secundário brasileiro foi marcado e dominado pela rede privada, especialmente por educandários dirigidos por ordens e congregações católicas, que plasmaram uma cultura escolar caracterizada pela apropriação de saberes rebuscados, por um maior enquadramento disciplinar e pela implementação de estratégias de distinção social.

A presença marcante dos colégios católicos de ensino secundário contribuiu para modernizar esse nível de ensino no Brasil, marcado desde o século XIX pelos cursos preparatórios e exames parcelados. Esses educandários implantaram uma cultura escolar de corte europeu que em parte foi apropriada pela Reforma Francisco Campos, a qual modernizou o ensino secundário brasileiro por meio da prescrição de medidas como a seriação e organicidade do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação e a reestruturação do sistema federal de inspeção. E essa cultura escolar foi incorporada à Lei Orgânica do Ensino secundário na medida em que revalorizou as humanidades clássicas e modernas e prescreveu a segregação de gênero nas escolas ou nas turmas de ensino secundário. Especialmente da Reforma Francisco Campos até LDB de 1961, a poderosa rede de educandários católicos, em boa medida, pautou as principais decisões do MEC nesse nível de escolarização.

De modo assimétrico ao ensino primário, que foi republicanizado pelos estados federados, especialmente mediante a criação dos grupos escolares e da reforma das escolas normais, o ensino secundário não foi instituído pelo novo regime político imposto em 1889. Assim, até a década de 1960, o subcam-

po do ensino secundário foi dominado pela rede privada que conferia um tom elitista a esse nível de ensino decisivo para o ingresso nos cursos superiores – especialmente Medicina, Engenharia e Direito.

Com exceção de alguns casos miraculosos de inserção de alunos de classes populares, os colégios de ensino secundário eram frequentados pelas elites e partes das classes médias de cor branca que contribuíam para a reprodução de grupos sociais dominantes. De outra parte, os ginásios e colégios eram instituições dirigidas especialmente para os adolescentes do sexo masculino e só efetivamente a partir da década de 1930 ocorreu a criação de turmas de ensino secundário para adolescentes mulheres, que geralmente faziam a sua formação em escolas normais. O ensino secundário dominado pela iniciativa privada ao longo das primeiras sete décadas da história republicana, portanto, excluiu a grande maioria dos cidadãos brasileiros que pertenciam às classes populares e mesmo a frações da classe média.

Enfim, a privatização venceu o ensino secundário no período republicano, revelando o descaso dos poderes públicos no Brasil – federal e estaduais –, na instituição de políticas de acesso ao ensino secundário. Essa situação levou a desobrigar o Estado brasileiro de planejar, de forma consistente, um ensino secundário de caráter público e gratuito que contribuísse para a democratização da escolarização. Como um fato de longa duração histórica, a privatização do ensino secundário é um passado que não passou, estando presente nos atuais problemas do ensino médio e dos anos finais do ensino fundamental.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, F.; *et al.* Manifesto dos Educadores Mais um Vez Convocados. *In*: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 251-272.
- AZZI, R. A educação católica no período da romanização da Igreja no Brasil: 1840-1960. **Convergência**. Rio de Janeiro, p. 48-64, jan.-fev.1990.
- BOURDIEU, P. **La noblesse d`état**: grandes écoles et esprit de corps. Paris: Les Éditions de Minuit, 1989. (Le sens commun).
- BRUNEAU, T. **O catolicismo no Brasil em época de transição**. São Paulo: Loyola, 1974.
- CATANI, D. B. Pierre Bourdieu e a História (da Educação). *In*: FARIA FILHO, L. M. de. **Pensadores Sociais e História da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 319-340.
- CHAUVIRÉ, C.; FONTAINE, O. **Le vocabulaire de Bourdieu**. Paris: Ellipses, 2003.

- CHIOZZINI, D. F. **História & Memória da Inovação Educação no Brasil**: o caso dos ginásios vocacionais (1961-1969). Curitiba: Appris, 2014.
- DALLABRIDA, N. Renovação do ensino secundário brasileiro nos anos 1950: as classes secundárias experimentais. *In*: CASTRO, C. A. (org.). **Ensino Secundário no Brasil**: perspectivas históricas. São Luís: EDUFMA, 2019. p. 417-431.
- DALLABRIDA, N. A Reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS**. Porto Alegre, v.32, n.2, p. 183-191, maio/ago.2009.
- DALLABRIDA, N. 6 Das escolas paroquiais às PUCs: república, recatolicização e escolarização. *In*: STEPNHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**: século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 77-86.
- DALLABRIDA, N; FRANCO, J. E.; CAVALCANTE, M. J. Os jesuítas no jogo do poder republicano no Brasil e em Portugal. *In*: FRANCO, J. E.; DALLABRIDA, N.; SOUZA, R. L. **Gêmeas imperfeitas**: as repúblicas do Brasil e de Portugal unidas no ideal e diferenciadas nas práticas. Florianópolis: Edições do Bosque, 2019. p. 477-524.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 2006.
- MARQUES, S. M. L. **Vocacional**: uma aventura humana? Curitiba: Appris, 2022.
- MOURA, L. D. de M. **A educação católica no Brasil**: passado, presente e futuro. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- MICELI, S. **A elite eclesíástica brasileira**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.
- NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- PESSANHA, E. C.; SILVA, F. de C. T. **Implantação e expansão regional do ensino secundário brasileiro**. Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2021. v. 1.
- PINTO, D. C. Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário: uma trajetória bem-sucedida? *In*: MENDONÇA, A. W.; XAVIER, L. N. (orgs.). **Por uma política de formação do magistério nacional**: o Inep/MEC dos anos 1950/1960. Brasília, DF. Inep, 2008. p. 145-177.
- ROCHA, M. B. M. **Educação conformada**: a política pública de educação no Brasil – 1930/1945. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2000.
- 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.



# REPÚBLICA, REFORMISMO E EDUCAÇÃO ESCOLAR

*Carlos Roberto Jamil Cury*

**A** pesar de nascida de um golpe de Estado, a República, mediante as correntes civis e militares que lhe deram sustentação, trazia uma promessa: a de converter os súditos em cidadãos. Essa promessa pode ser vista em vários documentos e pronunciamentos na época, especialmente na conformação de um Estado de Direito, positivado na Constituição Liberal de 1891. Creio que o Hino da República (Albuquerque; Miguez, 1889) parece expressar essa expectativa de tempos diferentes, mais promissores.

Seja um pálio de luz desdobrado

Sob a larga amplidão destes céus  
Este canto rebel, que, o passado,  
Vem remir dos mais torpes labéus!

Seja um hino de glória que fale  
De esperanças de um novo porvir!  
Com visões de triunfos, embale  
Quem, por ele, lutando surgir!

Liberdade! Liberdade!  
Abre as asas sobre nós  
Das lutas na tempestade  
Dá que ouçamos tua voz



Nós nem cremos que escravos outrora  
 Tenha havido em tão nobre País  
 Hoje o rubro lampejo da aurora  
 Acha irmãos, não tiranos hostis

Somos todos iguais! Ao futuro  
 Saberemos, unidos, levar  
 Nosso augusto estandarte que, puro  
 Brilha, ovante, da Pátria no altar!

Liberdade! Liberdade!  
 Abre as asas sobre nós.

Esse hino, com acento forte na liberdade como esteio das liberdades civis, reconhece um passado de torpes labéus, expresso, sobretudo, da realidade infame do cativo de “outrora” (sic!). Entre os proclamas dessa reparação ansiada, a promessa é a da construção de uma pátria de irmãos entre si e não de senhores e escravos. Esperanças de um novo porvir. Ou então, no verso ufanista de Bilac (1927, p. 83):

Treze de maio! a desgraça  
 Findou de toda uma raça!  
 - Aos beijos, dando-se as mãos  
 Os brasileiros se uniram,  
 E o cativo aboliram,  
 Ficando todos irmãos

José Murilo de Carvalho, estudioso desse momento importante de nossa história, aponta o que seria o *pecado original da República*, fazendo um contraponto ao Hino da esperança e ao verso de Bilac:

A Primeira República, em seus 41 anos de existência, não fez jus às promessas da propaganda de promover a ampliação da participação política, o autogoverno do povo. Não unificou os três povos, não os incorporou. Não transformou em cidadãos o jeca doente de Monteiro Lobato e dos higienistas, o áspero sertanejo de Euclides, os beatos de Canudos e do Contestado, o bandido social do cangaço, o anarquista do movimento operário. (Carvalho, 2017, p. 18)

Ou seja, o ideário iluminista de uma conformação cidadã da herança sociocultural do Império esteve para os valores proclamados, o que é im-

portante, mas não soube efetivá-los em valores reais dos direitos civis, dada a manutenção do preconceito e da discriminação com relações aos ex-cativos e seus descendentes, aos caboclos e aos trabalhadores. E, com relação aos direitos políticos, a efetivação foi limitada, seja pela restrição do voto aos analfabetos, à interdição envergonhada do voto feminino, seja pelas vias coronelísticas dos processos eleitorais. Ademais, sabe-se bem que os direitos civis não apresentam, por si, janelas para os direitos sociais.<sup>1</sup>

A ausência de uma ruptura, da qual a maioria da população fosse um ator social definitivo, implicou que o campo social, dominado pelas antigas e novas classes dirigentes, fosse tomado por reformas em que às mudanças legais não corresponderam a uma mudança social. Apesar da Abolição, abolição sem reforma agrária, sem reparação dos que constituíram a principal força de trabalho, a subordinação social de caráter hierárquico acabou por se prolongar por outros caminhos, mantendo discriminações e reproduzindo desigualdades e discriminações até a atualidade.

## II – UM CONCEITO DE REFORMA

Reforma é um termo que expressa um conceito polissêmico. Às vezes, se confunde com reformismo. Trata-se, pois, de um nome que traduz uma pluralidade de concepções.

Sua etimologia vem do latim *re-formare*, cujo significado é dar *a primeira forma*, ou seja, retornar à primeira forma, reconstituí-la. Nesse sentido, conteria uma *posição regressiva* em relação a uma situação existente. Aos poucos, esse termo também foi ganhando um significado de dar *outra forma* ou então dar *uma outra e nova forma*. No primeiro caso, o de um *outro* significado, trata-se de uma *mudança*, cujo conteúdo deve ser examinado e saturado historicamente para saber se se refere a um *regresso*, como as utopias do passado, ou a algo *novo*<sup>2</sup>. Nesse último caso, isto é, de *nova forma*, impõe-se o estudo da *inovação* face a uma situação existente, como algo *progressivo, cumulativo, irreversível e conducente a novas reformas*.

1 Cf. Adam Przeworski. **Capitalismo e Social Democracia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. Especialmente o capítulo 1, quando o autor faz uma triangulação pela qual a conquista dos direitos políticos permite atuar tanto sobre os direitos civis, ampliando-os, como abrindo a legislação para os direitos sociais.

2 Cf. Szachi (1972).

O termo reforma, de qualquer modo, tem diante de si uma situação existente que o sujeito da reforma pretende substituir por uma outra, na medida em que a existente não atenda mais a outros ou novos anseios, seja por desgaste, seja por insuficiência, seja por fracasso ou, então, por uma crise profunda.<sup>3</sup>

Daí a busca de mudança e de alteração do *status quo* vigente para um formato diferente e apresentado como melhor, mais adequado, mais avançado.

No caso das sociedades regidas por códigos legais escritos, uma reforma visa, ao menos formalmente, a aprimorar o texto da lei em vigor em que a alteração da norma se adequa a outros e/ou a novos parâmetros.

Desse modo, consideradas as situações múltiplas em que a reforma vem a ser postulada, pode-se hipotetizar quatro modos genéricos de concebê-la, de acordo com Commaille (1993):

- a) Mudança da lei e mudança social.
- b) Mudança da lei sem mudança social.
- c) Mudança social sem mudança da lei.
- d) Manutenção social e manutenção da lei.

A situação a se dá quando, direta ou indiretamente, uma mudança social determina a alteração da lei. É o caso das revoluções, como a Francesa, por exemplo. Todavia, pode se dar quando ocorra uma mudança política importante, como no caso da descolonização e consequente emersão de uma nova nação.

O caso c, mudança social sem mudança da lei, indica uma tão pouca eficácia da lei que a relação interativa entre os polos é praticamente inexistente.

A situação d se dá quando a situação social e a legal se encontram em estado de estabilidade. Estabilidade que ocorre, ou em regimes democráticos estáveis e com uma situação social equilibrada, por meio de uma hegemonia consentida, ou em ditaduras, quando a estabilidade se impõe pela coerção e pela dominação.

---

3 Cf. Adam Przeworski. **Capitalismo e Social Democracia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. Especialmente o capítulo 1 com ênfase nas páginas 44-47 e Pós-fácio (p. 279-290).

A situação *b* ocorre ou quando a lei é ineficaz para provocar uma mudança social, ou quando se altera a lei para efeito de prevenir uma mudança social. É o fenômeno chamado de *gatopardismo*. É a perspectiva de quem defende que é preciso mudar para que tudo igual como dantes. Como se diz na França: *plus ça change, plus c'est la même chose*. No caso do Brasil, isso se refere à *conciliação das elites* ou *reformas pelo alto* ou *via prussiana*. Na ocorrência de mudanças, mesmo autodenominadas revolucionárias, apenas se alteram elementos superficiais de poder por cuja aparência se busca legitimar os elementos essenciais das estruturas de dominação. Congelam-se as relações sociais próprias da dominação a fim de aprofundar e readequar a economia. Gramsci denominou essa situação como sendo um *transformismo*.<sup>4</sup>

O Hino da República, expressão concorrente de outras proclamações, sugere a situação *a*. Os estudos de época e as sequelas da situação passada, em boa parte mantidas, atestam a situação *b*.

Esses 4 ideais-tipo são apenas um quadro de referência, um recurso técnico, que ajuda a explicar acontecimentos históricos. O ideal – tipo não tem como referência a adaptação da realidade ao esquema posto. Também não se pode querer que se encontre todos os elementos do modelo no real. A realidade é muito mais complexa e eivada de contradições. Essa complexidade implica uma história própria.

### III - REPÚBLICA, LIBERALISMO E EDUCAÇÃO

A derrubada do Estado Imperial e o anseio por um Estado Republicano e Federativo, sob o império de leis elaboradas a partir de eleições com pluralismo político são indicadores suficientemente verificáveis para atestar a mudança política.

Pode-se afirmar, desse modo, que houve, sim, mudanças legais, especialmente políticas (República e Federalismo) e civis (manutenção e ampliação dos direitos civis). Elas estão presentes no texto da Constituição de 1891, uma constituição de forte teor liberal.

4 Talvez seja essa situação aquela abordada por Bobbio (1987, p. 18) quando, em artigo sobre *Reformismo e Revolução*, assinala: "Paradoxalmente, houve reformas sem reformismo, ou seja, sem um projeto reformador. E se houve projetos reformadores, eles não produziram reformas. Reformismo, Socialismo e Igualdade. Cf. o verbete *Reformismo*, de Domenico Settembrini, em Bobbio, Mateucci e Pasquino (1986, p. 1077-1080).

No que tange à educação, o reformismo e o ideal iluminista contaram com 4 dimensões significativas nessa Constituição: a laicidade, a liberdade de ensino, o federalismo e o silêncio quanto à gratuidade e à obrigatoriedade.

A primeira se refere à **laicidade**, estatuída no § 6º do art. 72, da Constituição de 1891: “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.” (Brasil, 1891a)

Também o § 7º, do art. 72, estatuiu: “Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o governo da União ou o dos Estados.” (Brasil, 1891a)

E o art. 11, §2º dispunha: “É vedado aos Estados, como à União: [...] estabelecer, subvencionar ou embarçar o exercício de cultos religiosos”. (Brasil, 1891a)

E o § 28, do mesmo artigo: “Por motivo de crença ou função religiosa, nenhum cidadão brasileiro poderá ser privado de seus direitos civis e políticos nem eximir-se do cumprimento de qualquer dever cívico”.<sup>5</sup> (Brasil, 1891a)

A laicidade, no pensamento Iluminista, de um lado, tem a ver com a origem terrena do poder e, de outro lado, com a separação da Igreja e do Estado. Há vários dispositivos próprios dessa separação, como a liberdade religiosa, a livre expressão pública dos cultos em templos, o casamento civil, os cemitérios seculares, além da substituição dos registros de nascimento e de óbitos em cartórios (civis). Estamos diante do fim da origem do poder advindo do alto, do divino e de sua substituição pela origem terrena do poder.

No caso da Constituição de 1891, o seu *Preâmbulo* é o que dá sentido a essa dimensão: “Nós, os representantes do povo brasileiro, reunidos em Congresso Constituinte, para organizar um regime livre e democrático, estabelecemos, decretamos e promulgamos [...]” (Brasil, 1891a)

“Nós, os representantes do povo” significa, então, a soberania popular como fonte do poder político, embora essa formulação clássica da soberania não compareça explicitamente no texto constitucional. Essa dimensão laica pode ser também vista no art. 28 e art. 30.

A segunda dimensão se refere à **liberdade de ensino**, ou seja, a possibilidade de oferta de educação escolar pela iniciativa privada. Por exemplo, no

---

5 Como se verá mais adiante, o Código Penal de 1890 não acolhe o espiritismo e as religiões de ascendência africana como portadoras de crenças ou de funções religiosas.

art. 72, §12: “Em qualquer assunto é livre a manifestação do pensamento, pela imprensa, ou pela tribuna, sem dependência de censura [...]” (Brasil, 1891a)

E também no § 24: “É garantido o livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial.” (Brasil, 1891a)

A terceira dimensão é o **federalismo** que, da noite para o dia, transformou as Províncias em Estados autônomos, no âmbito de um federalismo centrífugo.

A República manteve, sob o federalismo, uma divisão muito acentuada de atribuições e competências entre a União e os Estados. A esses últimos coube, predominantemente as (*primeiras*) letras e a formação docente. À União competia o ensino superior e o ensino secundário como competência concorrente. Como estabelecido no art. 35, da Constituição de 1891: (Brasil, 1891a)

- Art 35 - Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:
- 1º) velar na guarda da Constituição e das leis e providenciar sobre as necessidades de caráter federal;
  - 2º) animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais;
  - 3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;
  - 4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal.

Da leitura desse artigo, infere-se a competência dos Estados sobre o *desenvolvimento das (primeiras) letras*, ainda que muita discussão posterior tenha havido sobre se tal competência era concorrente com a União ou privativa dos Estados, dada a abrangência do verbo *animar*.

A famosa discussão em torno das reformas com acento na oficialização e na desoficialização, tão presentes na República Velha, não poderia deixar de atentar para a associação entre *estabelecimentos públicos* (escolares), portanto *oficiais* e laicidade, no art. 72.

De todo o modo, cumpre assinalar que, nas Reformas havidas no sistema da União, tinha o estatuto da *equiparação* ao programa de estudos e regimento do Colégio Pedro 2º e aos do ensino superior próprios da União, portanto, estabelecimentos oficiais. Desse modo, as instituições estaduais de ensino secundário poderiam ter reconhecidos como nacionais seus certificados e diplomas.

Vejam os Decretos n. 981, de 1890, mais conhecido como Reforma Benjamin Constant: (Brasil, 1890a)

Art. 38. A aprovação no exame de madureza do Gymnasio Nacional dará direito á matricula em qualquer dos cursos superiores de caracter federal na Republica; ao candidato, que nelle obtiver pelo menos dous terços de notas - plenamente -, será conferido o titulo de Bacharel em sciencias e letras.

Paragrapho unico. Quando qualquer dos Estados da Republica houver organizado estabelecimentos de ensino secundario integral segundo o plano do Gymnasio Nacional, darão os seus exames de madureza os mesmos direitos a esta matricula nos cursos superiores.

Entre essa Reforma e a última, que é de 1925, houve várias reformas sucessivas, como o Decreto n. 1159, de 1892, de Fernando Lobo, o Decreto n. 3890, de 1901, de Epiácio Pessoa, o Decreto n. 8659, de Rivadávia Correa, de 1911, e o Decreto n. 11530, de 1915, por Carlos Maximiliano.

Vejamos agora o último Decreto de Reforma, o João Alves/Rocha Vaz, Decreto N° 16.782 A – de 13 de janeiro de 1925: (Brasil, 1925)

Art. 268. A equiparação ao Collegio Pedro II só será concedida aos estabelecimentos secundarios oficialmente mentidos pelo Estado e que observem as regras prescriptas neste regulamento, dispondo de edificio e installações necessarias, e submettendo-se a fiscalização identica á estabelecida para os estabelecimentos de ensino superior equiparados.

Art. 269. Aos actuaes institutos de ensino, por qualquer fórma equiparados aos officios, será cassada a equiparação se, no prazo de 12 meses, não se tiverem reorganizado de accôrdo e na fórma deste regulamento, salvo quanto ao patrimonio, que será o que possuíam ao tempo da equiparação.

A grande exceção, que fica muito mais próxima do Positivismo, foi a Reforma Rivadávia Corrêa. Com efeito, essa talvez tenha sido a última grande investida do positivismo em uma reforma educacional, em que pese o tangenciamento mútuo com o liberalismo no que concerne à laicidade.<sup>6</sup>

A equiparação, no fundo, significa várias coisas: a manutenção do ensino oficial, um federalismo, no caso, centrípeto, no âmbito de um federalismo

---

6 Autor (2009).

mais amplo de caráter centrífugo e, um estágio inicial incompleto de um sistema nacional.

Por outro lado, a sucessão de reformas em tão pouco tempo denota ou uma desorganização ou a dificuldade de enfrentamento de um desenho pertinente ao ensino secundário.

A quarta dimensão significativa se impõe pelo resguardo da figura do **indivíduo** visto como sustentáculo da ordem social. De um lado, o mesmo art. 72 dispunha no seu caput: “A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade.” (Brasil, 1891a)

E no seu §2º desse mesmo artigo: “Todos são iguais perante a lei. A República não admite privilégio de nascimento [...]” (Brasil, 1891a)

Essas dimensões comungam com a emersão do Estado Moderno. Como posto por Bobbio:

[...] passou-se da prioridade dos deveres dos súditos à prioridade dos direitos do cidadão, emergindo um modo diferente de encarar a relação política, não mais predominantemente do ângulo do soberano, e sim daquele do cidadão em correspondência com a afirmação da teoria individualista da sociedade em contraposição à concepção organicista tradicional. (Bobbio, 1992, p. 3)

É verdade que o Decreto n. 848, de 1890, ao organizar a Justiça Federal, no art. 24, determinava:

Compete ao procurador da Republica, na secção:

[...]

c) cumprir as ordens do Governo da Republica relativas ao exercicio das suas funções, denunciar os delictos ou infracções da lei federal, em geral promover o bem dos direitos e interesses da união. (Brasil, 1890b)

Tais direitos estavam presentes no art. 6º, II, letra “j”, e na Seção II do Título IV, da Constituição de 1891.

Contudo, para aquilatar essa dimensão da teoria individualista na educação, para além da retirada do dispositivo da gratuidade das *letras*, em face da Constituição Imperial que a previa, a dimensão individual fica mais evidente quando se perscruta também as Constituições Estaduais da Primeira República.



## Um exemplo desse debate: a Constituinte Paulista de 1891<sup>7</sup>

A dimensão que assegura o liame entre o indivíduo e o ideário Iluminista pode ser visto nas discussões sobre a *obrigatoriedade* do ensino primário, na Constituinte Paulista de 1891. A obrigatoriedade seria uma invasão na *virtus* própria do indivíduo ou uma via para suplantar a ignorância, logo, incompatível com a liberdade? Um dos constituintes eleitos para o processo constituinte paulista de 1891, Paulo Egydio, durante uma intervenção nos debates, pergunta:

o poder da autoridade terá o direito de intervir na sociedade, de modo que se possa organizar um systema de elos coercitivos, um verdadeiro systema penal para o pae de família ? [...] a obrigatoriedade do ensino pode transformar-se em uma grande arma de opressão na mão da autoridade, pelo direito de intervir no interior da família, impondo penas a seus chefes. a democracia é contraria a todo systema de constrangimento, desde que esse constrangimento não tenha apoio em uma lei sociológica. o pae de família, verdadeiro soberano, cujo poder é dado e limitado pelas leis naturaes, é o primeiro interessado em educar o filho, preparando-o para exercer seus direitos, e entre estes o do suffragio, base cardeal do systema democrático. o orador sabe que tem contra si cousin, guizot, jules simon, carnot, está isolado, mas prosseguirá. a missão do estado é toda negativa; cifra-se em garantir a justiça, os direitos do individuo, a coexistência de todas as liberdades. [...] mas segue-se que por ser a vida, tenha regulal-a em todos os seus detalhes, seja o único fator da evolução humana, único principio invocado como ponto cardeal em que se apoie a moderna escola republicana? o direito não impõe, não cria as leis da vida, é subordinado às leis naturaes da vida. na europa, à exceção da suissa, inglaterra e belgica, todos os estados são organizados pelo typo de estrutura militar, isto é, de constrangimento. as sociedades modernas devem ser organizadas pelo typo de estrutura industrial, regendo-se pela liberdade e cooperação. por este molde deve ser vasada a constituição do estado de s. paulo. o estado não pode ter o direito de influir na direção que o pae quiser dar à vida de seu filho, por ser isto um direito que a natureza deu ao pae e depende de seus recursos. deseja que o estado de s. paulo tenha o typo, a fisionomia do verdadeiro liberalismo scientifico. a obrigatoriedade quebra este typo. seu ideal para o estado e para a constituição de s. paulo é que o individuo aprenda a lutar sempre por seu direito. assim

7 Sobre essa Constituinte, cf. Autor (2022).

como defende a sua propriedade, saiba também defender seus direitos políticos e a republica. é radicalmente contrario à obrigatoriedade do ensino. (são paulo, 1891, p. 175-176)

Para Paulo Egydio, a obrigatoriedade do ensino atenta contra a lei natural da vida. Esta lei – continua seu pensamento – é anterior à lei positiva, competindo aos pais ou conduzir os filhos à matrícula nas escolas ou dar a instrução em casa. Como ele diz: “o pai de família, verdadeiro soberano [...]” (São Paulo, 1891, p. 175). O filho, uma vez alfabetizado e já crescido, teria a opção de continuar os estudos ou não. Portanto, para esse orador, a obrigatoriedade não deve constar da Constituição e nem os pais deveriam sofrer penalidades caso não enviassem seus filhos à escola. Ao mesmo tempo, ele cita liberais que são favoráveis à obrigatoriedade, mas estes não pertenceriam ao *verdadeiro liberalismo científico*.

Entretanto, a discussão vai se prolongar com a intervenção do constituinte João Monteiro e ele se pergunta:

A these é esta. A constituição deve ou não deve prescrever como dogma democrático a obrigatoriedade do ensino?

O sr. Rodrigo Lobato – Não deve. (São Paulo, 1891, p. 176)

Para João Monteiro, a obrigatoriedade não pode ficar apenas em lei infraconstitucional. A recente implantação do regime republicano torna mais seguro para o indivíduo o estabelecimento desse princípio, na Lei Maior Estadual. Segundo ele:

O sr. João Monteiro – Senhores, a República Brasileira está-se organizando; pois bem, nós todos devemos tomar o compromisso deante do povo que espera as nossas deliberações, de que um dos esteios da democracia moderna que é a obrigatoriedade do ensino (muitos aplausos) há de ficar plantado em nossa lei fundamental.

[..]

Não fizemos mais do que demonstrar que a comissão consultou os interesses do Estado no principio consagrado em seu projecto, a obrigatoriedade do ensino primário. Sinto que o nobre collega sr. Paulo Egydio seja tão adversário desta doutrina. E sinto tanto mais quanto é certo que, si ele assim pensa. É por ser discípulo esclarecido e fervoroso de um dos maiores philosophos modernos, o grande Herbert Spencer.

O sr. Paulo Egydio – Que heresia!

O sr. João Monteiro – [...] Mas o tempo dos dogmas e das superstições passou, e de cada vulto da humanidade científica rejeitamos aquilo que às nossas idéas não se adapta. (São Paulo, 1891, p. 176)

João Monteiro articula a educação obrigatória, no ensino primário, com a democracia e a república, estabelecendo desde a infância uma nova cultura e uma nova tradição.

Thomas Marshall (1967), defensor da educação como direito social, retoma o pensamento de seu conterrâneo, o economista Alfred Marshall, um liberal convicto, quando esse último defende:

[...] o Estado teria de fazer algum uso de sua força de coerção, caso seus ideais devessem ser realizados. Deve obrigar as crianças a frequentarem a escola porque o ignorante não pode apreciar e, portanto, escolher livremente as boas coisas que diferenciam a vida de cavalheiros daquela das classes operárias. (Marshall, 1967, p. 60)

No caso do Brasil de então, a presença da gratuidade e, sobretudo da obrigatoriedade, não teria unanimidade nas Constituições Estaduais. A Constituição Republicana de 1891 se silenciou tanto sobre a gratuidade, quanto sobre a obrigatoriedade, as Constituições Estaduais conhecerão caminhos distintos.

De modo geral, essas Constituições vão se pautar quanto às liberdades, dos direitos civis e políticos<sup>8</sup> na Declaração de Direitos (MA, CE, AM) na Declaração de Direitos e Garantias (SP, RJ, SC AL, Pb do Norte) ou em formulações próximas a essas como Disposições Gerais nas quais comparece a inviolabilidade dos direitos (PI, RN, PE). Duas formulações chamam à atenção: a de Sergipe que põe no § único do art. 1º a garantia desses direitos e a do Rio Grande do Sul em que os direitos aparecem sob o título de Garantias Gerais de Ordem e Progresso no Estado.

A gratuidade associada à obrigatoriedade esteve presente em 5 Estados, ou seja, Minas Gerais<sup>9</sup>, São Paulo<sup>10</sup>, Santa Catarina, Bahia e Mato Grosso, com distintas formulações.

8 No livro consultado sobre as Constituições Estaduais (BRASIL, 1895), há a Lei Orgânica do Município de Pelotas em cujo art. 66 se lê que o ensino municipal será leigo, livre e gratuito.

9 Autor (1991).

10 Autor (2022).

O dispositivo da gratuidade, sem a obrigatoriedade, esteve registrado em 6 Estados, ou seja, Amazonas, Ceará, Pernambuco, Espírito Santo, Paraná<sup>11</sup> e Goiás. Também com formulações diferenciadas.

Os outros Estados não fizeram referência sequer à gratuidade. Foram 8 Estados: Pará, Maranhão, Piauí, Rio Grande do Norte, Paraíba, Alagoas, Sergipe e Rio de Janeiro.

Isso significa, de um lado, a presença ou ausência no corpo constitucional que é o fundamento de todas outras leis abaixo da Constituição. De outro lado, isso não quer dizer que esses Estados não tenham inserido a gratuidade ou mesmo a obrigatoriedade em leis infraconstitucionais.<sup>12</sup>

## Um outro lado da moeda

As discussões em torno da educação, mesmo em outros assuntos, deixaram manifesto a adesão hegemônica dos parlamentares a um liberalismo com forte pertinência aos direitos civis e uma recusa à intervenção do Estado, nos assuntos da propriedade e ausência dos direitos sociais. Há que se concordar com Wehling (1994, p. 66) que, ao fazer uma revisão da literatura sobre o pensamento republicano e os processos constituintes federal e estaduais, conclui:

O liberalismo, muitas vezes difuso na propaganda republicano dos anos 1880, aparece como elemento principal da letra da Constituição Federal e da maioria das constituições estaduais, quando se sublinha o caráter representativo do regime. Mas na prática institucional que se seguiu ele foi atrofiado pela realidade oligárquica, no plano local, e, às vezes, pela opção jacobina do governo forte, a nível nacional. Embora gozando de status de pensamento político oficial, foi cada vez mais relegado a um plano retórico, nas décadas seguintes, pelo presidencialismo na cúpula e pelo mandonismo na base do sistema político.

É nesse sentido que a Lei Saraiva, do Decreto n. 3029/1881 que aprovou a instituição do título eleitoral e, ao mesmo tempo, extinguiu o voto censitário com a proibição do voto do analfabeto, teve a sua manutenção na Constitui-

11 Autor e Machado (2014).

12 Vidal, Sá e Silva (2013).

ção Republicana. Socorrendo-me de novo, José Murilo de Carvalho (2017, p. 15) afirma que:

De acordo com os dados do censo de 1920, tínhamos uma população total, representada pelo círculo maior de 30,6 milhões. Esse é o povo do censo que, pelo menos em tese, possuía direitos civis. Mas quantos desses cidadãos civis eram também cidadãos políticos, quantos pertenciam ao corpo político da nação? Para calcular esse número, temos primeiro que deduzir do total os analfabetos, proibidos por lei de votar. O analfabetismo na época atingia 75,5% da população. Feito o cálculo, restam 7,5 milhões. Depois, é preciso descontar as mulheres. Embora a lei não lhes legasse explicitamente o direito de voto, pela tradição não votavam. Ficamos com 4,5 milhões. Os estrangeiros também não tinham direito ao voto. Nosso número cai para 3,9 milhões. Finalmente, os homens menores de 21 anos também não votavam. Ficamos reduzidos a míseros 2,4 milhões de brasileiros legalmente autorizados a participar do sistema político por meio do voto. Ficavam de fora do sistema, excluídos, 27,4 milhões, 89,5% da população.

Talvez passe despercebido, mas o art. 71 §1º, letra “a” da Constituição suspende os direitos políticos das pessoas que tenham *incapacidade física ou moral*. Essa letra pode ter dado um dispositivo legal para a suspensão dos direitos políticos de pessoas em situação de deficiência, bem como ter induzido à institucionalização segregada dessas pessoas.<sup>13</sup>

No entanto, não houve uma significativa mudança social, apesar da formalização da lei Áurea de 1888, quanto ao fim legal do odioso regime escravocrata. É sabido que, na Velha República, havia a questão social como questão de polícia, como dizia Washington Luiz. No caso da educação, há indicadores diretos e indiretos da seletividade por uma inclusão social, de fato excludente, expressos em vários dispositivos legais.

O Decreto n. 1313, de 17 de janeiro de 1891, busca estabelecer o *trabalho dos menores empregados nas fábricas da Capital Federal*. Diz ele: (Brasil, 1891b)

Art. 1 E’ instituída a fiscalização permanente de todos os estabelecimentos fabris em que trabalharem menores, a qual ficará a cargo de um inspector geral, imediatamente subordinado ao Ministro do Interior, e ao qual incumbe:

13 Cf. Piccolo e Mendes (2013).

1º Velar pela rigorosa observancia das disposições do presente decreto, tendo para esse fim o direito de livre entrada em todos os estabelecimentos fabris, officinas, laboratorios e depositos de manufacturas da Capital Federal;

2º Visitar cada estabelecimento ao menos uma vez por mez; podendo, quando entender conveniente, requisitar do Ministerio do Interior a presença de um engenheiro ou de alguma autoridade sanitaria;

3º Apresentar, no mez de janeiro, ao Ministro do Interior, o relatorio das occurrencias mais notaveis do anno antecedente, relativamente ás condições dos menores, indicando as medidas que julgar convenientes para a realização efficaz da Assistencia.

Acompanharão o relatorio quadros estatisticos, em que se mencionem os estabelecimentos inspeccionados, e, quanto aos menores, o nome, idade, nacionalidade propria e paterna, **nota de analphabeto ou não**, e outros quaesquer esclarecimentos.

Art. 2º Não serão admittidas ao trabalho effectivo nas fabricas crianças de um e outro sexo menores de 12 annos, salvo, a titulo de aprendizado, nas fabricas de tecidos as que se acharem comprehendidas entre aquella idade e a de oito annos completos.

[...]

Art. 4 Os menores do sexo feminino de 12 a 15 annos e os do sexo masculino de 12 a 14 só poderão trabalhar no maximo sete horas por dia, não consecutivas, de modo que nunca exceda de quatro horas o trabalho continuo, e os do sexo masculino de 14 a 15 annos até nove horas, nas mesmas condições.

Dos admittidos ao aprendizado nas fabricas de tecidos só poderão occupar-se durante tres horas os de 8 a 10 annos de idade, e durante quatro horas os de 10 a 12 annos, devendo para ambas as classes ser o tempo de trabalho interrompido por meia hora no primeiro caso e por uma hora no segundo. (grifos)

Outra dimensão pode ser trazida pela manutenção de preconceitos e de discriminações, devido à situação dos ex-cativos, cuja presença no espaço público seria tolerada quando tivessem como provar que estavam ocupados com trabalho. Veja-se, como exemplo, alguns artigos do Código Penal de 1890, Decreto n. 847, de 11/10.

Art. 157. Praticar o espiritismo, a magia e seus sortilegios, usar de talismans e cartomancias para despertar sentimentos de odio ou amor, inculcar cura de molestias curaveis ou incuraveis, emfim, para fascinar e subjugar a credulidade publica:

Penas - de prisão cellullar por um a seis mezes e multa de 100\$ a 500\$000.

[...]

Art. 391. Mendigar, tendo saude e aptidão para trabalhar:

Penas - de prisão cellullar por oito a trinta dias.

Art. 392. Mendigar, sendo inhabil para trabalhar, nos logares onde existem hospicios e asylos para mendigos:

Penas - de prisão cellullar por cinco a quinze dias.

Art. 393. Mendigar fingindo enfermidades, simulando motivo para armar á commiseração, ou usando de modo ameaçador e vexatorio:

Penas - de prisão cellullar por um a dous mezes.

#### DOS VADIOS E CAPOEIRAS

Art. 399. Deixar de exercitar profissão, officio, ou qualquer mister em que ganhe a vida, não possuindo meios de subsistencia e domicilio certo em que habite; prover a subsistencia por meio de occupação prohibida por lei, ou manifestamente offensiva da moral e dos bons costumes:

Penas - de prisão cellullar por quinze a trinta dias.

§ 1º Pela mesma sentença que condemnar o infractor como vadio, ou vagabundo, será elle obrigado a assignar termo de tomar occupação dentro de 15 dias, contados do cumprimento da pena.

§ 2º Os maiores de 14 annos serão recolhidos a estabelecimentos disciplinares industriaes, onde poderão ser conservados até á idade de 21 annos.

[...]

Art. 402. Fazer nas ruas e praças publicas exercicios de agilidade e destreza corporal conhecidos pela denominação capoeiragem; andar em correrias, com armas ou instrumentos capazes de produzir uma lesão corporal, provocando tumultos ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal:

Penas - de prisão cellullar por dous a seis mezes.

Paragrapho unico. E' considerado circumstancia aggravante pertencer o capoeira a alguma banda ou malta.

Aos chefes, ou cabeças, se imporá a pena em dobro. (Brasil, 1890c)

O artigo 233, do Código Civil de 1916, dispunha:

Art. 233. O marido é o chefe da sociedade conjugal.

Compete-lhe:

I. A representação legal da família.

II. A administração dos bens comuns e dos particulares da mulher, que ao marido competir administrar em virtude do regime matrimonial

adaptado, ou do pacto antenupcial (arts. 178, § 9º, nº I, c, 274, 289, nº I, e 311).

III. direito de fixar e mudar o domicílio da família (arts. 46 e 233, nº IV).<sup>14</sup>

IV. O direito de autorizar a profissão da mulher e a sua residência fora do tecto conjugal (arts. 231, nº II, 242, nº VII, 243 a 245, nº II, e 247, nº III).

V. Prover à manutenção da família, guardada a disposição do art. 277. (Brasil, 1916).

Esses artigos falam por si, seja em termos de desigualdade, discriminação seja de preconceito.

No caso da relação infância, escola e trabalho, há uma evidente exploração do trabalho infantil, ainda que controlado internamente. Porém, não se tem uma indicação de atendimento escolar para a criança analfabeta ou não. Ademais, na mesma Capital, o Decreto 981, de 8 de novembro de 1890, da reforma da instrução primária e secundária no Distrito Federal, estabelecia a gratuidade e a laicidade. A instrução primária seria oferecida a alunos de 7 a 13 anos, nas séries iniciais e de 13 a 15 anos nos anos finais. Entrementes, não contendo a obrigatoriedade, abria o campo socioinfantil para o trabalho *dos menores*. Isso se confirma, explicitando o carácter indutivo da inspeção escolar que, pelo art. 59, se lê que cabe a essa: “III. Aconselhar e estimular por todos os meios ao seu alcance a frequência das crianças de seu districto aos estabelecimentos de educação;”.

Entretanto, há outros dispositivos indicadores de uma relação (in)direta com a educação.

O Decreto n. 1.132 de 22/12/1903, assinado por Rodrigues Alves, *reorganiza a assistência aos alienados*, cujo art. 1º dispunha: (Brasil, 1903)

Art. 1 O individuo que, por molestia mental, congenita ou adquirida, comprometter a ordem publica ou a segurança das pessoas, será recolhido a um estabelecimento de alienados.

§ 1º A reclusão, porém, só se tornará effectiva em estabelecimento dessa especie, quer publico, quer particular, depois de provada a alienação.

§ 2º Si a ordem publica exigir a internação de um alienado, será provisoria sua admissão em asylo publico ou particular, devendo o director do estabelecimento, dentro em 24 horas, communicar ao juiz competente a admissão do enfermo e relatar-lhe todo o occorrido a respeito, instruindo o relatorio com a observação medica que houver sido feita.

14 Esse inciso III foi disposto pelo Decreto do Poder Legislativo nº 3.725, de 1919.



Aqui se percebe a institucionalização segregada como política de Estado pela qual a diferença, visto como desvio, é tratada sob a égide da medicalização.

Em 1918, Wenceslau Braz exara o Decreto n.12.893, pelo qual manda criar patronatos agrícolas com implantação do ensino agrícola como ensino profissional em vista da expansão agropecuária e manutenção da população rural no campo para os *menores desvalidos*. Eis o artigo primeiro desse Decreto: (Brasil, 1918)

Fica autorizado o Ministro de Estado dos Negocios da Agricultura, Industria e Commercio a crear nos postos zootechnicos, fazendas-modelo de criação, nucleos coloniaes e outros estabelecimentos do Ministerio patronatos agricolas destinados a ministrar, além da instrução primaria e civica, noções praticas de agricultura, zootechnia e veterinaria a menores desvalidos.

Esse Decreto foi complementado pelo Decreto n. 13.706, de 25 de julho de 1919, assinado por Delfim Moreira (vice-presidente). Tais patronatos estariam sob regime de internato e *destinados às classes pobres*: (Brasil, 1919)

Art. 1º Os patronatos agricolas instituidos por decreto n. 12.893, de 28 de fevereiro de 1918, são, exclusivamente, destinados ás classes pobres, e visam a educação moral, civica, physica e profissional de menores desvalidos, e daquelles que, por insuficiencia da capacidade de educação na familia, forem postos, por quem de direito, á disposição do Ministerio da Agricultura, Industria e Commercio.

Art. 2º Os patronatos agricolas constituem, em seu conjunto, um instituto de assistencia, protecção e tutela moral dos menores comprehendidos no art. 1º do presente regulamento, recorrendo para esse effeito ao trabalho agricola, sem outro intuito que não o de utilizar sua acção educativa e regeneradora, com o fim de os dirigir e orientar, até incorporal-os no meio rural.

Já o Decreto n. 7.566, de 23/09/1909, assinado por Nilo Peçanha, cria as escolas de aprendizes e artífices, cujos considerandos reiteram os destinatários das mesmas:

Considerando: que o augmento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletarias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existencia: que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intelectual, como faze-los adquirir

habitos de trabalho proficuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis à Nação. (Brasil, 1909)

Esses decretos tinham como base a criação do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, consolidada no Decreto n. 1606, de 29/12/1906, que dispunha: (Brasil, 1906)

Art. 2º Este Ministerio terá a seu cargo o estudo e despacho de todos os assumptos relativos:

1º A' agricultura e á industria animal:

- a) ensino agricola, estações agronomicas, mecanica agricola, campos de experimentação e institutos de biologia agricola;
- b) immigração e colonização, catechese e civilização dos indios;<sup>15</sup>

Atente-se para a letra “b” em que tanto a religião como o conceito de *civilização* significam uma política de integração desses *não-civilizados* na vida social, os quais devem, assim, “subir” na escala civilizatória em cujos “degraus”, provavelmente, deveriam abandonar suas tradições transcendentais milenares.

Já o Decreto n. 7.566, de 23/09/1909, assinado por Nilo Peçanha, cria as escolas de aprendizes e artífices, cujos considerandos revelam os destinatários das mesmas: (Brasil, 1909)

Considerando: que o augmento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletarias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existencia: que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo tecnico e intelectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis à Nação:

Fica evidente, ordenamento jurídico maior e pelo conjunto desses Decretos e outras normas, que, de um lado, há o elitismo social no que O Manifesto de 1932, citando Anísio Teixeira, denominará de *rede secundário e superior*,

15 Cf. Beozzo (1983).

e, de outro lado, a destinação da *rede primária e profissional* aos *deserdados da fortuna e desvalidos*.

Do ponto de vista dos direitos civis, há uma limitação clara baseada em aspectos que remetem à desigualdade social. Há uma espécie de hierarquia sociocultural em que indígenas, negros, “deserdados da fortuna”, “desvalidos”, pessoas com transtornos mentais ou em situação de deficiência ocupam o “andar de baixo”. Já os empregados estáveis, funcionários públicos, amanuenses, professores ficam em posição intermediária. E, ocupando o topo, os chamados membros da elite, configurando minorias específicas, como escalões altos da burocracia estatal, políticos, formados no ensino superior.

Quanto aos direitos políticos, configura-se a distinção que Kant fazia entre o cidadão ativo e o cidadão passivo. Entre os passivos, Kant assinala a pessoa “menor por natureza ou civilmente”, as mulheres e os trabalhadores, na *Metafísica dos Costumes: Doutrina de Direito* (Kant, 1988, § 46).

*Cette dernière qualité rend nécessaire la distinction entre citoyen actif et passif, même si cette dernière notion peut sembler contradictoire avec celle de citoyen tout court. Les exemples suivants peuvent faire lever cette difficulté: le compagnon chez un marchand ou un artisan; le domestique (sauf celui qui est au service de l'État); le mineur (naturaliter vel civiliter); toute espèce de gent féminine, ainsi que, de manière générale, tous ceux qui sont contraints de faire dériver leur existence (nourriture et assistance) non de leur propre activité, mais de la disposition d'autrui, sont dépourvus de personnalité civile et leur existence n'est, pour ainsi dire, qu'une simple inhérence.<sup>16</sup>*

Essa situação apelava para uma redefinição, o que se dará nos anos subsequentes.

## Uma reforma da Constituição: o Estado entra em cena

Os acontecimentos dos anos Dez e Vinte, seja de ordem externa com desdobramentos internos como a Primeira Grande Guerra, seja os de ordem

<sup>16</sup> Esta última qualidade torna necessária a distinção entre o cidadão ativo e o cidadão passivo, mesmo se esta última noção possa parecer contraditória com aquele de cidadão como tal. Os exemplos seguintes podem servir para afastar essa dificuldade: um aprendiz no serviço de um mercador ou artesão, um criado doméstico (distinto de alguém a serviço do Estado), um menor (naturaliter vel civiliter), toda a espécie do gênero feminino e, em geral, todos os que são obrigados a fazer derivar sua existência (sustento e proteção) não da administração de seus próprios negócios, mas das providências de outrem (exceto Estado). A todas estas pessoas falta personalidade civil, e suas existências são, por assim dizer, tão-só inerências” (livre tradução)

interna, como as grandes greves, no contexto da urbanização e da capitalização, foram móveis importantes para um começo de reforma do Estado Liberal de 1891 com a Revisão Constitucional de 1925-1926.<sup>17</sup>

Essa revisão implicou alterações na Constituição que possibilitaram uma intervenção da União nas relações da União com os Estados (art. 6º), nas relações de trabalho (art. 34), na Justiça Federal (art. 59 e 60) e na Declaração de Direitos (art. 72).

No caso do art. 72, o §7º ganhou a seguinte adição: “A representação diplomática do Brasil junto à Santa Sé não implica a violação desse direito” (Campanhole; Campanhole; 1976, p. 478). Houve alterações quanto à propriedade de minas e de jazidas e quanto ao *habeas corpus*. Foi com relação a esse artigo que houve pressão da bancada católica em inserir o ensino religioso na Constituição, não tendo passado por 11 votos.

Também na discussão desse artigo, retoma-se a questão da obrigatoriedade (do ensino primário) e, por decorrência, a da gratuidade. Conquanto não tenha sido aprovada, há, nos discursos da época, a reiterada ligação entre educação e dominação. Prova disso é a posição de Wenceslau Escobar (liberal, federalista, deputado pelo Rio Grande do Sul, 1857-1938). A emenda da obrigatoriedade tinha assinaturas suficientes para ser debatida em plenário. Na última hora, alguns deputados retiram o apoio. E Escobar se pronuncia:

Não posso compreender como aquelles que, tendo se manifestado altamente cultos e interessados pela educação popular, voltassem atrás, dessem suas assignaturas ao requerimento solicitando a sua retirada. Talvez, melhor refletindo, considerassem ser preferível o povo permanecer na ignorância que iluminado pela luz da instrucção. (*apud* Autor, 2003, p. 77)

Talvez, essa retirada confirme o que Nagle (1974, p. 189) assevera a respeito das iniciativas e reformas do Governo Federal, no âmbito do clima gerado pelo *entusiasmo educacional e o otimismo pedagógico*:

Os resultados da análise foram desalentadores, pois mostraram que o clima cultural que se desenvolveu a partir daquele entusiasmo e daquele otimismo – alimentados pela atuação de jornalistas, intelectuais,

---

17 Autor (2003).

homens públicos, educadores, associações de classe, movimentos político-sociais e correntes de idéias – não penetrou, sequer razoavelmente, no plano das realizações do poder central.

Ao mesmo tempo, ele contrasta:

[...] as alterações que ocorreram nos Estados e no Distrito Federal não tiveram a necessária continuidade, nem produziram os resultados mais desejáveis. Mesmo com essa restrição... é a intensa penetração do entusiasmo educacional e do otimismo pedagógico nos padrões de realização dos Governos Estaduais e do Distrito Federal. Esse dado vem fortalecer a tese de que tanto no campo da escolarização como em outros setores, determinadas unidades da Federação passaram a encarnar melhor os compromissos históricos do regime republicano e democrático. (Nagle, 1974, p. 189-190)

Apesar dos avanços na proclamação dos direitos civis, na extensão limitada dos direitos políticos e na ausência dos direitos, pode-se trazer à baila a análise de Coutinho (1980, p. 71):

[...] o processo de modernização econômico-social no Brasil seguiu uma “via prussiana”, Vamos recordar as características centrais do fenômeno: as transformações ocorridas em nossa história não resultaram de autênticas revoluções, de movimentos provenientes de baixo para cima, envolvendo o conjunto da população; mas se encaminharam sempre através de uma conciliação entre os representantes dos grupos opostos economicamente dominantes, conciliação que se expressava sob a figura política de reformas “pelo alto”. (...) todas as grandes alternativas concretas vividas pelo nosso país, direta ou indiretamente ligadas àquela transição (Independência, Abolição, República, modificação do bloco de poder em 30 e em 37, passagem para um novo padrão de acumulação em 64), encontraram uma resposta “à prussiana”, uma resposta na qual a conciliação “pelo alto” não escondeu jamais a intenção explícita de manter marginalizadas ou reprimidas – de qualquer modo, fora do âmbito das decisões – as classes e camadas “de baixo”.

Ou, como assevera Ferraro (2009, p. 309):

[...] uma coisa precisa ficar bem clara: o capitalismo e sua ideologia, o liberalismo, mantiveram desde o início uma relação ambígua e até conflituosa com a escola, porquanto esta, se por um lado se afigurava necessária, por outro despertava temor. Esse esclarecimento é importante para que se possa entender o trato que foi dispensado à educação escolar no Brasil no período imperial e mesmo no republicano.

Relativamente à educação, ainda Wehling (1994, p. 49) assevera que uma tendência do pensamento republicano, nos anos 1880, indica a liberdade de ensino: “Defesa do sufrágio universal, mas desconfiança em relação à falta de educação política das massas. Em consequência, preocupação com a educação popular (comum aos liberais, como Rui Barbosa) e com os políticos demagogos.”

As reformas ocorridas ao longo da denominada Velha República evidenciam o que o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932, assinalava em abertura:

No entanto, se depois de 43 annos de regimen republicano, se dêr um balanço ao estado actual da educação publica no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas económicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espirito de continuidade, não lograram ainda crear um systema de organização escolar, á altura das necessidades modernas e das necessidades do paiz. Tudo fragmentário e desarticulado. A situação actual, creada pela sucessão periódica de reformas parciais e frequentemente arbitrarías, lançadas sem solidez económica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construcções isoladas, algumas já em ruínas, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes... (Manifesto, 1932, p. 33-34)

E, em outro trecho, que explicita a dupla rede:

De facto, o divorcio entre as entidades que mantêm o ensino primário e profissional e as que mantêm o ensino secundário e superior, vae concorrendo insensivelmente, como já observou um dos signatários deste manifesto, “para que se estabeleçam no Brasil, dois systemas paralelos, fechados em compartimentos estanques e incomunicáveis, diferentes nos seus objetivos culturais e sociais e, por isto mesmo, instrumentos de estratificação social”. (Manifesto, 1932, p. 56-57)

Esse trecho confirma a hipótese b de Commaille (1993) de que houve mudanças (reformas) legais, descontínuas e dispersas, sem alteração do quadro social que lhes dava sustentação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Bobbio, em *O futuro da democracia* (1986, p. 31), traz uma advertência posta nas promessas não cumpridas da democracia.

A sexta promessa não cumprida diz respeito à educação para a cidadania. Nos dois últimos séculos, nos discursos apologéticos sobre a democracia, jamais esteve ausente o argumento segundo o qual o único modo de fazer com que um súdito transforme-se em cidadão é o de lhe atribuir aqueles direitos que os escritores de direito público do século passado tinham chamado de *activae civitatis*; com isto, a educação para a democracia surgiria no próprio exercício da prática democrática. Concomitante, não antes.

Nesse momento, ele chama a si Stuart Mill em um trecho do livro *Considerações sobre o governo representativo* e, citando-o, explicita o que Wenceslau Escoobar tinha em mente:

[...] ele divide os cidadãos em ativos e passivos e esclarece que, em geral, os governantes preferem os segundos (pois é mais fácil dominar súditos dóceis ou indiferentes), mas a democracia necessita dos primeiros. Se devessem prevalecer os cidadãos passivos, ele conclui, os governantes acabariam prazerosamente por transformar seus súditos num bando de ovelhas dedicadas tão-somente a pastar capim uma ao lado da outra (e a não reclamar, acrescento eu, nem mesmo quando o capim é escasso). Isto o levava a propor o sufrágio às classes populares, com base no argumento de que um dos remédios contra a tirania das maiorias encontra-se exatamente na promoção da participação eleitoral não só das classes acomodadas (que constituem sempre uma minoria e tendem a assegurar os próprios interesses exclusivos), mas também das classes populares. (Bobbio, 1986, p. 31-32)

A educação, no combate à ignorância, tem a tarefa complexa, mas fundamental, de desocultação de uma realidade muitas vezes opaca. E é isso que responde por uma educação crítica.

Uma educação que conduzisse a um desconhecimento dos fundamentos da realidade apenas leva a uma reprodução e manutenção do cidadão não-educado. E esse papel de ir aos fundamentos da realidade que permite a passagem desse cidadão não-educado a um cidadão educado, isto é, capaz de ampliar os espaços de participação na vida social, aponta para uma educação ampla que satisfaça o direito à educação para todos, como dever do Estado.

A *ilusão liberal*, como pontua Reis Filho (1981), pode ser aferida muito mais nos desdobramentos das leis infraconstitucionais e de muitos autores e autoras que se dedicaram a uma análise minuciosa do campo educacional. A disseminação dos *templos da civilização* ficou restrita, como atestam as estatísticas da época, a uma parcela menor da população e o prosseguimento dos

estudos ficaram condicionados às barreiras e limites do ensino secundário, em boa parte ocupado pela liberdade de ensino da rede privada e no elitismo do ensino superior. Abriram-se os *templos*, mas suas portas eram estreitas.

Mais uma vez, Bobbio (1992, p. 5) explicita o caráter de construção histórica de direitos. Segundo ele:

[...] os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas.

Esse quadro de desigualdade e de discriminação tinha como referência de fundo um liberalismo excludente que, apesar de carregar consigo uma promessa de nos *remir dos mais torpes labéus* e de nos *fazer todos irmãos*, mais parece confirmar o sarcasmo de Raul Pompeia (*apud* Bosi, 1992, p. 236.) de que os liberais de então usavam “barretes frígios que não passavam de coadores de café”.

Contudo, houve *quem, por ele, lutando, [...] nas lutas e nas tempestades*, buscou construir um novo *surgir*:

Estava longe a via que abriria as portas da escola, pelo menos, em termos de acesso a um bem social para cuja efetivação muitos e muitas foram os protagonistas saídos das hostes da educação.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, J. J. de C. da C. de M. e; MIGUEZ, L. **Hino da Proclamação da República do Brasil**. 1889. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiab/hinodaproclamacaodarepublica.htm>. Acesso em: 14 jun. 2022.
- BEOZZO, J. O. **Leis e Regimentos da Missões**: política indigenista no Brasil. São Paulo: Loyola, 1983.
- BILAC, O. **Poesias Infantis**. 23.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1927.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BOBBIO, N. **O futuro da democracia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- BOBBIO, N. Reformismo, Socialismo e Igualdade. **Novos Estudos**, n.19, p. 12-20, dez. 1987.
- BOBBIO, N.; MATEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora UNB, 1986.
- BOSI, A. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Cia das Letras, 1992.
- BRASIL. **A Constituição e as Constituições do Estados da República do Brazil**. Pelotas: Dominique & Irmãos; Porto Alegre: Livraria Universal, 1895.



BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 24 de fevereiro de 1891. 1891. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm). Acesso em: 7 set. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 1.132**, de 22 de dezembro de 1903. Reorganiza a Assistencia a Alienados. 1903. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-1132-22-dezembro-1903-585004-publicacaooriginal-107902-pl.html>. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 1.313**, de 17 de janeiro de 1891. Estabelece providencias para regularisar o trabalho dos menores empregados nas fabricas da Capital Federal. 1891b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1313-17-janeiro-1891-498588-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 1.606**, de 29 de dezembro de 1906. Crea uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministerio dos Negocios da Agricultura, Industria e Commercio. 1906. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/historicos/dpl/DPL1606-1906.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%201.606%2C%20DE%2029,da%20Agricultura%2C%20Industria%20e%20Commercio](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/historicos/dpl/DPL1606-1906.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%201.606%2C%20DE%2029,da%20Agricultura%2C%20Industria%20e%20Commercio). Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 12.893**, de 28 de fevereiro de 1918. Autoriza o Ministro da Agricultura a crear patronatos agricolas, para educação de menores desvalidos, nos postos zootechnicos, fazendas-modelo de criação, nucleos coloniaes e outros estabelecimentos do Ministerio. 1918. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-12893-28-fevereiro-1918-507076-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=1%C2%BA%20Fica%20autorizado%20o%20Ministro,e%20civica%2C%20no%C3%A7%C3%B5es%20praticas%20de>. Acesso em: 16 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 13.706**, de 25 de julho de 1919. Dá nova organização aos patronatos agricolas. 1919. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-13706-25-julho-1919-521010-republicacao-95833-pe.html>. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 16.782-A**, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primario, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundario e o superior e dá outras providencias. 1925. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1910-1929/d16782aimpressao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782aimpressao.htm). Acesso em: 14 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito. 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 847**, de 11 de outubro de 1890. Promulga o Codigo Penal. 1890c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 14 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 848**, de 11 de outubro de 1890. Organiza a Justiça Federal. 1890b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1851-1899/d848.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d848.htm). Acesso em: 14 jun. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 981**, de 8 de novembro de 1890. Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. 1890a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 7 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 3.071**, de 1º de janeiro de 1916. Código Civil dos Estados Unidos do Brasil. 1916. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l3071.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3071.htm). Acesso em: 14 jun. 2022.

CAMPANHOLE, A.; CAMPANHOLE, H. L. **Todas as Constituições do Brasil**. São Paulo: Atlas, 1976. p. 478.

CARVALHO, J. M. de. **Pecado original da República**: debates, personagens e eventos para compreender o Brasil. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2017.

COMMAILLE, J. *Changement*. In: ARNAUD, André-Jean (Org.). **Dictionnaire encyclopédique de théorie et de sociologie du droit**. Paris: Librairie Générale de Droit et de Jurisprudence, 1993. p. 63-65.

COUTINHO, C. N. **A democracia como valor universal**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1980.

CURY, C. R. J. A Constituinte Paulista de 1891, a Constituição Estadual de 1891 e a educação escolar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.43, p. 1-28, 2022.

CURY, C. R. J. A desoficialização do ensino no Brasil: a reforma Rivadávia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.30, n.108, p. 717 -738, 2009.

CURY, C. R. J. A educação na primeira constituição mineira republicana. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.14, p. 5-11, 1991.

CURY, C. R. J. **A Educação na revisão constitucional de 1925-1926**. Bragança Paulista: Ed. Universidade São Francisco, 2003.

CURY, C. R. J.; MACHADO, M. C. G. A educação nos anais da Constituinte Republicana do Estado do Paraná – 1892. **Educar em Revista**, Curitiba, UFPR, n. 49, p. 227-243, jul/set 2014.

FERRARO, A. R. Liberalismos e educação. Ou porque o Brasil não podia ir além de Mandeville. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n. 41, p. 308-395, mai/ago. 2009.

KANT, I. **La métaphysique des mœurs, doctrine du droit**. Traduction de Jean-Pierre Lefebvre. Paris: PUF, 1988.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. A reconstrução Educacional no Brasil: ao povo e ao governo. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1932. Exemplar n. 0701.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EDUSP, 1974.

PICCOLO, G. M.; MENDES, E. G. Contribuição a um pensar sociológico sobre a deficiência. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.123, n.34, jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/qGCqpQ4xNn3fkNQ48DZrxZj/?lang=pt>. Acesso em: 16 jun. 2022.

PRZEWORSKI, A. **Capitalismo e Social-Democracia**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

REIS FILHO, C. dos. **A Educação e a Ilusão Liberal**. São Paulo: Cortez e Associados, 1981.

SÃO PAULO. **Anais da Assembleia Constituinte do Estado de São Paulo**. São Paulo: Acervo da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1891.

SETTEMBRINI, D. *Reformismo*. In: BOBBIO, Norberto; MATEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfrancisco. **Dicionário de Política**. Brasília: Editora UNB, 1986. p. 1077-1080.

SZACHI, J. **As Utopias**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

VIDAL, D. G.; SÁ, E. F. de; SILVA, V. L. G. da. **Obrigatoriedade Escolar no Brasil**. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

WEHLING, A. **Pensamento Político e Elaboração Constitucional no Brasil: estudos de Histórias das Ideias Políticas**. Rio de Janeiro: IBGE, 1994.

# REPÚBLICA, REFORMISMO E DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL

## EMBATES, AVANÇOS E RECUOS<sup>1</sup>

*João Ferreira de Oliveira*

**G**ostaria, inicialmente, de agradecer o convite da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) para participar da mesa redonda intitulada “República, reformismo e Educação”, por ocasião da 11ª Edição do Congresso Brasileiro de História da Educação, de 11 a 14 de julho 2022, na PUC/SP.

Fiquei pensando sobre a razão de a SBHE convidar um professor de políticas educacionais para um evento tão importante na área de história da educação e me decidi por fazer uma exposição mais colada na política educacional. Costumo dizer, porém, que, com o passar do tempo, os docentes da área de política educacional vão se tornando professores de história da educação. Minhas pesquisas, nas últimas décadas, estão mais ligadas ao campo das políticas e da gestão da educação superior.

---

<sup>1</sup> Texto elaborado a partir de participação na mesa redonda intitulada “República, Reformismo e Educação”, que ocorreu na 11ª edição do Congresso Brasileiro de História da Educação, de 11 a 14 de julho 2022, na PUC/SP.

Registro meus agradecimentos pela oportunidade de participar dessa mesa com os professores Norberto e Jamil Cury. Como disse, sou pesquisador da área de políticas educacionais e da área de organização da educação escolar, na Faculdade de Educação da UFG. Muitos devem se lembrar da disciplina de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus, pois foi com ela que comecei minha prática docente na UFG no início dos anos 1990; mas creio que há, de fato, uma boa articulação entre história da educação e política educacional, que se faz necessário para o entendimento do reformismo e do direito à educação no Brasil.

Fiquei refletindo sobre o que dizer nessa mesa, que traz uma temática típica da história da educação, a “República, o reformismo e a educação” e pensei, inicialmente, em discutir as reformas e políticas no campo da educação superior. Contudo, optei, dado o contexto econômico, político e social que estamos vivenciando no país, desde o impeachment de Dilma Rousseff (2011-2016), em trazer alguns elementos teóricos que nos permitissem refletir, de modo geral, sobre as políticas e organização da educação escolar.

Início expondo brevemente três premissas que me parecem também recuperar, mas sem nenhuma pretensão de ser um pesquisador de história da educação, elementos fundamentais relativos à República e às reformas educacionais no Brasil, que parecem sintetizar parte importante desse processo. Na primeira, entendo que é no processo de constituição, de organização e de oferta da educação escolar, que se observam diferentes ações, políticas e reformas. E, pode-se abancar todos os níveis e modalidades de educação, assim como programas e ações que, por vezes, não se constituem propriamente em uma reforma, mas que, de modo geral, estão ajustadas aos interesses de classe e às configurações do campo do poder em cada momento histórico (Bourdieu, 1999), assim como se destaca também, nesses momentos, a presença e a atuação do Estado como expressão dessas forças sociais e configurações ideológicas, quase sempre em prol do movimento de expansão do capital e, nessa direção, analisar a forma como o Estado se apresenta em cada tempo e espaço, em consonância também com a reprodução da sociedade (Bourdieu, 1975).

A segunda premissa diz respeito ao entendimento de que é nesse processo de constituição, organização e oferta da educação escolar no Brasil, que se verifica avanços e retrocessos na constituição da democracia e do Estado democrático, por vezes, mais ou menos social, e da educação como direito humano e social, que resulte numa escola de qualidade socialmente justa (Oliveira, 2018; Libâneo; Freitas, 2018).

A terceira premissa refere-se ao fato de que vivemos um contexto, sobretudo a partir dos governos de Michel Temer (2016-2018) e de Jair Bolsonaro (2019-2022), de tensões, transições políticas e de reconfiguração do Estado e de políticas educacionais neoliberais e neoconservadoras, que têm resultado em retrocessos democráticos, afetando fortemente o papel do Estado, as políticas públicas, sobretudo sociais, e a educação como um direito social.

Colocadas essas três premissas, gostaria também de destacar, brevemente, três aspectos metodológicos: Primeiramente, precisamos compreender o Estado num contexto mais amplo, como diz Bourdieu (1998; 2001). O Estado se coloca como um ente que articula, “comanda” e, por vezes, “intervém” nos diferentes campos sociais, sendo atravessado por interesses de classe, mas sobretudo da classe que detém o poder econômico. Por isso, o Estado é a expressão maior no campo do poder. Ele tem o poder de nomear e de regular, em grande parte, os diferentes campos sociais, sobretudo aqueles com menor autonomia, como é o caso do campo da educação. O Estado tem esse poder de regulação, mas tem também, como diz Bourdieu, o monopólio da violência física e simbólica legítima, assim como o monopólio dos instrumentos de gestão e de administração dos bens públicos.

Isso significa que é muito difícil entender as políticas educacionais e as reformas educacionais sem compreender o papel do Estado em diferentes momentos sociais, em que determinadas estruturas se levantam para constituir o campo do poder. Então, há múltiplos e diferentes modos de regulação em cada contexto histórico e social e isso é fundamental.

O segundo aspecto metodológico, que me parece importante, trazido por João Barroso, no livro “A regulação das políticas públicas de educação” (2006), é quando esse autor nos mostra que o conceito de regulação, no estudo das políticas públicas é utilizado para descrever dois fenômenos diferentes e, ao mesmo tempo, interdependentes. Os modos como são definidas e aplicadas as regras que orientam as ações dos atores, as normas, as pressões, as exigências e constrangimentos e os modos como eles se apropriam delas e as alteram. Isso significa que nós temos diferentes modos de regulação, com distintos atores agindo; e nem sempre as reformas se implementam e têm os efeitos esperados, dadas as múltiplas regulações no processo de implementação. Portanto, é preciso considerar os diferentes agentes que participam direta ou indiretamente da formulação, da implementação e dos efeitos ou resultados dessas reformas. Isso é fundamental.

E o terceiro aspecto metodológico refere-se ao fato de estarmos vivendo num contexto de mudanças no regime de acumulação, que vai implicar em al-

terações no modo de regulação política e social (Harvey, 1992). Se, atualmente, verificamos o “surgimento” de uma sociedade mais neoliberal, mais neoconservadora no Brasil, isso terá um efeito, digamos assim, devastador em tudo aquilo que foi produzido na lógica de reformas voltadas à inclusão social e ao direito à educação. Entendo que, hoje, o neoliberalismo e o neoconservadorismo disputam fortemente a formação, as vontades, as subjetividades dos sujeitos e a lógica de méritos e de competências desse investimento na formação de capital humano, mesmo que seja para a ideia de um auto empreendedorismo. Isso está cada vez mais presente nas lógicas da ação do Estado, das políticas públicas e educacionais e também no conjunto das reformas que temos visto ocorrer no país.

A desigualdade social é fundante da formação social brasileira, sobretudo se olharmos para o contexto da República, das reformas sociais, das reformas e das políticas, em geral, e da educação, em particular. A desigualdade social é uma marca constitutiva do processo de formação social do Brasil em todos os períodos históricos, da colônia até à Nova República (Dourado, 2019) e isso se reflete no processo de escolarização e na qualidade da educação.

O Estado, no Brasil, tem sido histórica e predominantemente, patrimonial, excludente e de classe, a despeito das lutas em prol do estado democrático de direito e dos embates no campo das políticas públicas, marcadamente por resistências, movimentos, avanços, ajustes, retrocessos etc. (Dourado, 2019; Afonso, 2020). Refiro-me à educação superior e à educação básica, chamada básica desde a Constituição Federal de 1988, mas também ao ensino secundário ou médio, e mesmo às diferentes modalidades de educação.

Tem prevalecido, pois, o colonialismo, o conservadorismo e as demandas do capital, além das demandas políticas hegemônicas de alianças que se negam a democratizar o poder estatal e as relações sociais. Basta ver os momentos de fechamento, os momentos de autoritarismo e os poucos avanços que, muitas vezes, buscamos efetivar naqueles momentos de abertura política como o que vivemos a partir da redemocratização nos anos 1980.

Portanto, a desigualdade social é decorrente, essencialmente, da concentração e da desigualdade, da desigual distribuição de renda e suas consequências no Brasil, que podem ser observadas, por exemplo, na favelização, na pobreza, na miséria, no desemprego, da desnutrição, na desigualdade alimentar, na marginalização, na desigualdade de raça, na violência, na falta de saneamento básico, no acesso, permanência e no ensino de baixa qualidade. Mesmo na formação, na precariedade da saúde pública, na qualidade e insegurança do transporte público, na falta de acesso à cultura, dentre outros.

Assim, a história brasileira é marcada por períodos autoritários e conservadores, mas também por lutas que buscam avanços democráticos e rupturas com esse *modus operandi* de reprodução social. As lutas pela renovação e consolidação democrática quase sempre resultam ou resultaram, ao longo da nossa história, em golpes, não permitindo avançar além dos limites da chamada democracia liberal, revelando um quadro de debilidade da democracia no Brasil, bem como forte caráter antidemocrático e autoritário (Dourado, 2019; Freitas, 2018).

Observam-se, pois, limites históricos à democratização do Estado no Brasil, e a agenda de políticas públicas e ampliação de direitos sociais. Ressalta-se, ainda, o surgimento e o avanço dos movimentos sociais, partidos políticos, sindicatos e outros na busca da participação política, democratização e constituição do Estado de direito para superação do Estado autoritário e constituição do Estado de Direito e Estado mais social, como nos chama a atenção Bourdieu, em seu livro “Contrafogos” (1998).

Tem predominado, portanto, o processo de modernização conservadora, devido a conciliação entre frações das classes dominantes, com medidas de cima para baixo que ampliam a reprodução e a dependência do nosso país no cenário internacional (Dourado, 2019). A desigualdade social tem sido inerente à lógica da constituição da sociedade de livre mercado. O mercado, não se pode esquecer, opera por exclusão, e a escola, nesse contexto, foi sendo erigida sob o constructo da ilusão liberal. A ilusão liberal da educação, como igual direito de todos, legitima as desigualdades sociais e educacionais por meio da ideologia da igualdade de oportunidades e das capacidades individuais, da seleção meritocrática, baseada na aptidão natural, nos talentos e méritos individuais, que justifica e reforça a desigualdade de origem de classe, na medida que oculta os determinantes de classe e determinantes sociais em geral (Bourdieu, 1975).

O sistema de determinação de classe, como diz Bourdieu (1975), e a função ideológica do sistema de ensino faz-se presente nos fins da educação, na lógica de estruturação de oferta e de qualidade, assim como nas práticas pedagógicas, evidenciando vários processos e mecanismos de reprodução social externos e internos à própria escola. Nesse sentido, o sistema escolar, baseado nos princípios liberais ou neoliberais, reforçam, pois, as desigualdades sociais de origem de classe. Vemos que os períodos mais democráticos do Brasil buscaram ampliar os direitos e reduzir as desigualdades decorrentes do sistema de determinação de classe e da exclusão do sistema escolar. A escola neoliberal e neoconservadora busca, portanto, ajustar as posições de classe,



garantindo a reprodução da ordem social, a mobilidade social, a diferenciação progressiva e a formação de um hábito específico.

Observa-se, portanto, forte disputa que o neoliberalismo, hoje, faz em torno de constituir, junto com o neoconservadorismo, uma disciplina e uma formação do homem neoliberal (Oliveira; Amaral, 2020). A política neoliberal ou hiper neoliberal se contrapõe ao Estado social, ao Estado democrático de direito e à política democrática mais ampla. Assim, o que vemos hoje em nosso país é que a concentração de renda, a desigualdade social e o aumento da miséria são parte constitutiva da ideologia neoliberal. A promessa de mobilidade social do liberalismo por meio da educação está sendo abandonada pelo hiper neoliberalismo.

Verifica-se, no contexto atual, que o neoliberalismo, por meio da racionalidade ou da governamentalidade, como dizem alguns dos autores que trabalham com Foucault, vem disputando a formação do cidadão e procurando promover a formação do indivíduo ou homem neoliberal. Trata-se, pois, de formar o homem neoliberal por meio de ações orientadas para determinado fim, qual seja: manipular e direcionar as vontades, interesses, consciência na formação do governo das subjetividades. Tudo deve se orientar para méritos e competências e investimento para aumentar o capital humano ou ainda a instrumentalização para o cálculo econômico, tornando cada indivíduo empreendedor ou empresário da grande empresa que é essa sociedade de livre mercado.

Diante disso, o neoliberalismo vem se associando ao neoconservadorismo e, no caso brasileiro, à lógica da formação disciplinar, exemplificada na educação militarizada e na defesa da educação domiciliar, que visa restaurar o que a nova direita chama de «verdadeiros valores»: a família, a moral, o indivíduo, a liberdade, autoridade, vigilância, tendo em vista superar a chamada decadência moral (Lima; Hypolito, 2019). Nesse contexto, advoga um Estado coercitivo para defender a ordem social e os costumes tradicionais.

O Estado, nessa lógica, deve ser forte para regular a ação docente, produzindo uma espécie de autonomia regulamentada ou regulada na prática docente. Há, no contexto atual, uma desconfiança e uma diminuição da autoridade e autonomia dos professores, com mais controles externos, negando o princípio da autonomia didática e ao mesmo tempo aumentando a responsabilização dos professores pelos resultados dos desempenhos dos estudantes, o que tem produzido intensificação e precarização do trabalho docente, assim como adoecimento e mal estar docente (Freitas, 2018).

Assim, a formação democrática para o exercício da cidadania numa sociedade democrática vem sendo combatida por diferentes meios. Convém lembrar

que a democracia implica o envolvimento dos cidadãos na política, exige uma democracia participativa mediante várias estratégias. Muitos pedagogos, ao longo do tempo, trabalharam nessa direção, como John Dewey, por exemplo, ao pensar a escola como um laboratório democrático. A legitimidade democrática se constitui com envolvimento e participação e com educação para a democracia. É, pois, no processo de participação que se aprende a participar, aumentando a cultura democrática e a possibilidade de consolidação da democracia.

A democracia supõe a construção do bem comum, algo que vem sendo combatido pela perspectiva hiper neoliberal. Ou seja, o que é do interesse de todos. As transições políticas mais recentes no Brasil, sobretudo a partir do golpe que afastou a presidenta Dilma Rousseff (2011-2016) e da implementação de uma política hiper neoliberal e neoconservadora (Lima; Hypolito, 2019; Amaral; Oliveira, 2023), tem aprofundado a desigualdade, atacando a democracia e o Estado democrático de Direito, bem como buscado desconstruir a perspectiva de uma escola inclusiva e democrática para todas e todos.

É importante destacar, ainda, alguns aspectos, mesmo que brevemente, a partir do Regime Militar para cá, em que, grosso modo, foi possível pensar ou construir, mesmo com todas as contradições, a perspectiva de uma democratização da educação, ou seja, a ideia de uma educação como direito social e humano, numa perspectiva mais igualitária e inclusiva, a ideia de maior igualdade de oportunidades, mesmo que orientada pela vertente liberal, em que é possível incluir estudantes de diferentes classes sociais, assim como também buscar maior justiça e aumento de oportunidades educacionais e expansão da educação, bem como construir uma escola que não seja seletiva e discriminatória. Uma escola ou uma educação escolar que busca a universalização com qualidade para todos e todas, tanto do ponto de vista social como também do ponto de vista pedagógico.

Essas ideias, que embalsamaram o ideário educacional progressista pós Regime Militar, na lógica de construção de um projeto educacional democrático e inclusivo, certamente, buscaram se contrapor à ideia de uma escola orientada pela ideologia dos talentos naturais, dos méritos individuais e da mobilidade social pregada pelo liberalismo e, agora, com uma outra conjuntura, na qual vemos o neoliberalismo também disputar o processo de formação humana.

Fomos capazes de elaborar uma Constituição, chamada Constituição Cidadã, em que a educação aparece como um direito social e mesmo os objetivos colocados para essa educação escolar na lógica do pleno desenvolvimento da pessoa humana, do seu preparo para o exercício da cidadania e de sua qualificação para o trabalho, já significaram avanços consideráveis naquele

contexto, assim como também depois a noção de educação básica colocada na LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), e também afirmada no Plano Nacional de Educação - PNE, especialmente no Plano de 2014 – 2024 (Oliveira, 2018; Cury, 2013).

O ensino, como diz o artigo 206, da Constituição Federal de 1988, traz princípios importantes que passaram a ser combatidos nos contextos políticos de governos de direita e de extrema direita, pós 2016, tais como a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, divulgar o pensamento, a arte e o saber, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, assim como a gratuidade do ensino público, tão bombardeado ao longo do tempo na República e a valorização dos profissionais da educação colocado como um princípio na Constituição, não separando, evidentemente, formação de valorização dos trabalhadores em educação.

Também foram colocados, como princípios constitucionais, a gestão democrática e a garantia da qualidade (Cury, 2013; Libâneo; Freitas, 2018). São princípios fundamentais, na lógica de uma educação democrática e inclusiva, que levam a compreender a educação como um direito, como uma demanda social. Ao longo do tempo, nessas lutas por avanços educacionais, foi se constituindo na luta política uma agenda em torno da gratuidade, da obrigatoriedade, da laicidade, da gestão democrática, da criação de condições de ofertas para a educação pública, da garantia de acesso, permanência e aprendizagem, assim como também de uma agenda mais recente em torno da qualidade social da educação, da qualidade pedagógica da educação, do padrão mínimo de qualidade, como coloca a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), a Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca), a Campanha Pelo Direito à Educação, dentre outras entidades progressistas, trabalhando com os aspectos do custo aluno-qualidade, que foram institucionalizados no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em 2020. E mesmo a perspectiva da educação de tempo integral, na autonomia e na emancipação educacional.

Vive-se, todavia, num contexto de uma educação em que esses princípios ou o ideário mais progressista, pedagógico, inclusivo, democrático ainda não se efetivou plenamente. Exatamente por conta dessa trajetória histórica das disputas e das ambiguidades da educação como direito social no Brasil, por conta do modo como se opera o campo do poder e como o Estado opera em favor das classes hegemônicas. Então, há, atualmente, um sistema ou sistemas de educação bastante heterogêneos, diferenciados, assimétricos e desiguais, em que

ainda se coloca enormes desafios quanto ao direito à educação. Desafios quanto à escolarização obrigatória, quanto à educação de tempo integral, quanto ao financiamento para uma educação em que o custo-aluno-qualidade contribua para reduzir as assimetrias em nosso país; desafios de uma produção e universalização da educação básica de qualidade para todos e todas, assim como também da gestão democrática da educação, que o próprio PNE colocava como desafio, no sentido de que os Estados e municípios deveriam elaborar suas leis específicas até 2016, e de fato não houve avanço em relação a isso, nem mesmo no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE), que chegou a formular a possibilidade de uma resolução sobre gestão democrática de educação, assim como também avançar na perspectiva de uma avaliação democrática e não de uma avaliação apenas baseada em exames e índices, estandardizados, que pouco contribuem para ajudar os professores e professoras a avançarem na melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem nas escolas.

Então, há muitas dimensões e muitos aspectos, que nos colocam a necessidade de avançarmos numa educação democrática e de qualidade social e pedagógica. Faz-se necessário recuperar a perspectiva de uma educação progressista, que contribua para desbarbarizar a humanidade, no sentido de, como Adorno já nos colocava “para que serve a educação?”, no sentido de combater preconceitos, a opressão, o genocídio, a tortura e essa lógica autoritária que vem se globalizando, como temos visto também em vários países. No sentido também de transformar a sociedade, tornando-a mais justa.

Evidentemente que a educação pode contribuir nessa direção, e é fundamental pensarmos que todo esse movimento histórico ao longo da República se conecta com a luta política para transformação da sociedade, assim como também para conscientizar, formar criticamente, emancipar, desenvolver as potencialidades mais humanas, promover a apropriação do saber social e da cultura em suas diferentes formas e manifestações, assim como promover uma formação integral, mais humana, mais crítica, mais emancipadora.

Nessa direção, é fundamental socializar a cultura, os conhecimentos, os saberes historicamente produzidos, bem como formar para o exercício pleno, crítico da cidadania e da democracia. E, assim, para formar crítica e politicamente os indivíduos. É nesse contexto de uma República reformista, que se tem negado a produção de uma educação de qualidade social e pedagógica, como direito. É, pois, absolutamente necessário avançar com as perspectivas mais progressistas, no sentido de não haver mais retrocessos, como os que foram experimentados a partir do impeachment de Dilma Rousseff, em 2016. O

reformismo da educação no Brasil, sobretudo ao longo da República, tem sido utilizado, especialmente nos momentos de maior autoritarismo, como forma de negação da educação como direito social e humano, o que nos leva a crer que a educação de qualidade como direito está profundamente associada à construção da democracia social e ao Estado democrático de direito.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Estado, políticas e gestão da educação: resistência ativa para uma agenda democrática com justiça social. **RBPAE**. v. 36, n. 2, p. 403 - 428, mai./ago. 2020.
- AMARAL, N. C.; OLIVEIRA, J. F. O financiamento da educação no PNE (2014-2024) no contexto do pós golpe de 2016: balanço crítico. **Revista Exitus**, v. 13, p. e023042-22, 2023.
- BARROSO, J. **A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e atores**. Lisboa, PT: Educa, 2006.
- BOURDIEU, P. Campo do poder, campo intelectual e habitus de classe. In: **A economia das trocas simbólicas**. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 1999, p. 183-202)
- BOURDIEU, P. **Contrafogos. Táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 3.ed. Campinas: Papirus, 2001.
- CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos De Pesquisa**, (116), 245–262, 2013.
- DOURADO, L. F. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, e0224639, 2019.
- FREITAS, L. C. de. **A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992
- LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita da educação escolar. 1ª ed. – Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018, p. 45-88.
- LIMA, I. G. de; HYPOLITO, Á. M. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e190901, 2019.
- OLIVEIRA, J. F. LDB, PNE (2014-2024) e Construção do Sistema Nacional de Educação: avanços, tensões e perspectivas. In: NAJJAR, J.; VASCONCELOS, M. C. (Org.). **A LDB e as políticas educacionais: perspectivas, possibilidades e desafios 20 anos depois**. 1ed. Curitiba: Appris, 2018, v. 1, p. 30-45.
- OLIVEIRA, J. F.; AMARAL, N. C. **As transições políticas no Brasil e seu efeito na educação brasileira**. *Universidades*, v. 71, p. 11-32, 2020.

# MEMÓRIAS DE LUTAS E RESISTÊNCIA NA CONSTRUÇÃO E PRESERVAÇÃO DE CURRÍCULOS ESCOLARES DAS HUMANIDADES

*Circe Bittencourt*

**A**gradeço o convite dos organizadores para participar deste importante e histórico evento da educação. E, esse encontro, particularmente, me deixa muito feliz por ter a oportunidade de estar próxima novamente de meus colegas e alunos do EHPS da PUC que sediaram o evento. Quero também parabenizar os organizadores pelas temáticas em debate, considerando os pesados dias da história da educação que estamos vivendo, principalmente no que se refere às nossas áreas científicas dos currículos escolares que se tornam mais evidentes quanto aos ataques às ciências Humanas. Um prazer conhecer o professor Lohan e estar aqui novamente com outros colegas deste importante e histórico EHPS, especialmente o professor Kazumi com quem tenho compartilhado durante muitos anos diversas pesquisas sobre livros didáticos na PUC e USP. E, continuamos juntos em novo projeto da FAPESP, trabalhando na organização e preservação dos

nossos acervos em relação aos materiais didáticos, assim como na orientação e divulgação de pesquisas sobre a história dos livros e produções escolares.

O tema desta apresentação se relaciona às minhas memórias sobre um período de tragédias e de lutas de resistência na nossa história educacional. E estas minhas memórias chegam aos dias de hoje como momentos de um passado educacional que parece retornar sob novas formas. Então, minhas memórias desse passado se cruzam com a história presente em que, novamente, estamos vivendo sob uma “lógica tecnicista” de rejeição a uma formação sob os princípios do humanismo.

Fui aluna e professora e vivenciei intensamente a época da ditadura militar e, particularmente, integrei a luta para o retorno da História, assim como da Geografia e demais disciplinas escolares, nos currículos das escolas, uma vez que havíamos perdido nossos conteúdos humanísticos durante o governo dos militares e dos seus aliados civis, que haviam imposto uma educação sob moldes tecnicistas dos norte-americanos para todo o país, a partir da Lei 5692/71. Pelas minhas lembranças ficam evidentes que os mesmos pressupostos que, então, fundamentaram a educação escolar, estão retornando a esse projeto de educação e acompanhamento com muita tristeza esse “retorno histórico”. Um retorno semelhante a uma história que, segundo Marx, constatou em seu artigo *O 18 do Brumário de Luís Bonaparte*, tem se transformado em uma farsa. Nessa perspectiva histórica, acredito que, novamente, somos obrigados a retomar as lutas para que os conhecimentos das Humanidades científicas permaneçam na formação de alunos das novas gerações da era tecnológica.

Considero, assim, o tema desta apresentação extremamente relevante e significativo para que eu possa organizar um pouco minhas memórias para elas se articularem a de outros colegas e amigos que viveram esses de tempo de lutas educacionais. Não se trata de relatos baseados em documentos propriamente ditos, mas apresento como narrativas de uma história da educação que entrelaça memórias sob diferentes formas dentro do tema “Políticas na Escola e na Ciência: memórias de lutas e resistência”. Diante disso, limitei minha fala, dentro do possível, a essas memórias de lutas que participei ao lado de muitos companheiros, considerando as atuais mudanças estruturais na organização epistemológica da Base Nacional Comum Curricular. A leitura da BNCC me faz indagar se estamos em uma mesma temporalidade das reformulações curriculares do pós-guerra.

Não pensei jamais que fosse novamente discutir e argumentar sobre a importância do ensinar a História na escola, ou as Ciências Humanas, ou as

próprias Ciências chamadas exatas. Por que está sendo retirado o conhecimento científico na formação das novas gerações? Por questões de método? Por razões políticas?....

Então, vivemos, nestas primeiras décadas do século XXI, uma nova tentativa - eu estou dizendo tentativa porque vamos batalhar sempre com a perspectiva de que venceremos - o retorno aparentemente inovador dos currículos tecnicistas. E essa luta é também um combate contra as propostas, em andamento, de diminuir cada vez mais o lugar dos professores como sujeitos fundamentais na formação das novas gerações, ao colocar esta tarefa nas mãos de tecnólogos com suas ferramentas tecnológicas. Isso não significa que não seja importante essa tecnologia que está presente no cotidiano da maioria da população, mas é impossível ensinar aos nossos alunos que devem acreditar apenas no que está escrito e divulgado pelos celulares. Então, a crença é a de que o celular, hoje, passou a ser o objeto e o lugar onde se deposita o conhecimento que esses alunos têm que ter na vida. Essa credibilidade deve ser objeto de muito reflexão de nossa parte e ser analisada com muita propriedade e intensamente. Não é lutar contra essa tecnologia da comunicação, em princípio mascarada como democrática, mas, sim, lutar para que se delimite o lugar desse conteúdo e instrumentos na formação educacional das futuras gerações.

É, então, significativo saber e pensar como os currículos das Humanidades Científicas já haviam sido questionados e foram relegados pelo Regime Militar. História, Geografia, Filosofia - as Ciências Humanas, de um modo geral - foram substituídas por algo bastante semelhante ao que está acontecendo agora.

A reformulação curricular, apresentada pela lei 5692 de 1971, colocou Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil - OSPB, como substitutos das disciplinas humanísticas. Também criaram o 2º Grau Profissionalizante, com um currículo que se tornou inútil e foi sepultado sem ninguém participar do enterro. E, uma leitora como eu, da BNCC para o Ensino Médio atual me leva, imediatamente, a afirmar que se trata de uma nova versão, aliás, piorada, do 2º grau dos anos de 1970/80. A BNCC se preocupa apenas em criar “disciplinas” formadoras de “empresários” ou de consumidores alienados de tecnologias, como se não mais existissem trabalhadores assalariados ou desempregados no país. Como se, na nossa sociedade capitalista, tivessem sido abolidos os patrões e os trabalhadores assalariados ou diaristas.



Para explicar melhor essas afirmações, situo, recorrendo às minhas memórias, um pouco do percurso de como se constituíram o ensino e a aprendizagem das Ciências Humanas dentro de um projeto de currículo das Humanidades Científicas, diante de uma temporalidade mais ampla, iniciada ao final da Segunda Guerra Mundial.

Os currículos das *humanidades científicas*, constituídos a partir do final do século XIX, se expandiram após a 2ª Guerra Mundial, no decorrer da Guerra Fria, que, no Brasil, se organizou de forma contraditória, mas que correspondeu a uma consolidação do ensino das chamadas Ciências Humanas sob princípios metodológicos dialéticos que visavam, sobretudo, pôr fim aos métodos catequéticos das “perguntas” e “respostas” decoradas de nomes e datas.

As Ciências Humanas se tornaram importantes nesse período da Guerra Fria, lembrando que não foi apenas um fenômeno brasileiro, evidentemente, mas que, na nossa história educacional, correspondeu a um momento de expansão escolar significativo sob uma democracia populista. O Brasil era um país com um número enorme de analfabetos e essa situação proporcionou o surgimento de projetos importantes: Paulo Freire surgiu com seu projeto de alfabetização. Outros educadores, como Josué de Castro, trabalhavam com o problema das secas e da fome - daí a criação de atividades concretas, como a merenda escolar... As universidades começaram a se constituir como centros de formação importantes de professores, dentro da USP, na Universidade do Rio de Janeiro, da Universidade de Pernambuco... As PUCs se somaram e ampliaram os cursos de formação de professores. Então, foi um momento de crescimento e de organização do sistema educacional brasileiro na luta, primeiro contra a analfabetismo e na ampliação da formação das novas gerações, com a expansão também do ensino secundário. E, efetivamente, houve uma séria preocupação com formação de professores.

As universidades se envolveram, desde a sua origem, nas questões de formação dos professores que envolveram a atualização dos currículos nas escolas secundárias, além das inovações das escolas primárias, por intermédio do curso de Pedagogia. Na minha formação como aluna de História, na USP, vivenciei muitas dessas experiências educacionais nas Escolas de Aplicação e Escolas Experimentais em que se preocupavam tanto em relação a um currículo formativo para os futuros professores, como com um currículo de *formação contínua*. No caso da USP, os *estágios* eram realizados obrigatoriamente na Escola de Aplicação sob supervisão de professores de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

Nessas escolas, eram realizadas experiências inovadoras que envolviam reformulações curriculares muito significativas, que acompanhavam, principalmente no caso da História e da Geografia, o referencial da França. Posteriormente, pelas minhas pesquisas, identifiquei que, então, estavam sendo introduzidos muitos dos pressupostos criados pelo ministro francês Zay, um importante inovador do sistema de ensino integral em uma reforma interrompida pela invasão nazista em Paris no decorrer da 2ª Guerra Mundial. Vivenciei, assim, na Escola de Aplicação da USP, esse modelo educacional francês que servia de base para os projetos escolares do nível secundário que se centralizavam, sobretudo, em torno da História e da Geografia, especialmente organizados pela prof.<sup>a</sup> Sylvia Magaldi.

De modo geral, as inovações não eram limitadas apenas quanto aos conteúdos históricos que, vale dizer, continuavam eurocêntricos, mas, sobretudo, revolucionavam as questões de método tanto do ensino quanto da aprendizagem. Na Escola de Aplicação, assim como em outras escolas públicas em São Paulo novas reformulações estavam sendo implementadas com bastante sucesso - só lembrando que também haviam sido criadas, em caráter experimental, por todo o estado de São Paulo, as chamadas Escolas Vocacionais. Foi um período em que foram organizados currículos inovadores importantes que contribuíram e marcaram a formação dos futuros professores, como foi o meu caso. E, além das questões de conteúdos, a discussão era muito forte no ponto de vista político, lembrando que minha formação ocorreu logo após o golpe de 1964. Não havia eleições diretas e vivenciei as lutas estudantis. Os problemas educacionais estavam na pauta política, sem dúvida.

O sistema educacional era tema importante. Afinal, estávamos em nova ditadura, depois de uma fase democrática iniciada em 1945. Nesse período democrático da nossa história, estava sendo organizada a LDB - Lei de Diretrizes e Bases- e havia uma disputa enorme em torno dessa questão. E, nesse momento da nossa democracia política, ocorreu um grande golpe na educação e que foi um golpe fundamental na história brasileira. Foi um grande golpe na educação porque, quando a população brasileira vivenciava um processo muito forte de migração rural para as cidades, em um período de crescimento urbano e industrial, a demanda por escolas era enorme. E, os governos de cada estado tinham, de forma quase obrigatória, de atender essa demanda popular. Tornava-se fundamental o fortalecimento de uma educação pública, lembrando que as escolas primárias e os ginásios que foram construídos, eram escolas majoritariamente públicas, e eram de qualidade bastante satis-

fatória. Da mesma forma, muitos projetos educacionais se faziam em torno das universidades, majoritariamente públicas também, e eram voltados para as escolas públicas.

## **O QUE ACONTECEU, ENTÃO, EM 1961?**

Florestan Fernandes foi um dos educadores que, dentre outros importantes intelectuais da época, denunciou o grande descalabro que aconteceu com a LDB de 1961 e que nós estamos vivendo as sequelas ainda hoje. O resultado da vitória dos grupos empresariais, aliados aos conservadores na votação da LDB, foi o domínio do setor privado no setor educacional. E, atualmente, nós temos os empresários totalmente assentados no poder educacional. Esses empresários começaram essa luta política para dominar e controlar a educação no decorrer de toda a fase republicana, mas, em 1961, ganharam o controle educacional. Essa vitória significou o redirecionamento das verbas da educação, que deveriam ir para o setor público, para o setor privado. E, cada vez mais, ao longo dos anos, esses grupos empresariais foram dominando essa questão das verbas que deveriam estar de forma privilegiada voltadas para os projetos educacionais para as escolas privadas de todos os níveis, inclusive para o superior. Era (e ainda é) fundamental possibilitar a entrada e a permanência dos alunos. Isso porque era importante também garantir a permanência dos alunos na escola, visto que os alunos sem condições econômicas tinham que sair logo da escola para ajudar a família. Mesmo quando conseguiam ultrapassar a escola primária, porque ainda tinha o famoso exame de admissão, quando conseguiam passar essa etapa, muitos não podiam permanecer na escola porque tinham que começar a trabalhar para ajudar a família.

Florestan Fernandes (ele tem uma série de obras sobre essa LDB, de 1961) batalhou pela escola pública de qualidade e democrática no acesso e na permanência dos alunos, assim como outros importantes intelectuais da época, que merecem ser reconhecidos na luta pela educação pública e ao direito à educação para todos os jovens e crianças. Em meio a esse debate, aconteceu o Golpe de 1964. Minhas reflexões mais recentes têm me conduzido a perceber que o golpe, na LDB de 1961, já era uma previsão do Golpe de 1964, digamos assim. Apoiar a Reforma Agrária e a Educação para Todos era uma enorme subversão!

A partir daí, apresento um pouco mais dessa história, com base nas minhas próprias memórias!

Entrei no curso de História da USP em 1964 e como tinha estudado em uma escola particular religiosa, o Colégio São José, era completamente ignorante sobre política. A chegada ao Departamento de História foi um momento de reviravolta total de valores e de visão de mundo! Ao ingressar na universidade, imediatamente me deparei com o movimento estudantil em luta contra o Golpe de 64! E, assim minhas experiências, a partir de então, se misturam nessa luta contra o Golpe, na luta dos professores das universidades e do movimento estudantil.

O movimento estudantil, na época, se organizava em torno de várias reivindicações: havia a luta contra o acordo MEC-USAID. O que era esse acordo MEC-USAID? Era um projeto político para facilitar a entrada do setor empresarial norte-americano na educação, fornecendo empréstimos e financiamentos para a educação que, depois, deviam ser pagos, mas pagos com muitos juros para o setor educacional (eu que trabalho com a história do livro didático aprendi como os empresários americanos ganharam em relação à produção de material didático (também com equipamentos para universidades e o enorme envolvimento financeiro neste setor). E, esse é apenas um dos aspectos, considerando, sobretudo, as questões curriculares e ideológicas envolvidas nessa produção.

O movimento estudantil, coordenado pela UNE e pelos Diretórios acadêmicos, lutava por mais vagas nas universidades, e a nossa reivindicação era fundamentalmente para expandir e criar mais vagas, devido à dificuldade de ingresso nas universidades públicas. Havia muita concorrência! Havia muitos “alunos excedentes” que passavam nos exames vestibulares, mas com notas mais baixas. Naqueles anos lutamos, ainda, como havia mencionado, contra o acordo MEC-USAID, um acordo do governo brasileiro com os Estados Unidos que cada vez deixava evidente que era estratégico para facilitar a expansão norte-americana na América Latina e servia para interferência na vida cultural por meio de subsídios à indústria cultural e que, na prática, visava deter movimentos socialistas no meio estudantil. A maioria do movimento estudantil, e eram grupos ligados a ideias socialistas e lutávamos contra o imperialismo norte-americano, contra a violência dos Estados Unidos, a Guerra do Vietnã, o cerco a Cuba e demais retaliações aos movimentos sociais na América Latina. Evidente que dentro desse movimento havia também a organização de grupos de estudantes de “direita”, especialmente os que se organizavam em torno do Instituto Mackenzie, que resultou, dentre outros conflitos, na “guerra da Maria Antônia”, em 1968.

Percebe-se, assim, que a história desse movimento estudantil tinha um caráter político mais amplo. Era de reivindicação educacional: a luta para a ampliação de vagas nas universidades públicas e a criação de políticas para possibilitar a permanência desses alunos na universidade, temas que até hoje permanecem em debate. Então, por exemplo, a criação de cursos noturnos na universidade, a criação de bolsas de estudo para os alunos permanecerem estudando, porque não adiantava apenas entrar na universidade, mas permanecer durante 4 ou 5 a 6 anos até se formarem. Era importante que os alunos que não tinham como ser sustentados pelas suas famílias pudessem permanecer e se formar.

Nós vivenciamos esses tempos na USP como uma luta fundamental para o futuro da educação pública democrática e de qualidade. E, evidentemente, tínhamos o apoio de muitos professores. Era comum assistirmos aos debates de vários deles e que apoiavam a mobilização de estudantes em passeatas pelas ruas de São Paulo e, nos períodos de greves estudantis, contávamos com o apoio da maioria deles.

Pude acompanhar muitas atividades políticas de alguns professores famosos: a professora Emília Viotti, responsável pelo curso de Introdução aos Estudos Históricos e de Teoria de História; o professor Sérgio Buarque de Holanda que, com sua assistente Maria Odila, nos conduzia, de maneira singular, ao estudo de uma nova História do Brasil .... Também assistíamos às palestras do professor Florestan Fernandes e de vários outros professores... E, foram muitos desses brilhantes professores, os expurgados da universidade em 1969, pelo AI-5. A professora Emília, nessa época, era minha orientadora de pós-graduação em Teoria e Metodologia de História e nossa turma (éramos 7 ou 8 orientandos dela) ficou sem orientadora...

A professora Emília, particularmente, além de ela ter tido o “afastamento compulsório da USP”, também sofreu processo jurídico militar. Depois do julgamento, apesar de ter sido liberada da prisão, ela foi proibida de entrar no Departamento de História, de ter acesso às bibliotecas para suas pesquisas... E, a opção dela foi sair do país, assim como aconteceu com outros professores. E a professora Emília para onde foi? Ela foi para os Estados Unidos onde se tornou professora na Universidade de Yale. Assim, uma professora “comunista” foi trabalhar em uma famosa universidade na área de ciências humanas nos Estados Unidos! Essa situação tão absurda faz parte de histórias que representaram uma nova história de lutas de resistências possíveis e impossíveis.

A partir de 1969, assistimos ao “terror militar”, com prisões e torturas, com muitos de nossos colegas assassinados. Mesmo os menos “comprometidos”, que não entraram na “luta armada”, recebíamos “visitas de milicos à paisana” em nossas casas e que com várias ameaças levavam livros ou o que consideravam “material subversivo” (bastava o livro ter capa vermelha) e, por vezes, fui interrogada em seus “lugares de trabalho”.

Depois desses tristes acontecimentos desisti de continuar com os estudos de pós-graduação que, então, se reformularam e, me dediquei a ser professora de História em escolas. Comecei minha carreira em uma escola, o Colégio I. L. Peretz, então uma significativa escola experimental judaica e, a partir do concurso de 1970 (um dos últimos da década), também passei a trabalhar em escola pública.

## **ESSA NOVA FASE CORRESPONDEU A UMA LUTA DE RESISTÊNCIA DE EDUCADORES CONTRA A LEI 5692/71**

Precisamos entender os acontecimentos de cada estado porque houve variações de controle sobre os professores secundários e, assim, as políticas estaduais, embora submetidas ao governo central, tinham históricos de quadros diferenciados de funcionários, diretores, professores etc. Isso significa que temos que estudar a história educacional de cada estado, de como funcionários e professores resistiram e atuaram, porque depende de cada Secretaria da Educação, como que elas obedeceram ou resistiram, digamos assim, a esse momento. A partir da Lei 5692/71 os currículos do país foram refeitos e assim foi iniciado o processo de desfazer os currículos baseados nas Humanidades Científicas.

O novo currículo retirou História, Geografia e substituiu os estudos históricos e geográficos por um sintético Estudos Sociais com conteúdo reduzido e mal alinhavado. A situação nas escolas ficou complicada. Por exemplo, eu tinha prestado concurso em 1970, em São Paulo, e me tornei professora efetiva de História. Porém, no ano seguinte apareceu a Lei 5692/71, que criou Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica, OSPB, e eles passaram a ser os conteúdos que deveríamos ensinar. Foi uma situação inusitada e começaram as resistências. Começou o enfrentamento com diretores e supervisores das escolas. Na distribuição das aulas eu alegava sempre: “estou preparada e quero dar aula de História e não sei o conteúdo de Estudos Sociais, sou incompetente para dar aula de Estudos Sociais ou Educação Moral e Cívica! O concurso garantia que não podia ser demitida sem “justa causa” e, assim muitos

professores resistiam e continuavam ministrando aulas de suas especialidades, alegando sempre a condição de incompetente.

Enfim, eram formas que arranjávamos para evitar a implementação do novo currículo. Essas atitudes tiveram algum efeito. No estado de São Paulo, a Secretaria de Educação manteve História e Geografia na 7ª e 8ª séries. Convém assinalar que, nas escolas particulares, houve a continuidade do ensino por disciplinas, como ocorria na escola I.L. Peretz, onde, junto com a professora de Geografia, organizamos o currículo das 4 séries “ginasiais”, em torno de estudos do meio, seguindo o modelo do Colégio de Aplicação da USP. Fazíamos, nessa escola, muitas atividades interdisciplinares com outros colegas de Arte, de Matemática...Lembro de um trabalho com o jogo de xadrez, que realizei com o estudo do sistema feudal e ele com estudo de lógica matemática. Muitos professores tinham tido estudos sobre renovações de currículo e esses eram os “sonhos de muitos dos jovens docentes”: fazer estudo do meio, fazer trabalhos interdisciplinares: eu defendo a disciplina de História e defendo a interdisciplinaridade. Para ter interdisciplinaridade, precisamos, cada um, dominar muito a sua disciplina, porque senão você não faz interdisciplinaridade, , mas, sim, uma confusão simplificadora simplesmente, como têm sido os denominados Estudos Sociais. A interdisciplinaridade exige que se conheça, profundamente, sua própria disciplina para dialogar com as outras áreas.

Manter a disciplina na escola era uma forma de resistência cotidiana. Durante uns anos fui coordenadora do Centro Cívico na escola pública (uma outra criação dos militares para acabar com os Grêmios Estudantis que tinham sido focos importantes das lutas dos secundaristas em apoio ao movimento dos universitários) e, consegui desenvolver várias atividades com os alunos: criamos Biblioteca escolar, organizávamos jogos com outras escolas, revivemos a produção de jornais murais, organizávamos coral e teatro etc... Eram formas que encontrávamos de fazer resistência na prática cotidiana. Isto acontecia em várias escolas e, em pesquisas mais recentes sobre este período, mesmo durante a ditadura, era possível organizar currículos próprios, desmontando um pouco esse projeto governamental.

Recordo-me de uma situação de quando estava de licença maternidade, e o professor que me substituiu cuidou das aulas sem nenhuma interferência minha ou da direção (coisa impossível na atualidade). Ao voltar às minhas aulas, deparei com o diário de classe que revelava uma renovação curricular temática de História: Comuna de Paris, Revolução Russa, Revolução Cubana,

Revolução Chinesa... Os alunos se especializaram em revoluções... *Tudo bem, conversei com o jovem colega: não estou dizendo que você não deva ensinar os movimentos revolucionários, mas não deveria registrar no diário de classe, porque poderia ser punido.* Claro que, às vezes, vinham punições das Delegacias de Ensino (era este o nome anterior das Diretorias....). Já nos anos de 1980, durante uns quinze dias, tive a presença de alguns “milicos” assistindo minhas aulas e depois recebi um “treinamento pedagógico” de um tenente sobre uma “verdadeira aula de História”. O Colégio Architiclino Santos, a partir do final dos anos de 1970 – período da abertura- teve uma história particular de resistência que me conduziu a novas histórias.

Então, eu, assim como muitos colegas na escola pública, comecei a pensar num retorno das disciplinas para sistematizar os conteúdos e os métodos de nossas práticas, uma vez que alguns colegas já tinham pós-graduação, como o caso professora de Geografia, Nidia Pontuschka, com quem eu trabalhei muitos anos em projetos interdisciplinares. Começamos, então, a considerar o retorno à FFLCH/USP, para pesquisar problemas educacionais das nossas respectivas áreas e, assim, subsidiar o retorno das disciplinas escolares nos currículos sob novos fundamentos, tanto de critérios para seleção de conteúdos como de métodos. Era evidente que o 2º grau profissionalizante estava completamente desmantelado.

Iniciei, em 1984, uma pesquisa sobre a história do ensino de História, no Departamento de História. Atualmente considero essas pesquisas como uma forma de resistência acadêmica por desenvolver temas inéditos tanto para a História quanto para Geografia, Artes, Literatura... e mesmo para o ensino da Química, Biologia ... Os temas das pesquisas e as próprias metodologias eram inéditos, sem muitas referências anteriores. Outros colegas da escola Architiclino Santos, como o professor Mansur de Química, as professoras de Português, Eulina Lutfi e Ana Maria, passaram a desenvolver pesquisas de ensino, na Faculdade de Educação da UNICAMP.

Nesses anos, importante destacar, começamos os movimentos grevistas, com uma APEOESP renovada, com professores coesos por conta do nosso salário e excesso de jornada de trabalho. Se era bom ser professor de secundário, em 1970; em 1979, esse ofício era péssimo e mal pago. E, ao lado das reivindicações salariais e de condições de trabalho mais dignas, começamos a lutar pela volta da História e demais disciplinas nas salas de aula da escola secundária. Para os professores de História existia a grande pergunta: qual História deveria voltar para as salas de aula? Porque a maior parte dos



currículos e dos livros didáticos em circulação continuavam sob a lógica eu-rocêntrica, semelhante a que havíamos estudado sobre os carolíngios, guerras feudais e moderna etc.

Sempre tivemos e, temos até hoje, predomínio de ensino de uma História Geral que se traduz como História da Europa. A História do Brasil sempre reduzida, visto que, efetivamente, pouco se conhece da nossa história do Brasil e, menos ainda sobre história local e regional. Quer dizer, o nosso currículo não é organizado para conhecer o Brasil, nem a América.

Nós nos encontramos na ANPUH e em cursos de formação de professores da Secretaria de Educação de São Paulo, que passaram a acontecer no final dos anos de 1970, reivindicávamos, assim, o retorno de História da América e inclusão de outros continentes: Ásia e África, quer dizer, “as sociedades esquecidas da História escolar”, como dizíamos.

É preciso destacar que os professores universitários estavam se organizando em diferentes frentes e participavam de debates e eventos nas universidades. Os historiadores tinham a Associação Nacional de Professores Universitários - ANPUH que, desde as décadas de 1950-60, organizava encontros sobre a produção de pesquisas, mas que, nessa época, passaram a se manifestar em relação à história escolar. Professores associados da ANPUH, a partir dos anos finais de 1970, começaram a se manifestar sobre o currículo escolar e sobre o retorno da História nas escolas, então, de Iº e IIº graus. E a mesma coisa aconteceu com a AGB (Associação dos Geógrafos). Nos eventos da SBPC, também as políticas educacionais foram centros de debates, como o encontro de 1974, em Recife, na UFPE, com participação de educadores de todas as áreas preocupados com as políticas e reformas curriculares e seu caráter tecnicista e alienantes.

Enfim, passamos a organizar uma luta conjunta, sendo que, no caso da ANPUH, a partir de 1978 e 1980 mais ou menos, os professores secundaristas passaram também a participar como associados. Se me lembro bem, creio que fui uma das primeiras professoras da rede de ensino a ser representante na ANPUH, São Paulo. Importante lembrar que muitas Universidades públicas se recusaram a criar os cursos de Licenciatura Curta, em que professores eram formados em 3 anos em Estudos Sociais, ou Ciência, Artes etc. Foram esses cursos que possibilitaram o crescimento das *Licenciaturas Curtas* para formar professores nas Faculdades particulares. Esse foi o momento em que o ensino superior privado cresceu rápido por todo o país. Os próprios sindicatos também iniciaram uma nova etapa de organização e atuação.

A APEOESP foi nosso sindicato de professores públicos do Estado de São Paulo que passou a lutar pelos direitos dos professores em meio a um enorme arrocho salarial, mas também incorporou a luta pelo direito à formação contínua que envolvia a questão das horas de trabalho e debatia aquilo que consideramos como princípio educacional do professor: professor tem que estudar e se atualizar constantemente na sua área e isso é inerente à carreira docente. O professor não pode ser formar e nunca mais estudar. Ele é um trabalhador intelectual. E, essa pauta, então, foi muito forte nesse momento, tanto na ANPUH como nas associações de classe também.

Assim, nos anos finais da década de 1970 e início dos anos de 1980, participávamos das atividades políticas, mas no Archiciclino Santos, desenvolvíamos muitas novas práticas de renovação pedagógica. Recebíamos, em nossas aulas, muitos estagiários do curso Licenciatura da FEUSP, lembrando que a escola não era muito distante da USP. Nessa escola, por razões talvez “divinas”, foi se constituindo um grupo de professores determinados a reformular o currículo do “moribundo” 2º grau. A maioria desse grupo era de professores efetivos e mantínhamos uma certa liberdade pedagógica. A profa. Nídia Pontusckha, de Geografia, e eu começamos a organizar vários Estudos do Meio, incluindo os alunos do curso noturno (viajamos várias vezes por cidades próximas de São Paulo aos sábados), além de estudos sobre “São Paulo à noite” e foram sendo incorporados a este núcleo colegas de Português, e de maneira inédita, de Química com o professor Mansur. E, às vezes, de Biologia e Física. Essas novas experiências passaram a ser relatadas em eventos, em artigos etc.

Finalmente, acabei me tornando professora de Prática de Ensino na FEUSP junto com a Elza Nadai e, a profa. Nídia também se tornou minha colega no Departamento de Metodologia, nas aulas de Prática de Ensino de Geografia. O prof. Mansur Lutfi foi trabalhar na Faculdade de Educação da UNICAMP, no curso de Prática de Ensino de Química. Outras colegas, mesmo permanecendo na escola, fizeram mestrado e doutorado, com pesquisas significativas de práticas escolares. Nossas experiências na escola, nos conduziram, assim, a uma produção de pesquisas na área de ensino.

Pessoalmente, foi um pouco difícil conseguir orientador para uma pesquisa sobre ensino de História. Na FEUSP, não havia pesquisas nessa perspectiva e, no Departamento de História, o projeto que apresentei sobre a história do ensino de História era inédito na pós-graduação, no Departamento de História. Aparentemente, era muito diverso da pós-graduação, que havia

realizado em Teoria e Metodologia de História, com a profa. Emília Viotti. Na época, era difícil ainda estabelecer as relações entre as pesquisas historiográficas acadêmicas e as de ensino e aprendizagem histórica. Com o apoio de antigas colegas, consegui, em 1984, ser aceita na pós-Graduação do Departamento de História, em História Social, com a profa. Raquel Glezer, antiga colega da graduação e, elaborei, então, a pesquisa sobre história do ensino de História, que recebeu o título de *Pátria, Civilização e Trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939)*. Esse tema se explica pelas angústias que me afligiam quanto ao retorno da História nas escolas.

Nos debates que fazíamos em eventos, havia concordância sobre a importância epistemológica, mas também política do retorno da História como disciplina escolar, mas a questão era qual história deveria estar nas salas de aula. E, qual seria o método de ensino e de aprendizagem? Destaco, então, que essas foram minhas lutas em espaços acadêmicos! Lutas que, evidentemente, eu não fazia sozinha, porém, ao lado de outros companheiros e colegas também de outros lugares. Lembro de vários colegas da PUC. A Profa. Dea Fenelon foi batalhadora sempre, e com outros pesquisadores passaram a se preocupar com a divulgação dos trabalhos e pesquisas em salas de aula. Pesquisas com apoio da ANPUH foram sendo publicadas em revistas e livros. Relatos de experiências inovadoras eram apresentados em encontros específicos de cada área: *Perspectivas do Ensino de História*, *Fala, professor* (profa. de Geografia), dentre outros se ampliavam nesses tempos de final de ditadura e início do processo da formulação da nova Constituição.

Participei, ainda, das lutas dos companheiros do Rio de Janeiro, quando podíamos acompanhar a renovação de livros didáticos. Destaco sempre os livros de vários autores: o de Ilmar Rolofh – *Brasil*, uma história dinâmica, ainda dos anos de 1970 e da década de 1980, os livros de Chico Alencar e Marcus Vinicius, *História da Sociedade Brasileira* e *Brasil Vivo: uma nova história da nossa gente*. É importante lembrar os livros didáticos organizados por Sérgio Buarque de Holanda, que inovou com usos de documentos variados nas propostas de atividades e incluía, ao final dos capítulos, textos de história cultural com rica iconografia.

Enfim, havia uma série de mobilizações no início dos anos 1980, em relação a uma renovação do ensino da História, assim como de outras áreas. Quer dizer, estávamos, no tempo em que a ditadura dava sinais do seu fracasso econômico (lembro bem da inflação galopante que consumia o salário em quinze dias) que acompanhava o fracasso político em que o Brasil estava

submerso. A situação educacional provocou, então, dentro das universidades, uma renovação das pesquisas educacionais.

Essas novas pesquisas ocorreram em diferentes Departamentos da USP e deram origem a novas pesquisas e em diferentes universidades, especialmente renovando as que se constituíam nas Faculdades de Educação. Em síntese, pude acompanhar pesquisas de outras áreas relacionadas ao ensino Geografia, Física, Biologia... Na Física, importante lembrar, tinha vários docentes famosos que foram perseguidos pelo regime militar, como Mário Schenberg, um grande físico do Brasil, que, com outros colegas, haviam se empenhado em deter a introdução da energia nuclear no Brasil, para evitar, sobretudo, o problema do “lixo atômico”, e esses deveriam ser tema de estudos nas escolas.

Nessa perspectiva, o professor Ernest Hamburguer organizou, desde o início dos anos de 1970, projetos de ensino de Física para escolas, renovando os currículos e organizando materiais didáticos. Existiam, assim, várias frentes de trabalho, na universidade, realizadas tanto por educadores, quanto pelos especialistas de diferentes áreas: na Química, na Física, na Biologia, na Matemática, no ensino de Língua Portuguesa e de Literatura, assim como nas áreas de Humanas.

No final do regime ditatorial, pode-se identificar, então, uma segunda fase de debates e de enfrentamentos para a reorganização dos currículos. Os currículos de Estudos Sociais foram eliminados. Nos estados e municípios, os currículos foram, então, objeto de revisão e de redefinição de conteúdos e, em certa medida, também de métodos. Então, a importância das pesquisas em cada área era evidente.

A questão da renovação curricular que atingiu os Estudos Sociais, particularmente, se articulava ao caráter tecnicista das propostas dos Estudos Sociais, oriundos de projetos norte-americanos. Sabemos que os Estados Unidos nunca foi um país preocupado com a área de História e Geografia e mesmo dos demais conhecimentos das Humanidades em seus currículos escolares, mas uma nova importação de suas ideias pedagógicas estava circulando em escala internacional. Nos anos de 1980 e 1990, houve uma renovação de estudos curriculares importantes em muitos países. Assim, ao desenvolver minha pesquisa de doutorado, minha preocupação estava ligada ao ensino da História em projeções curriculares mais amplas.

Os problemas centrais das minhas pesquisas eram, então: Como e quando a história se tornou uma “matéria escolar”? Qual o lugar da História nos currículos escolares? O que são currículos das Humanidades?

Tive a possibilidade de uma bolsa “sanduíche” de doutorado, na França, onde permaneci por 2 anos. E o contato com a pesquisa sobre *História das disciplinas escolares*, de André Chervel, e as pesquisas sobre livros didáticos, de Alain Chopin, no INRP parisiense, foram fundamentais. Ao mesmo tempo, ampliei estudos sobre a história do currículo na Inglaterra, especialmente os de Ivor Goodson e as do escocês, David Hamilton. Os trabalhos desses autores foram fundamentais para situar historicamente nossa luta em defesa da renovação curricular sob os fundamentos das *humanidades científicas* em confronto com *as humanidades clássicas*.

Por outro lado, leituras de educadores norte-americanos, como Michael Apple, denunciavam os currículos, especialmente em seu cunho anticientífico que, em vários locais, mantinham a origem sacra da humanidade segundo fundamentos bíblicos. Uma permanência de estudos históricos escolares serviria, entre outros aspectos, para justificar o racismo, segundo Apple, e se mantinha a origem divina da origem do homem. Muitas obras desse autor norte-americano apresentam os diferentes sujeitos na constituição do currículo real, currículo do cotidiano escolar. Destaca, ainda, o lugar da mulher como educadora, sobre escolas das periferias, com maioria negra e de imigrantes e as dificuldades do trabalho cotidiano, problemas esses que nos mostram a necessidade de compreender e de pesquisar não apenas os *currículos normativos*, mas *os currículos em ação*, nas práticas cotidianas.

Em obra mais recente, organizada por Michael Apple, são colocadas experiências de currículos em escolas brancas, mas que recebem populações indígenas. Como dar aula numa escola branca que recebe alunos indígenas? Essa questão estava muito presente na minha vida, porque também havia iniciado meu trabalho, no início dos anos de 1990, com a educação de populações indígenas no Brasil e me defrontei com as dificuldades de criação de currículos nas aldeias.

Assim, as lutas e os desafios que surgiam no período pós-ditadura para a renovação curricular eram complexos, mas necessitavam ser identificados. No final da segunda metade de 1980 e no decorrer da década de 1990, vivenciamos muitos embates sobre a reformulação curricular, em cada estado e nos municípios. Nesse período, a discussão que se realizava se fazia na contramão dos princípios do neoliberalismo, que, depois, principalmente, da queda do muro de Berlim, se apoderava do movimento educacional, colocando novos sujeitos políticos, com muita força, nesse processo. A entrada de empresários e banqueiros, no cenário educacional em escala internacional, passou também

a acontecer no Brasil. Evidentemente como já havia colocado, os empresários já haviam se instalado no setor educacional, no Brasil, com força considerável, desde a LDB de 1961.

O movimento empresarial da década de 1990 foi (ou tem sido), no entanto, avassalador, com um embate entre educação pública e educação privada em todos os níveis de escolarização. No Brasil, como já foi dito, tivemos sempre a intervenção do setor privado na área educacional desde o Império. Vale esclarecer que, antes eram, majoritariamente, ligados às escolas confessionais. A partir da 2ª metade do século XX foi um outro momento: o das empresas educacionais laicas, dominar e se apropriar das verbas do Estado para suas empresas educativas. Essas empresas ganharam força na época ditatorial sobretudo no campo de formação de professores e educadores, o que foi ainda mais grave. As universidades não conseguiram ampliar, muitas vezes, por falta de verbas, os cursos de formação de professores. Houve uma ampliação muito lenta de universidades públicas e os governos que se sucederam, com exceção do período de Lula, não ampliaram, considerando a grande demanda, a rede pública universitária.

Consequentemente, o setor privado, que contava cada vez mais com o apoio financeiro governamental, teve uma expansão em nova escala das empresas educacionais, inclusive estrangeiras que passaram a se instalar tranquilamente no país. Na fase do regime militar tinha sido iniciada a expansão dos cursos privados para a formação de educadores e de professores, assim como houve a entrada, facilitada em larga escala, no setor de produção de material didático. Tudo o que possibilitava “ter lucro” na educação passou a ser concedido aos novos “empresários educacionais”. De forma sutil, empresários e banqueiros e grupos conservadores disseminaram a ideia de que vieram para oferecer uma educação tecnológica. E, assim, teve início o controle da educação escolar por instrumentos tecnológicos que se expandiram em suas várias modalidades. Surgiu, então, uma nova proposta curricular que nega a importância de uma formação intelectual e consistente de alunos e professores. Situando, exemplificando, o caso da História, não interessava o conhecimento, por exemplo, de História Regional, porque para a História Regional você tem que produzir material didático regional. O público é mais reduzido e dá pouco lucro para editoras. Então, temos a lógica do capital dominando a organização curricular, impondo pela sua lógica mercantil, os nossos currículos.

Nos anos de 1990, por razões políticas e econômicas, houve a criação do Mercosul, inicialmente com o Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai (o

Chile parcialmente), no governo Fernando Henrique. E foi nesse momento que se pode viabilizar a organização do PNLD que se encarregaria de comprar das editoras livros didáticos e distribuir por todo o país. Sabíamos sobre a importância desse material para as aulas, assim como sabíamos das dificuldades dos alunos em adquirir livros. Como muitos dos alunos da escola pública tinham condições financeiras para comprar livro de História, Geografia, Matemática, Física, Química, Biologia? Aí, finalmente chegou um projeto nascido efetivamente no final século XIX, o PNLD. Uma política do MEC que passou a adquirir e distribuir livros para todos os alunos das escolas públicas brasileiras.

Evidentemente, um projeto que exigia (e ainda exige) muita verba e surgiram então financiamentos em escala internacional. Entram, então, em cena o FNDE, Banco Mundial etc. A intervenção exterior passou a ser realizada em nova escala. Uma das coisas que essas agências internacionais passaram a exigir do Brasil foi a mudança de currículo: o Brasil deveria ter currículo único para que pudesse haver uma avaliação dos alunos, em escala nacional e, assim, os financiadores internacionais vigiarão os empréstimos que eram realizados para o governo brasileiro. Como é possível fazer uma avaliação dos estudantes brasileiros em escala nacional? O FMI e outras agências internacionais, passaram a exigir o currículo único para o país! Houve, evidentemente, uma enorme dificuldade para criar um currículo nacional, uma vez que era um ato inconstitucional.

Afinal, a Constituição de 1988 não permitia, assim como não permite ainda, currículo único nacional. Então, novos “acordos” foram sendo negociados e foram criados os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), que mantinham de alguma forma a independência dos estados e municípios, na construção de seus próprios currículos. Haveria apenas indicações por intermédio dos *Parâmetros Gerais*. Mas, de qualquer forma houve, e continua havendo com a atual Base Nacional Comum Curricular, uma intervenção internacional no currículo brasileiro. E, mais ainda, há uma interferência do capital internacional em toda a organização educacional do país – dos currículos, da ampliação de escolas privadas nacionais e internacionais por todo o país, assim como em toda a produção de materiais didáticos, e até merenda escolar.

Nesse contexto complicado, organizei, pela FEUSP e ANPUH/SP, um encontro do Perspectivas do Ensino de História, onde se debateu o projeto piloto do PCN de História. A proposta foi recebida com muitas críticas e a re-

presentante do MEC propôs, então, meu nome para a reelaboração de um no Projeto inicialmente para as séries iniciais apenas. Depois de muitas críticas, passei, junto com uma equipe de professores de História da USP e da URFJ, incluindo professores da rede paulista e do Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro, a produção dos PCNs para todo ensino fundamental e médio. Um dos primeiros embates que tivemos foi com a assessoria internacional que desejava Estudos Sociais até as 6<sup>as</sup> série do fundamental (uma certa visão piagetiana). Depois de muitos embates, conseguimos que a História fosse ensinada do 1<sup>o</sup> ano fundamental ao 3<sup>o</sup> ano do ensino médio.

Os PCNs constituíram uma saída viável, mas na realidade nunca foram efetivamente incorporados. No nosso caso de História, nos currículos, foi constituída a organização da História local desde o ensino fundamental ao médio. A partir das realidades históricas locais se organizavam eixos temáticos que articulava uma história brasileira a outros espaços, dentro de uma história Americana, e uma história de povos europeus. A nossa grande briga, relacionada ao eurocentrismo, que ordena o nosso currículo até hoje, foi rompida. Era possível romper com princípios de a nossa história ter começado apenas em 1500, com a chegada dos portugueses no continente.

Sérgio Buarque lutou a vida inteira contra isso, assim como muitos outros professores e historiadores têm lutado contra essa perspectiva eurocêntrica. Naquela ocasião, ficava evidente que tínhamos que reformular também o currículo das universidades, dos cursos das Licenciaturas. porque o currículo de História tradicional tem sido mantido: História Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea privilegiando sempre os espaços europeus e assim continuam sendo formados os professores. Então, nesse processo, deveria ter uma reformulação dos currículos das universidades e, cuidadosamente, os dos cursos de formação de professores. Esse foi, na realidade, um processo de reformulação curricular que começamos a desenvolver. Houve currículos muito interessantes que participei como representante do Brasil em várias situações. Participei da criação de um currículo de História e Geografia para os países do Mercosul. Tratava-se da formulação de um currículo sob uma perspectiva regional para países que, na época compunham o Mercosul: Argentina, Brasil, Uruguai, Paraguai.

Participei, também, da construção de um currículo ibero-americano, que incluía todos os países da América Latina de língua espanhola e portuguesa, então do México ao Chile. Enfim, nesse percurso de reformulações curriculares feitas no final da década de 1990, muitos currículos foram pro-



postos. Nesse movimento de organização de currículos em outras escalas, participei do ensino de História para países de língua portuguesa. Assim, iniciamos um interessante debate com Portugal e Brasil juntamente com todos os países da África de língua portuguesa e incluindo Timor-Leste. Muitas experiências que mereciam ser revistas para situar melhor a pobreza da proposta da BNCC.

O que nós estamos agora enfrentando é um retrocesso. No início do século 21, tivemos um avanço e uma real possibilidade de rompimento com um currículo eurocêntrico. As lutas dos movimentos sociais, principalmente no século 21, conseguiram adentrar nessa organização curricular, mostrando as formas de resistência na educação. O movimento negro sempre esteve presente e lutava a cada organização curricular em escala nacional e estadual e, também, municipal

Uma dessas experiências de reforma curricular municipal foi a *Reorganização Curricular pela via da Interdisciplinaridade*, da cidade de São Paulo, realizada no governo da Erundina, com base na pedagogia de Paulo Freire. A *Reorientação curricular pela via da interdisciplinaridade* incluiu em sua confecção professores, educadores e grupos de movimentos sociais. Inovou pela introdução dos estudos dos espaços e tempos do local em articulação com temas em escalas diversas, nacionais e internacionais. A grande reformulação ocorria não apenas nos conteúdos, mas também nos métodos e nos processos avaliativos.

Nos primeiros anos do século 21, houve uma redefinição curricular com a entrada das duas leis: a Lei 10.639 e a Lei 11.645, que quebraram, vamos dizer, finalmente, o fundamento eurocêntrico da nossa História, no estudo das Humanidades, nas Artes, nas Ciências chamadas de exatas também. Sabemos das dificuldades de implementar efetivamente esse currículo e a BNCC aí está, calcada nos mesmos princípios eurocêntricos e ainda podemos identificar a dificuldade que, até hoje, passados quase 20 anos, em introduzir História da África, História dos afrodescendentes, assim como a História Indígena nas escolas. Todo esse percurso mostra os constantes embates e confrontos que vivenciamos nas décadas do avanço do neoliberalismo. Os defensores do tradicionalismo pedagógico camuflado pelo uso de material tecnológico não recuam e nem desistem. Agora, sob uma imagem de inovação tecnológica em escala internacional vendem, com muito lucro, sistemas educacionais com conteúdo e com métodos ultrapassados camuflados por materiais tecnológicos “de ponta”!

Finalizando, apenas para pensarmos sobre o contexto histórico das *reformulações curriculares das humanidades científicas*, em confronto com os *currículos tecnicistas*, trouxe algumas palavras do historiador Istvan Meszaros;

Os apologistas do capital fizeram, e continuam a fazer, tudo o que puderam para obliterar a consciência do povo quanto ao tempo histórico, no interesse de eternizar seu sistema. As personificações do capital estão mais do que felizes por glorificar o eterno presente em que não há alternativa, iludindo-se com a crença de que o próprio processo histórico já terminou. Até mesmo pontificam sobre o feliz fim da história neoliberal em miscelâneas propagandísticas pseudoacadêmicas amplamente promovidas, à la Fukuyama, pregando de bom grado a si mesmos, os convertidos, a consumação da história para sempre livres de conflitos, enquanto empreendem guerras genocidas” (Meszaros, I. *O desafio e o fardo do tempo histórico*, 2007, p. 23).

Em síntese, pensando mais detidamente na pobreza do ensino de História da BNCC, assisto com pesar as propostas que consideram como “avanço epistemológico” limitar seu ensino apenas na história do “tempo presente”. Uma história do capitalismo industrial sob o liberalismo que não precisa de estudos sobre História Antiga. Pergunto, todavia, como estudar a história dos povos indígenas do nosso continente? Não seria fundamental nos determos na História Antiga dos nossos povos indígenas no continente americano., assim como dos povos do continente africano, asiático... ?

A BNCC insiste em uma história a partir da viagem do Cabral. Outra vez estão propostas pinceladas de História da África e outras parcelas mais substantivas de história Moderna e Contemporânea recheadas por guerras. E, assim nossos futuros alunos podem se juntar ao coro de que “a história acabou” e não tem mais nada para acontecer, nós vamos viver o eterno capitalismo neoliberal internacional. E, o que importa é o tempo presente. E esse presente e essa história se perpetua. Eis o modelo que os “donos da história” querem mostrar: um tempo de *pacificação* enquanto vão fazendo as guerras genocidas o tempo inteiro, mas “nós cara-pálida”, vivemos em tempos de paz em que o capitalismo triunfou e chegamos ao fim da história.



# “EDUCAÇÃO NOVA” ENTRE IDENTIDADE MEMORIAL E ATO DE RESISTÊNCIA<sup>1</sup>

Laurent Gutierrez

Questionar a identidade memorial da Educação Nova, na França, já ensejou algumas tentativas frutíferas<sup>2</sup>. Por mais esclarecedores que sejam, tais ensaios filosóficos, que tratam essencialmente do alcance e dos limites desse projeto de reforma educacional, abordam a Educação Nova como um conjunto homogêneo, cuja coerência interna não é problematizada no que diz respeito às múltiplas entidades que ela acolhe (às vezes, a contragosto) em seu interior. Esse limite epistemológico<sup>3</sup> nos leva a abordar a história desse emblema lexical<sup>4</sup> sob uma perspectiva

1 Texto traduzido do francês por Norberto Dallabrida.

2 Christophe Frangos, “L’ancienne et la nouvelle pédagogie”, *Bulletin de la Société Binet-Simon*, n° 485, V-1965, p. 210-215 ; Jean Houssaye, *École et vie active. Résister ou s’adapter ?*, Neuchâtel, Delachaux e Niestlé, 1987 ; Guy Delabre e Jean-Marie Gautier, “L’utopie réalisée par l’éducation nouvelle” em Guy Delabre e Jean-Marie Gautier (org.), *Marie Moret et l’éducation au XIXe siècle. Actes du symposium de Guise du 16 novembre 1996 au théâtre du Familistère Godin*, Reims, Presses universitaires de Reims, 1998, p. 97-119 ; Anne-Marie Drouin-Hans, “Pédagogies nouvelles et traditionnelles: le nouveau, une valeur très ancienne”, *Penser l’éducation*, n° 3, juin 1997, p. 7-28 ; Michel Soëtaud, “Nature et liberté en éducation” em Jean Houssaye (org.), *Éducation et philosophie. Approches contemporaines*, Paris, ESF, 1999, p. 119-134 ; Jean Houssaye, “Pédagogies : import-export”, *Revue française de pédagogie*, n° 155, 2006, p. 83-93.

3 Laurent Gutierrez, *Histoire du mouvement de l’Éducation nouvelle en France (1918-1939)*. Habilitação para orientar pesquisas em Ciências da Educação (Jean Houssaye, supervisor), Universidade de Rouen, 289 p.

4 Rita Hofstetter e Bernard Schneuwly (org.), *Passion, Fusion, Tension. Éducation nouvelle et Sciences de l’éducation (fin 19è – milieu du 20è siècle)*, Bern, Peter Lang, 2006.

multifacetada que questiona os vínculos, bem como as tensões, entre os diversos agrupamentos que o compõem<sup>5</sup>.

Assim, buscamos, aqui, investigar as razões pelas quais o movimento da Educação Nova na França fracassou inteiramente em suas tentativas de reformar um modelo de educação e de ensino considerado inadequado para crianças e adolescentes, a partir da parcela de utopia presente nas intenções que alguns de seus componentes ostentavam. Vendo-a como um ato de resistência diante da pedagogia tradicional, os defensores da Educação Nova não podiam, no entanto, se eximir de trabalhar essa utopia educacional que os uniu.

A abordagem que adotamos aqui visa compreender a complexidade desse projeto de conjunto, questionando as razões pelas quais se apelou a essa “Educação Nova”, capaz de se opor às normas educacionais vigentes. Ao estudarmos as tensões entre poder e contestação no campo das reformas do ensino, propomos abordar, em primeiro lugar, as origens de um mal-entendido, em seguida a permanência das tensões entre tradição e novidade e, finalmente, a necessidade de desconstruir o vínculo entre “Educação Nova” e “utopia”.

## AS ORIGENS DE UM MAL-ENTENDIDO OU A PLURALIDADE DE UMA VONTADE DE REFORMAR A EDUCAÇÃO

A partir da segunda metade do século XIX, quando essas ideias começaram a ganhar concretude, a “Educação Nova” assumiu diferentes faces. Com base nos trabalhos dedicados à imprensa educativa e pedagógica<sup>6</sup>, constatamos que esse apelo à “Educação Nova” e/ou à “nova escola” era tudo menos novo, no início do século XX<sup>7</sup>. Para dar apenas alguns exemplos: desde 1849, uma *Revue de L'Éducation nouvelle* se propunha a “reformar os métodos de ensino

5 Essa tendência que consiste em colocar o conjunto das experiências resultantes desse movimento da Educação Nova sob uma só bandeira é um erro do ponto de vista conceitual. A permanência dessa abordagem amiúde limita o alcance dos estudos que tentam compreender os seus efeitos no interior do sistema escolar.

6 Pierre Caspard (org.) com Pénélope Caspard-Karydis, Alain Chambon, Guy Fraisse, Denis Poindron, *La presse d'éducation et d'enseignement. Répertoire analytique XVIIIe siècle-1940, tome I : A-C*, Paris, INRP, 1981; Pierre Caspard (org.) com Pénélope Caspard-Karydis, Alain Chambon, Guy Fraisse, Denis Poindron, *La presse d'éducation et d'enseignement. Répertoire analytique XVIIIe siècle-1940, tome II : D-J*, Paris, INRP, 1984; Pierre Caspard (org.) com Pénélope Caspard-Karydis, Alain Chambon e a colaboração de Jean-Pierre Davier, *La presse d'éducation et d'enseignement. Répertoire analytique XVIIIe siècle-1940, tome III : K-R*, Paris, INRP, 1986; Pierre Caspard (org.) com Pénélope Caspard-Karydis, Alain Chambon, e a colaboração de Dominique Dayen, *La presse d'éducation et d'enseignement. Répertoire analytique XVIIIe siècle-1940, tome IV : S-Z et suppléments*, Paris, INRP, 1991.

7 Richard Selleck e Joseph Wheeler, *The New Education, 1870-1914*, London, Sir Isaac Pitman & Sons, 1968.

e educação para a infância”, a fim de mitigar as insuficiências da escola, que não preparava “a criança nem para as necessidades da vida prática, nem para o cumprimento dos deveres superiores que Deus e a sociedade lhe impõem”<sup>8</sup>.

No início da III República, periódicos e livros também adotaram esse *slogan*. Pensamos aqui, em particular, na *L'École nouvelle* (“Revista da educação integral, científica, industrial, artística e da reforma pedagógica [...]”), editada por Gustave Francolin, que, a partir de 1876, desejava “reunir os feitos da Ciência Pedagógica, discuti-los, deduzir as suas leis, propagar seus princípios; [...] com vistas a uma reforma...” completa dos livros e métodos, dos exames e dos currículos [...]”<sup>9</sup>. Por sua vez, em seu livro *L'École nouvelle*, publicado em 1884, Paul Beurdeley, advogado do Tribunal de Paris e prefeito adjunto da Prefeitura do VIII distrito, pretendia “expor os progressos realizados na educação popular na França e indicar o que falta fazer para completar essa obra de elevação nacional cuja importância o governo republicano pôde de compreender”<sup>10</sup>. Foi também nesse contexto que, em 1898, foi publicada a obra do sociólogo Edmond Demolins<sup>11</sup>, na qual expôs o currículo da *École des Roches*, a primeira escola nova francesa<sup>12</sup> afiliada ao Escritório Internacional das Escolas Novas<sup>13</sup>.

Esses diferentes projetos correspondem a um movimento geral de reivindicações em prol da reforma do ensino, cujos princípios e propostas de base são os mais heterogêneos. Algumas dessas orientações estão, aliás, muito afastadas umas das outras, quando não em oposição. O projeto de um Demolins deve, portanto, ser colocado num contexto em que essa designação não incorpore sistematicamente esse tipo de escola nova, no qual a concorrência de ideias prejudique, definitivamente, o *slogan*.

Nesse sentido, e considerando a polissemia das expressões “Educação Nova” e “Escola Nova”, parece difícil identificar *uma* educação nova enquanto tal, mas, sim, uma vontade compartilhada, no final do século XIX, de

8 Jules Delbrück, “L'Éducation nouvelle. Introduction”, *Revue de L'Éducation nouvelle*, n° 1, 1949, p. 1.

9 O editor, “A nos lecteurs”, *L'École nouvelle*, n° 2, février 1878, p. 1.

10 Paul Beurdeley, *L'École nouvelle*, Paris, Librairie Delagrave, 1884, p. V.

11 Edmond Demolins, *L'Éducation nouvelle. L'École des Roches*, Paris, Firmin Didot, 1898.

12 Régis de Reyke, *L'École des Roches. Une école modèle, un modèle d'école (1899-1952)*. Tese de doutorado em STAPS. Universidade Paris-Orsay (Christian Pociello, org.), 2000 ; Nathalie Duval, *L'École des Roches*, Paris, Belin, 2009.

13 Daniel Hameline, *L'éducation dans le miroir du temps*, Lausanne, LEP, 2002.

questionar os fundamentos de um modelo tradicional de educação e ensino. Essa ambição comum não é utópica em si mesma, a menos que consideremos que ela tem pouca ou nenhuma chance de sucesso. Ora, na realidade, se analisarmos os projetos acima mencionados, veremos o surgimento de uma nova imprensa dedicada à infância, com ilustrações coloridas e uma organização diferente em termos de *layout*, a criação da ciência da educação na universidade, um desenvolvimento significativo de iniciativas realizadas no campo da educação popular, organizadas fora da escola e após o horário de trabalho, e, finalmente, o surgimento e a multiplicação das primeiras escolas novas (uma dúzia antes da Primeira Guerra Mundial).

Encontramos, durante o período entre guerras, essa heterogeneidade encarnada, desta vez, por organizações que preconizavam o advento da Educação Nova, na França, em primeiro lugar *La Nouvelle Education*, o Grupo Francês da Educação Nova (GFEN), o Órgão Francófono da Liga Internacional para a Educação Nova (LIEN), o Escritório Francês de Educação, *L’Imprimerie à l’école* e, em seguida, *L’Éducateur prolétarien*, editado por Célestin Freinet, bem como as *Cooperativas Escolares* iniciadas por Barthélémy Profit. Aqui, novamente, seria necessário diferenciar os ambientes e públicos com os quais esses grupos intervieram para poder identificar melhor a parcela de utopia contida em seu projeto de transformação da educação e do ensino<sup>14</sup>. Como não posso empreender aqui tal estudo, desejo, contudo, abordar dois aspectos que alimentam a ideia de que a Educação Nova foi percebida como um movimento utópico na década de 1920 através dos limites axiológicos do discurso reformista da época.

## PERMANÊNCIA DO PAR “TRADIÇÃO” E “NOVIDADE”

O primeiro termo (tradição) é de natureza conceitual. Se eu tomar o exemplo da LIEN, seu fracasso está essencialmente ligado à sua falta de visibilidade conceitual sobre um fundo de neutralidade ideológica. Embora as

---

14 Pode-se admitir que as primeiras experiências educacionais e pedagógicas realizadas nas escolas novas conferiram a essa “Educação Nova” certa legitimidade, que vem sendo questionada, a partir do momento em que o discurso prevaleceu sobre a prática pedagógica. A “parcela de utopia” aqui evocada está diretamente ligada ao grau de aplicação das ideias pedagógicas defendidas por esses profissionais. Sobre esse aspecto, consultar François Jacquet-Francillon, “Principes et pratiques de l’*éducation nouvelle*”: des objets de recherche”, *Revue française de pédagogie*, n° 153, octobre-novembre-décembre 2005, p. 5-11.

divergências de pontos de vista entre os congressistas não fossem aparentes durante os quatro primeiros encontros que a LIEN organizou, na Europa, no início da década de 1920. Elas se fazem ver a partir do seu congresso de 1929, em um contexto internacional, atormentado por questões políticas e econômicas que não podiam deixar os intelectuais da época indiferentes.

No entanto, é difícil identificar essas divisões simplesmente lendo sua revista *Pour l'Ère nouvelle*, como mostrou Annick Raymond<sup>15</sup>. Essa assepsização, orquestrada pelos dirigentes da LIEN<sup>16</sup>, foi, no entanto, ao mesmo tempo uma força e uma fraqueza no plano institucional. Uma força, no sentido de que possibilitou a associação de um número crescente de educadores em torno de um ideal de paz que muitos compartilhavam nesses anos do pós-guerra, e uma fraqueza, na medida em que levantou, ao longo do tempo, a questão da identidade desse movimento. À medida que as reivindicações dos membros se tornavam mais difíceis de satisfazer a partir da década de 1930, Adolphe Ferrière (a figura tutelar da LIEN) se dedicará à formação de professores, única coisa capaz de converter esses profissionais à sua causa.

Um tanto desiludido, Ferrière escreveu, em 1940, a Albert Ehm, autor de uma célebre tese dedicada a esse movimento<sup>17</sup>, que “a Educação Nova é uma abstração: o que é real são os indivíduos que a aplicam [...]”<sup>18</sup>. Como Guy Avanzini apontou, “[...] preocupada em legitimar escolhas inescapáveis de valores, sem poder baseá-las em uma demonstração que imporia sua adoção”<sup>19</sup>, a Educação Nova fracassou em sua busca. Em outras palavras, a Educação Nova, tal como preconizada pelos fundadores da LIEN, confundiu-se com

---

15 Annick Raymond, *L'Éducation morale dans le mouvement de l'Éducation nouvelle*. Tese em Ciências da Educação (Michel Soëtdard, orientador). Universidade de Lyon 2, 1998 ; Annick Raymond, *L'Éducation morale dans le mouvement de l'Éducation nouvelle*, Paris, L'Harmattan, 2002.

16 Laurent Gutierrez, *L'Éducation nouvelle et l'enseignement catholique en France (1899-1939)*. Tese em Ciências da Educação (Antoine Savoye, orientador), Universidade de Paris VIII, 534 p.

17 Laurent Gutierrez e Julia Wilczynska, “Une thèse controversée: ‘L'Éducation nouvelle’ d'Albert Ehm”, *Penser l'éducation*, n° 25, avril 2009, p. 49-62.

18 Carta de Adolphe Ferrière a Albert Ehm de 20 de março de 1940. Acervo privado de André Ehm.

19 Guy Avanzini, “Scientificité, axiologie et argumentation chez les théoriciens de l'Éducation nouvelle”, *Revue française de pédagogie*, n° 143, avril-mai-juin 2003, p. 53.



um modelo conceitual na melhor das hipóteses implícito, e na pior das hipóteses insuficientemente explícito... ou mesmo impossível de implementar<sup>20</sup>.

O segundo aspecto que alimenta a ideia de que a Educação Nova ainda é percebida como um movimento utópico está ligado à sua inclusão em uma oposição, senão uma contestação sistemática do modelo tradicional de educação e ensino. Seus detratores não deixaram de lembrar aos promotores dessa educação, centrada na criança, os limites de seu projeto<sup>21</sup>. Por mais nebuloso que possa ter parecido para alguns, outros o viram como uma utopia elaborada sobre uma base ideológica questionável, e para não dizer condenável<sup>22</sup>. Foi o caso da maioria dos membros da comunidade educativa católica, que não podia aceitar, com referência a Rousseau, a bondade original da criança. Também era a posição da parcela mais conservadora do ensino público, que não podia compactuar com a concessão de qualquer outra liberdade à criança que não a de obedecer e conformar-se às expectativas de uma forma de educação que pretendia ter provado seu valor até então<sup>23</sup>.

Se, historicamente, essas oposições estiveram no teatro do conflito entre aqueles que eram a favor e os que eram contra a Educação Nova, seria simplista demais limitar-se a esse fato. Com efeito, a escola republicana não se fechou completamente às propostas pedagógicas dos arquitetos desse movimento de ideias em prol da reforma do ensino. Alguns chegaram a ser seus promotores da primeira hora, como Ferdinand Buisson<sup>24</sup>, Charles Chabot<sup>25</sup> e Albert Châtelet<sup>26</sup>. Outros, como os Companheiros da Universidade Nova<sup>27</sup>, apoiaram claramente algumas de suas iniciativas.

---

20 Michel Soëtard, "L'Éducation nouvelle, une illusion perdue ?" em Daniel Hameline, Jürgen Helmchen e Jürgen Oelkers (org.), *L'éducation nouvelle et les enjeux de son histoire*, Berne, Peter Lang, 1995, p. 231-250.

21 Jean-Paul Brighelli, *La fabrique du crétin. La mort programmée de l'école*, Paris, Gawsewith, 2005.

22 Esse ideal, não compartilhado, de uma educação fundada segundo as necessidades e os interesses da criança, é qualificada de utópica pelos opositores da Educação Nova para desqualificar o seu projeto.

23 Guy Avanzini, *Immobilisme et novation dans l'éducation*, Toulouse, Privat, 1975.

24 Daniel Denis e Pierre Kahn (org.), *L'École républicaine et la question des savoirs. Enquête au cœur du dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*, Paris, CNRS, 2003 ; Daniel Denis e Pierre Kahn, *L'École de la Troisième République en question. Débats et controverses dans le Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*, Berne, Peter Lang, 2006.

25 Frédéric Mole, "Charles Chabot, la connaissance de l'enfant et les risques de la mesure (1857-1924)" em André Robert, Frédéric Mole, Denis Poizat (org.), *70 ans de sciences de l'éducation à Lyon (édition 2005 revue et augmentée)*, Lyon, ISPEF, 2015, p. 7-9.

26 Jean-François Condette, *Albert Châtelet, la République par l'école (1883-1960)*, Arras, Artois presses université, 2009.

27 Bruno Garnier, *Les combattants de l'École unique*, Paris, INRP, 2008 ; Bruno Garnier, *L'Université nouvelle. Edition critique*, Paris, INRP, 2008 ; Laurent Gutierrez, "Les Compagnons de l'Université nouvelle", *Vers L'Éducation nouvelle*, n° 535, juillet 2009, p. 79-80.

Finalmente, alguns, como os membros da Sociedade Francesa de Pedagogia, recrutados nas fileiras da educação pública, tentaram explicar os benefícios que a instituição de ensino e seus professores poderiam tirar dela<sup>28</sup>. Não obstante, não é menos verdade que essa falta de nuances nas intenções de transformar a escola, por parte dos promotores da Educação Nova, por mais conveniente que seja, foi prejudicial à sua compreensão, alimentando a ideia de que ela é o receptáculo da contestação da escola tradicional<sup>29</sup>.

Ora, os trabalhos de Kessler<sup>30</sup>, retomados por Clermont Gauthier, mostram claramente como "essa pedagogia tradicional denunciada (por seus opositores) era, na realidade, uma figura útil, inventada para fins erísticos e funcionando como um espantalho para influenciar a direção da ação pedagógica em direção a outro destino"<sup>31</sup>. Para Georges Snyders, "é um jogo sedutor contrapor todos os defeitos do mundo ao encanto do que se propõe criar"<sup>32</sup>. Por fim, Daniel Hameline observa, com razão, que a Educação "Nova" carrega, no campo lexical, a ideia segundo a qual a modernidade na educação se erige, em um momento de sua história, como uma oposição declarada ao que parece, de repente, ultrapassado<sup>33</sup>. Quem adere a essa ideia deve, portanto, ser capaz de situar justamente o advento dessa modernidade educacional, sob o risco de comprometer a legitimidade da sua afirmação.

Outra imprecisão, muitas vezes ligada à primeira, consiste em apresentar a Educação Nova como a soma das iniciativas tomadas por pedagogos cuja filiação óbvia é sugerida. Nesse caso, também, há muitas obras que sublinham a complexidade das ligações entre essas figuras, por mais emblemáticas que sejam, da Educação Nova. Quando muito, podemos, com Cousinet<sup>34</sup>,

---

28 Laurent Gutierrez, "La Société française de Pédagogie (1919-1938)" em Pierre Kahn e Youenn Michel (org.), *Formation, transformations des savoirs scolaires*, Caen, PUC, 2016, p. 169-182.

29 Jean Houssaye, *La pédagogie traditionnelle. Une histoire de la pédagogie*, Paris, Fabert, 2014.

30 Albert Kessler, *La fonction éducative de l'école. École traditionnelle / École nouvelle*, Fribourg, éditions universitaires Fribourg, 1964.

31 Clermont Gauthier, "Chapitre 6. De la pédagogie traditionnelle à la pédagogie nouvelle" em Clermont Gauthier e Maurice Tardif (org.), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Canada, Morin, 1996, p. 132-155.

32 Georges Snyders, *Pédagogie progressiste*, Paris, PUF, 1975, p. 27.

33 Daniel Hameline, "Modernité et archaïsme en pédagogie" dans Michel Soëtard e Christian Jamet (org.), *Le pédagogue et la modernité*, Berne, Peter Lang, 1998; Daniel Hameline, *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*, Paris, ESF, 1986, (2<sup>ème</sup> édition en 2000).

34 Roger Cousinet, *L'éducation nouvelle*, Paris, PUF, 1950.

identificar “correntes” ou, como preconiza Albert Ehm<sup>35</sup>, individuar “tendências” dentro de um movimento de ideias cujas múltiplas ramificações ainda precisam ser estudadas, tanto no plano das doutrinas quanto no dos fatos. Há, sobre essa última questão (a questão dos fatos, ou seja, das realizações pedagógicas), dois aspectos que merecem atenção.

## DESCONSTRUINDO O ELO ENTRE “EDUCAÇÃO NOVA” E “UTOPIA”

De modo geral, o grau de utopia de um projeto é avaliado por suas chances de se tornar realidade<sup>36</sup>. No caso da Educação Nova e, mais especificamente, quando se trata de iniciativas conduzidas como alternativa ao modelo tradicional de escola, essa intenção de transformar a escola nem sempre é uma reivindicação. Pelo contrário, há vários exemplos que mostram que se trata de criar condições de funcionamento fora do quadro imposto pela instituição escolar.

A ação de *La Nouvelle éducation* é, a esse respeito, emblemática. Essa associação pedagógica, constitutiva do movimento da Educação Nova na França, no período entre guerras, dirigida pelo inspetor do ensino primário, Roger Cousinet, e pela montessoriana Madeleine Guéritte, abandonará gradualmente a ideia de transformar a instituição escolar. Embora atuasse em prol de uma renovação dos métodos educativos, as suas iniciativas (boletim, círculos de estudo, conferências) dirigiam-se principalmente aos pais e, em particular, às escolas maternas e primárias Montessori, às quais prestou seu patrocínio. Célestin Freinet a via como uma “educação nova burguesa”, ele que, ao contrário, tinha em vista, principalmente os filhos de famílias proletárias.

Num contexto de polarizações ideológicas, essas discordâncias conferem mais peso e legitimidade às conquistas pedagógicas, cuja verificação é a garantia contra um julgamento de utopia. No entanto, permanece verdadeiro que o seu exercício depende das condições em que elas ocorreram. Nesse sentido, o desafio da Educação Nova é justamente provar que ela não faz parte de uma visão utópica da educação que não tem meios para alcançar suas ambi-

35 Albert Ehm, *L'Éducation nouvelle, ses principes, son évolution historique, son expansion mondiale* (prefácio de Adolphe Ferrière), Paris, Alsatia, 1938.

36 Anne-Marie Drouin-Hans, *Éducation et utopies*, Paris, Vrin, 2004.

ções. Foi por terem entendido isso que muitos atores que se diziam favoráveis a uma Educação Nova optaram por deixar a instituição escolar, chegando ao ponto de recusar qualquer forma de compromisso com o Estado. Por fim, não se pode esquecer que os próprios promotores da Educação Nova terão um olhar crítico sobre sua história. Fernande Sécler-Riou, secretária-geral do GFEN, a partir de 1945, explica as razões que, em sua opinião, não permitiram que essa associação pedagógica participasse plenamente da reforma do ensino, antes da Segunda Guerra Mundial:

Com o distanciamento dos anos e as lições da história, é fácil hoje caracterizar esse período por seu idealismo e descobrir na subestimação da importância de certos fatos uma das causas dos fracassos e decepções. A realidade histórica ensinou-nos duramente que a guerra não pode ser eficazmente travada apenas por meio da educação. Não são sentimentos individuais ou mesmo ideologias que provocam ou apaziguam os grandes conflitos mundiais. Para alcançar os efeitos, é necessário conhecer as causas e dar aos problemas econômicos o papel determinante que desempenham nos conflitos internacionais ou sociais no século XX. Assim, a educação, por si só, não pode inaugurar uma "nova era" para a humanidade. Mas esse erro da Educação Nova foi um erro generoso, nascido da confiança comovente dos educadores nas possibilidades da educação e no futuro da humanidade. O mesmo idealismo marca certas teses pedagógicas, baseadas talvez mais num impulso do coração do que numa análise realista de situações concretas. A "revolução copernicana" na educação faz da criança o centro do problema. A pedagogia baseia-se, então, exclusivamente na psicologia da criança, sem levar suficientemente em conta o contexto fisiológico e, sobretudo, social. A apologia dos métodos ativos leva à exaltação da "espontaneidade", da "liberdade", da criança, a uma espécie de desconfiança do adulto herdada de Rousseau, e cujas razões exigiriam uma melhor análise.<sup>37</sup>

Não falta sabor a essa avaliação, quando sabemos que o período entre as duas guerras mundiais corresponde à institucionalização das principais organizações representativas desse movimento, na França. É difícil imaginar que esse idealismo possa ser qualificado como um "erro juvenil" por aquelas

---

37 Fernande Sécler-Riou, "Mademoiselle Flayol : Secrétaire générale du groupe Français d'Éducation nouvelle", *Bulletin de l'association amicale des anciennes élèves de l'école normale de Fontenay-aux-Roses*, n° 66, novembre 1958, p. 17.

e aqueles que lutaram pelo advento de uma educação e de uma pedagogia centradas nas necessidades e nos interesses das crianças. Essa visão da história é o sinal de uma época: a do final dos anos 1950, e do papel crescente da economia na retomada da atividade industrial nas grandes nações, nas quais as questões da pedagogia foram relegadas a segundo plano.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No plano das ideias, a Educação Nova ainda é percebida como um movimento utópico, cujo discurso faz parte de uma oposição constante a um modelo tradicional de ensino. Pelas diferentes faces que assume, esse movimento nunca foi capaz de defender uma concepção unitária de uma educação da qual teria sido a garantia, tanto em termos de práticas quanto de ideias pedagógicas. Não é surpreendente, portanto, ver essa parcela de utopia atribuída a ela, especialmente quando coloca sua ação à margem da instituição escolar. Fazer com que todas as crianças que são acolhidas pela escola da República tenham sucesso é igualmente utópico, e talvez ainda mais. Foi, aliás, para ter consciência desse limite que diversas estruturas educacionais utilizaram métodos ativos, após a Segunda Guerra Mundial na Europa, com crianças e adolescentes para os quais a forma escolar tradicional não poderia ser adequada. Naquela época e ainda hoje, a negação da realidade continua sendo a melhor maneira de se inserir em uma visão utópica da educação, seja ela nova ou não.

# AS UNIVERSIDADES E O AUTORITARISMO ULTRALIBERAL

Rodrigo Patto Sá Motta<sup>1</sup>

Fui convidado para o evento, seguramente, por causa de uma pesquisa, de um livro que produzi sobre as universidades e a ditadura militar, sobre a relação entre universidades e ditadura, e sobre as políticas universitárias da ditadura.<sup>2</sup> E, talvez, também, devido a alguns textos curtos que eu tenho escrito mais recentemente sobre o bolsonarismo e a ameaça que ele representa às universidades e instituições científicas no Brasil. Então, eu vou tratar desses temas aqui. Eu vou tratar das universidades, não vou falar da educação básica. Imagino até que a ideia dos organizadores era fazer esse mapeamento mais amplo. Achei que era interessante fazer uma apresentação bastante breve, bastante sintética dos dois momentos que eu mencionei, sobre os quais eu tenho refletido e escrito: o Regime Militar, as políticas universitárias da ditadura, e as políticas, se é que a gente pode chamar de políticas, do governo bolsonarista para as universidades. A ideia, então, é fazer uma conexão entre esses dois momentos autoritários.

---

1 O autor optou por manter no texto a forma de apresentação oral. E agradece aos colegas que se ocuparam de transcrevê-la.

2 Motta, Rodrigo P. S. *As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

Um momento autoritário da ditadura, que foi um autoritarismo modernizador para as universidades, e o autoritarismo bolsonarista, que é mais um autoritarismo ultraliberal e destrutivo, especialmente, quando comparamos com as políticas universitárias anteriores do Estado brasileiro. É interessante que o Bolsonaro é nostálgico em relação à ditadura, enfim, se inspira nela, admira a ditadura, mas como eu vou comentar, as suas políticas para as universidades se distinguem um pouco das políticas da ditadura. O que une esses dois momentos, ditadura e hoje, é a mesma disposição autoritária dos governantes, a mesma disposição de combater as esquerdas, o progresso, o progressismo, se podemos dizer assim. Eles combatem tudo e todos que consideram dissidentes, divergentes, tudo que seja considerado moralmente, vamos dizer, ameaçador para uma ordem social e moral tradicional. Esse combate, tanto na ditadura como hoje, muitas vezes é feito em nome do anticomunismo, em nome da luta contra o comunismo, contra os “vermelhos”.

Então, a retórica do governo bolsonarista é bastante parecida com a do governo da ditadura militar. Eu estou enfatizando muito essa questão do combate às esquerdas e da bandeira anticomunista porque, com frequência, os estudos sobre o autoritarismo, parecem-me não destacam devidamente esse tema. Não destacam que o autoritarismo, no mundo todo, mas especialmente no Brasil, tem como um dos seus elementos essenciais uma disposição antiesquerdista, portanto, não é um autoritarismo vago, um autoritarismo sem cores ideológicas. É um autoritarismo de direita. Um autoritarismo particularmente antiesquerdista.

Por isso mesmo, o Golpe de 1964 tinha como seu objetivo principal, objetivo imediato, derrotar as esquerdas, derrotar os movimentos populares, os movimentos sociais conectados às esquerdas, derrotar o governo João Goulart, que a direita acreditava ser um governo favorável ao crescimento da influência política e cultural da esquerda. Era um governo, considerado pela direita, como infiltrado pela esquerda, pelos comunistas.

Enfim, esse, parece-me, foi um fator essencial a desencadear a derrubada de João Goulart. Uma rejeição à esquerda, uma rejeição aos movimentos sociais, aos movimentos populares, que logo foram alvo do expurgo. O primeiro objetivo dos golpistas, em 1964, era derrotar as esquerdas e expurgá-las do cenário público brasileiro, e especialmente das universidades e das instituições educacionais, do movimento estudantil.

Portanto, as universidades, a União Nacional dos Estudantes e outras entidades estudantis universitárias foram alvos privilegiados da ditadura. A

UNE foi extinta, foi proibida, e as universidades sofreram intervenções de diversos tipos, desde a remoção de reitores até a prisão de estudantes, a demissão e a aposentadoria compulsória de professores. É interessante dizer que houve também expurgo na educação básica. Houve expurgo de professores, por exemplo, de escolas estaduais. Há dados sobre isso, mas é um tema que, me parece, não foi pesquisado ainda. Menciono aqui, como uma sugestão, para que jovens pesquisadores abracem esse tema, para esclarecer esse aspecto da repressão política da ditadura que é menos conhecido. Sabe-se mais sobre a repressão aos professores universitários do que sobre a repressão aos professores do ensino básico.

É conveniente dizer, e não é confortável saber e dizer isso, mas é importante dizer que nas universidades houve muito apoio ao Golpe de 1964, especialmente, da elite universitária, da elite dirigente das universidades, que foi pouco tocada pelos expurgos. Os expurgos atingiram cinco ou seis reitorias universitárias em 1964 e, dessa forma, a maioria não foi removida pela ditadura. E não foi removida porque não era necessário, porque eles apoiaram o Golpe de 1964, a derrubada de João Goulart. Inclusive, alguns conselhos universitários apoiaram com notas públicas a derrubada do governo Goulart.

Bem, as universidades eram estratégicas, como são até hoje, assim como a educação, de um modo geral, como é bem sabido, por causa da disputa de valores, da disputa cultural, guerra cultural, como se tornou mais frequente dizer hoje. A busca por hegemonia política e cultural implica muito a educação, isso é sabido há bastante tempo, há muitas décadas ou há mais de um século. Os principais agentes políticos têm clareza da importância estratégica das instituições educacionais. Por isso, a ditadura não se restringiu a reprimir as universidades, mas também construiu políticas para as universidades de olho nessa questão da luta por hegemonia e, enfim, a luta por impactar ou por hegemonizar a formação das elites brasileiras, das pessoas que iam conduzir o país, seja no sistema educacional, seja na administração pública, seja nas empresas. Então, a ditadura elaborou políticas para as universidades, para além da repressão.

De início, havia uma tendência liberal-privatista relativamente forte, que conseguiu incluir, na Constituição de 1967, dispositivos privatistas da educação superior. Porém, no contexto dos grandes protestos de rua de 1968, em que os estudantes universitários eram muito importantes, muito influentes, prevaleceu na ditadura uma ala favorável à manutenção das universidades públicas na tradição brasileira de controle e financiamento público. Além dis-



so, na altura de 1968, os militares decidiram fazer uma reforma universitária, para modernizar as universidades brasileiras, aproximá-las de modelos internacionais, sobretudo dos Estados Unidos, e para atender a demandas sociais por aumento de oportunidades na educação superior. Isso se tornou um tema político devido ao movimento estudantil, especialmente por causa da mobilização por vagas que atendessem aos excedentes, os aprovados excedentes nos exames vestibulares.

Assim, na altura de 1968, mais ou menos pela metade desse ano, o comando da ditadura resolveu fazer uma reforma universitária que implicou aumento de gastos públicos nas universidades públicas. Uma expansão delas, inclusive com a criação de novas universidades públicas, tanto em nível federal quanto em alguns estados. Por exemplo, em São Paulo, isso levou à criação da Unicamp, depois à criação da Unesp. Em Santa Catarina, o mesmo, e outros estados também criaram ou ampliaram a rede estadual.

Esse aumento de investimento estatal passou pela criação de programas de pós-graduação, ampliação de verbas para pesquisa, criação e generalização da carreira de dedicação exclusiva dos professores, ampliação de bolsas. Ou seja, uma modernização das universidades no sentido de aproximação com os modelos considerados mais desenvolvidos do mundo.

Evidentemente, esse processo foi simultâneo ao aumento da repressão. Em 1968, um pouco depois da aprovação da legislação da reforma universitária, foi implantado o AI-5, que gerou mais uma onda de expurgo de professores, demissão e aposentadoria compulsória, prisão e tortura de estudantes, assassinatos, inclusive alguns professores foram assassinados depois do AI-5. Por isso, foi uma modernização autoritária, uma modernização repressiva.

Por que a ditadura fez esse investimento na modernização das universidades e ampliação de recursos para a educação superior? Porque precisava delas para viabilizar o seu projeto de crescimento econômico e o seu desenvolvimento autoritário, que gerou uma grande expansão industrial. Para isso, as universidades eram necessárias, para a formação de mão de obra especializada e para a produção de tecnologia para algumas áreas.

Mas, também, e isso eu argumento no meu livro, a ditadura fez isso como uma estratégia de acomodação com a elite intelectual e científica, e, por isso mesmo, ela foi capaz de recrutar quadros importantes para auxiliar nesse projeto universitário e científico, implantado a partir de 1968, que, ao fim e ao cabo, levou a um crescimento, como já mencionei, e a uma ampliação enorme de vagas universitárias. Entre 1964 e 1984, houve uma decuplicação

do número de alunos universitários, no Brasil. É importante referir que o aumento bruto maior foi no sistema privado. A maior parte das novas vagas nas universidades, surgidas nesse período, foram no ensino privado, todavia, o ensino público também aumentou vagas, aumentou o corpo docente e houve um esforço para qualificação dos professores. É quando começa realmente uma política sistemática de formação dos docentes do Brasil, em nível de pós-graduação.

Entretanto, eu não vou falar de outros aspectos da repressão da ditadura por falta do tempo, porém, é importante mencionar iniciativas conservadoras no campo da educação, como a criação da educação moral e cívica, a criação dos estudos sociais, mas não tempo para ir além disso. Concluindo essa parte sobre a ditadura, acrescento, apenas, que, no fim daquele período, as universidades entraram em crise, assim como o resto das políticas oficiais, uma crise econômica que corroeu salários, corroeu verbas, devido à hiperinflação, devido à redução de gastos da ditadura por causa da crise econômica. E nós tivemos aquela série de greves nos anos 1980, protestos que fortaleceram muito o movimento sindical docente. E, paradoxalmente, no fim da ditadura, a esquerda aumentou a sua influência nas universidades, embora as universidades públicas fossem elitistas socialmente. Esse é um tema interessante para pensar e comparar com os dias de hoje. As universidades, na atualidade, são bem mais democráticas, do ponto de vista do acesso do que naquele período.

Passo agora ao bolsonarismo, para a segunda parte da apresentação e para concluir. Vou acelerar um pouco. Como falei antes, Bolsonaro e o bolsonarismo se inspiraram na ditadura, especialmente na sua faceta antiesquerdista, no aspecto repressivo, na rejeição à esquerda e na percepção de que a esquerda é um grande inimigo que há de ser combatido, que há de ser expurgado.

A diferença é que, para nossa felicidade, e é por isso que estamos, hoje, aqui falando, o bolsonarismo não tem o poder que a ditadura teve para expurgar. Ele até tentou, mas não teve ainda o poder para fazer isso. Mesmo assim, tem feito o que pode para atacar as universidades e professores e professoras universitários, especialmente, com o corte de verbas, com pressão sobre pesquisadores para que não pesquisem ou para que mudem de temas, a interferência na escolha dos reitores e dos diretores de escolas, além de pressões que são anteriores ao bolsonarismo, como o movimento escola sem partido.

Tudo isso foi potencializado com esse governo que dá guarida para esses movimentos conservadores de extrema direita. Neste evento, já foi mencionado que o bolsonarismo criou essas escolas cívico-militares, muito

inspiradas no civismo autoritário da ditadura. Mas, como dito antes, essas políticas atuais do bolsonarismo para as universidades diferem das políticas da ditadura porque hoje há esse viés ultraliberal do bolsonarismo, um viés liberal-privatista que, durante a ditadura, foi secundário, não foi definidor das políticas para as universidades públicas. Ao contrário, hoje, como sabemos, a maior preocupação do governo é cortar verbas das universidades públicas, esperando que elas murchem ou que elas acabem ou que (quem sabe) busquem financiamento privado. Assim, enquanto a ditadura ampliou verbas para as universidades públicas, o bolsonarismo tem cortado, tem tentado destruir, sem qualquer política construtiva, enquanto a ditadura, na chave de uma estratégia de acomodação, tolerou mais intelectuais e cientistas, inclusive cooptou alguns deles, como já mencionado.

Por que essa diferença entre as políticas universitárias do bolsonarismo e da ditadura militar? Primeiro, pelo aspecto que já foi mencionado. O neoliberalismo, hoje, é dominante nesse governo, inclusive entre os militares, o que significa uma mudança importante em relação à história da liderança militar, no Brasil, que, com mais frequência, tinha uma disposição favorável à intervenção estatal, diferente de hoje. Então, a política universitária de Bolsonaro decorre dessa visão neoliberal, ultraliberal do governo.

O segundo ponto que explica as políticas universitárias do bolsonarismo decorre de uma perspectiva comum entre a direita radical, muito influenciada pelos escritos do Olavo de Carvalho, que divulgou o argumento (não necessariamente ele desenvolveu, mas ele divulgou muito o argumento) de que a esquerda se tornou hegemônica no Brasil ao fim da ditadura militar e, na visão de alguns deles, por leniência da ditadura militar, que poderia ter sido mais dura contra a esquerda e não ter permitido que ela se tornasse hegemônica. Essa é a visão da extrema direita atual, de que a esquerda se tornou hegemônica a partir de um projeto iniciado ao fim dos anos 1970.

Então, a virulência do bolsonarismo contra as universidades e instituições culturais e científicas tem muito a ver com essa visão de que a esquerda se tornou hegemônica, portanto, eles creem que é preciso destruir essa hegemonia e construir uma nova, de direita, obviamente.

Então, as universidades são alvo da chamada guerra cultural bolsonarista, que faz uma espécie de leitura gramsciana de direita, uma leitura gramsciana muito distorcida, evidentemente. Enquanto eles acusam a esquerda de ser gramsciana, eles fazem uma guerra cultural inspirada nessa visão da luta por hegemonia.

Só que a luta do bolsonarismo, por hegemonia, e dos que o apoiam é uma luta baseada mais nas ações destrutivas do que em ações de construção e divulgação de valores, o que nos faz ter dúvidas sobre a possibilidade de sucesso dessa guerra cultural bolsonarista em médio prazo. De um lado, porque o bolsonarismo atrai intelectuais, desculpem a expressão, intelectuais rastaqueras, intelectuais muito medíocres. Inclusive, em alguns casos, questiona-se se são intelectuais ou não, mas ocupam posições que são entregues normalmente a intelectuais, como esse ator Mário Frias ou como aquele Sérgio Camargo, que dirige a Fundação Zumbi, e outros que passaram pelo governo e foram saindo, como o Weintraub etc. Essas figuras, então, são intelectuais muito limitados, além de medíocres.

Aquí seria interessante fazer uma comparação com os intelectuais que trabalharam pela ditadura (ou que com ela cooperaram), por exemplo, Gilberto Freyre, para citar um dos mais conhecidos, ou historiadores reconhecidos na época, como Pedro Calmon, que foi reitor da UFRJ, ou o Ariano Suassuna, que teve seus cargos na ditadura, inclusive no Conselho Federal de Cultura. A ditadura contou com esse tipo de gente, enquanto o bolsonarismo mobiliza esses Frias e Camargos da vida, e Weintraubs. Então, a gente fica na dúvida se eles serão capazes de construir um projeto cultural sólido. Além disso, a sua estratégia é mais utilizar as redes sociais do que utilizar os instrumentos de cultura tradicionais.

Evidentemente, nós estamos numa época de mudança nesse aspecto. As redes sociais estão assumindo um papel fundamental na cultura e na divulgação cultural. Pode ser que, dentro em pouco, cheguemos à conclusão de que a hegemonia se constrói nas redes sociais. Mas ainda há dúvidas sobre o sucesso desse projeto e é uma questão para se atentar nos próximos anos, vamos saber logo.

De todo modo, queria conferir à minha fala, neste momento de conclusão, um tom de estímulo à resistência, de luta contra essa guerra cultural, que, para se tornar hegemônica ou vitoriosa, pretende destruir as universidades.

E, por isso, nós resistimos. E como temos resistido, desde a eleição de 2018, desde o começo desse governo, e continuamos na faixa da resistência. Acredito que isso inclui a atuação pública, como muitos de nós temos tentado fazer. A nossa associação, a ANPUH, está com um projeto, por exemplo, em relação ao bicentenário da independência, que, inclusive, envolve colegas da área de História da Educação. Enfim, estamos juntos nessa luta contra esses projetos de hegemonia da extrema direita, e penso que temos que colocar os

nossos instrumentos de saber a serviço dessa luta de resistência da universidade. É fundamental, porém, que sejamos capazes de mostrar à população, explicar, porque esse saber acadêmico é importante, relevante socialmente. E nós precisamos afirmar isso, e usar as nossas “armas” contra os que o criticam o sistema universitário e educacional, com o objetivo de destruí-los, de destruir-nos. Por isso, precisamos resistir.

# AUTORITARISMO E EDUCAÇÃO

## A ESCOLA AMEAÇADA RESISTE<sup>1</sup>

*Sofia Lerche Vieira*

**B**om dia a todos e a todas que hoje nos assistem, neste XI Congresso Brasileiro de História da Educação. Agradeço com alegria o honroso convite para participar desta mesa discutindo o tema do autoritarismo e suas repercussões sobre a vida brasileira, aí incluindo as políticas educacionais, as redes de ensino e os diferentes sujeitos que nelas atuam – dirigentes educacionais, comunidades escolares, professores e alunos. Gostaria de centrar minha reflexão sobre formas de autoritarismo que incidem sobre a instituição escolar, começando por afirmar que, apesar das ameaças, a escola resiste.

O autoritarismo é algo entranhado em nossa sociedade de forma muito profunda e se reflete em todas as esferas da vida social. No campo da política educacional, setor de estudos no qual me insiro de modo mais específico, é um tema que tem tantas vertentes quantas seja possível identificar; algumas mais óbvias; outras, menos. Vou procurar me deter de modo breve sobre algumas formas de autoritarismo, começando por destacar o papel da legislação educacional na formulação e implementação de práticas desta natureza para,

---

1 Transcrição da apresentação oral realizada pela autora no XI Congresso Brasileiro de História da Educação.

depois, em um segundo momento tecer considerações sobre manifestações menos óbvias da condição autoritária.

Importante expressão deste campo é a legislação, pois nela se expressam os rumos que uma determinada sociedade estabelece para si em um dado período histórico. O exame cuidadoso da legislação brasileira, permite detectar marcas mais ou menos autoritárias que expressam diferentes contextos políticos. É muito claro que, ao longo do tempo, o autoritarismo se traduz na legislação, sendo algo relacionado ao contexto maior da sociedade, refletindo o que acontece no campo mais amplo. Então, há um movimento, diríamos assim, pendular, no qual a legislação vai expressar essas manifestações do autoritarismo. Olhando para trás, podemos perceber, por exemplo, que as constituições brasileiras e a legislação revelam em seus textos esses momentos de maior ou menor fechamento social. Tomemos, como ilustração, a Constituição de 1937, concebida em pleno Estado Novo, e todas as leis de educação que foram produzidas naquele momento histórico. São claros exemplos do autoritarismo que, então, era vivenciado pelo país. Outro momento crítico nesse sentido é a legislação produzida durante a Ditadura Militar, quando as liberdades individuais são cerceadas. Na mesma direção deve ser compreendida a Constituição de 1967, à qual se segue a reforma universitária, implementada pela Lei nº 5.540/1968, complementada por um conjunto de instrumentos de exceção. Tais documentos bem traduzem os contextos autoritários então atravessado pelo país. Assim, é possível afirmar, que a legislação e as políticas públicas delas advindas podem se apresentar como expressão e evidência das diferentes formas de autoritarismo que se instauram na sociedade. Há, portanto, forte associação entre o contexto maior, a legislação que fundamenta as políticas e as práticas que estas visam implementar.

Para além da legislação, no contexto escolar, vamos encontrar outras vertentes de autoritarismo. Tais manifestações se fazem presentes através de formas de violência simbólica que se dão no campo da gestão escolar, sejam vindas de fora da escola, como também de seu próprio interior. Uma dessas manifestações diz respeito à presença de um autoritarismo de Estado que tende a atuar de cima para baixo, onde a escola se encontra numa posição de tão somente implementar iniciativas e práticas advindas de instâncias centrais, desde o Ministério da Educação, passando por secretarias estaduais e municipais de educação e outros organismos educacionais. A autonomia prevista em lei para a escola tomar suas próprias decisões, nesse sentido, é praticamente ignorada e sujeita às mais diversas formas de cerceamento. Por outro lado,

premidas por dificuldades diversas, sobretudo nos territórios de maior vulnerabilidade social, como as periferias urbanas dos grandes centros, equipes escolares podem assumir atitudes autoritárias contra estudantes que, cada vez mais, fogem ao seu controle. A evasão escolar, sobretudo de estudantes de ensino médio, está fortemente associada a tais circunstâncias, onde o diálogo é escasso e o autoritarismo prevalece.

Importante não esquecer que, outra manifestação de autoritarismo, hoje, muito presente na escola, é uma expressão do que tem sido denominado de “Estado Paralelo”, também chamado de “Estado Negociado”. O crime organizado presente em toda a sociedade e, de modo particular, nos territórios empobrecidos das cidades, procura manifestar sua força sobre a escola, intervindo sobre o direito de ir e vir de alunos, professores e outros membros da comunidade escolar, gerando situações de transferências inesperadas e fora do calendário letivo, submetendo equipes escolares a situações de medo que instauram novas formas de autoritarismo sobre a escola. O avanço desse “Estado paralelo” vem encurralando nossas escolas, criando novas estratégias de sobrevivência premidas pelo medo. Sob tais circunstâncias, se faz urgente pesquisar, denunciar e resistir a essas novas formas de expressão da violência e do autoritarismo.

Para além de tais dimensões, uma face não menos relevante do autoritarismo se traduz na presença de um Estado patrimonial, clientelista, muito enraizado no interior da sociedade brasileira. Portanto, nos nossos 5.570 municípios, podemos identificar formas de presença do autoritarismo que terminam por criar condições de sobrevivência muito desafiantes para as escolas. Prefeitos que nomeiam dirigentes que decidem retirar professores das escolas onde trabalham deslocando-os para aquelas mais distantes, secretários que fraudam licitações, concursos e outras situações em que parece prevalecer muito mais um clima de barbárie do que, literalmente, uma convivência social harmônica, como seria de se esperar de uma democracia em que, de fato, as discordâncias existem, mas o diálogo e o entendimento precisam prevalecer.

A violência material e simbólica aqui referida resume algumas das diferentes expressões do autoritarismo que invadem nossa escola ou, de alguma forma, permeiam, criam muros em seu entorno. Passemos, agora, a um contraponto. Em nossos estudos sobre como as políticas chegam às escolas, temos identificado diferentes manifestações e modos de existir da instituição escolar no Brasil que se contrapõem ao cenário criado pelas formas de autoritarismo de Estado ou pelas expressões do “Estado Paralelo”. De uma



maneira geral, as escolas tendem a ser espaços protegidos da violência, do autoritarismo, das dificuldades externas. E, enquanto tal, oferecem um porto seguro para as crianças, os jovens, e os professores que as frequentam. Na atualidade, esse espaço protegido tende a ser ameaçado por uma violência externa que não poupa as escolas. Portanto, é preciso ir além da proteção e segurança que já existe em relação a elas e conceber novas redes de combate à violência externa. Maior envolvimento com as famílias e as comunidades do território onde as escolas se inserem se mostra como um caminho que vem sendo trilhado com êxito. Setores específicos dos órgãos da administração dedicados à mediação de conflitos e à instauração de uma cultura de paz tendem a contribuir para mitigar tais problemas, mas, nem sempre contribuem para soluções de longo prazo.

Nossas pesquisas têm evidenciado algumas escolas são mais vulneráveis a essas formas de autoritarismo e de violência material ou simbólica, enquanto outras se revelam mais resistentes. A depender dos modos de existir de cada uma delas, as formas de proteção podem demandar soluções diferentes.

Nossas pesquisas têm se debruçado sobre escolas que têm se configurado como espaços esquecidos pelas políticas públicas. Espaços esquecidos no sentido de que há uma imensa rede de escolas, no Brasil, que resistem e continuam muito mais pela presença dos educadores, das famílias que querem manifestar a sua presença, que demandam e requerem que seus filhos sejam educados. Entretanto, as políticas públicas, muitas vezes, passam ao largo dessas escolas. Foi a conclusão a que chegamos em amplo estudo financiado pelo CNPq, que veio a ser publicada sob o título: “Expedição Escolas do Brasil” (Vieira; Medeiros; Marinho, orgs. 2021), quando visitamos e entrevistamos diretores, pais, professores e alunos de 23 escolas localizadas nos mais distantes rincões dos seis biomas brasileiros.

A pesquisa permitiu constatar que essas escolas, as grandes esquecidas das políticas educacionais no Brasil, são também espaços de cidadania. Na expedição encontramos pérolas de resistência: escolas que, a despeito de todas as dificuldades, ofereciam um espaço cidadão para suas crianças, jovens, professores, gestores e para toda a comunidade. Quero dar o exemplo de uma escola ribeirinha visitada no Pará, em um furo de um rio, em Abaetetuba, onde encontramos tudo aquilo que se espera encontrar numa escola pública em pleno funcionamento. E isso, ao mesmo tempo em que aponta as dificuldades, revela também um raio de luz que pode estar presente em meio ao escuro que nos cerca.

Em nosso grupo de pesquisa, algumas teses recentes projetam luz sobre escolas cearenses, permitindo ver um outro lado das políticas educacionais e seus efeitos. Uma dessas teses trata das escolas anexas no Ceará – as escolas invisíveis (Lima, 2020). O Ceará tem sido lembrado como exemplo de políticas públicas, mas uma coisa são as escolas escolhidas para as visitas; outra, as que praticamente inexistem. As escolas invisíveis são aquelas que não têm presença física no Censo Escolar, mas são vinculadas a outras escolas. E essas escolas representam um espaço onde as crianças e os jovens, que não têm acesso por situações específicas de dificuldades de acesso físico, sem transporte, elas frequentam esses anexos que funcionam sob condições mais precárias.

Encontramos, também, “escolas protegidas” (Sousa, 2021), aquelas que muitas das famílias mais privilegiadas das camadas que frequentam a escola pública escolhem para levar seus filhos. Os estudantes saem dos seus bairros para estudar em escolas do centro da cidade. E, nessas escolas, uma das referências que as famílias fazem é que elas são protegidas das violências externas. Encontramos também “escolas protagonistas” onde existe uma participação juvenil que aponta na direção da formação para a cidadania, tantas vezes negligenciada pelas políticas educacionais (Galvão, 2022).

Finalmente, nesse conjunto há um estudo sobre escolas da periferia de Fortaleza, que são as chamadas “escolas sitiadas” (Marinho, 2022). Sitiadas porque vivem em estado de sítio por esse autoritarismo do Estado Paralelo que penetra na sociedade de uma forma cada vez mais forte, e, em torno do qual, é preciso ter políticas públicas e específicas. Contudo, para além da proteção policial, o poder público tem falhado em preparar essas escolas para viver nesse estado em que vivem.

A despeito das formas visíveis e invisíveis de autoritarismo que se abatem sobre essas escolas, elas resistem. Para melhor conhecê-las, nossa apresentação se encerra com um vídeo de três minutos sobre esta dimensão fascinante e pouco tematizada pela pesquisa em política educacional no Brasil. Grata pela atenção.

## REFERÊNCIAS

GALVÃO, W. N. M. *Cidadania e protagonismo estudantil em escolas de ensino médio do Ceará*, Universidade Estadual do Ceará, tese de doutorado. Fortaleza, 2022.

LIMA, A. L. B. **Escolas invisíveis**: as extensões de matrícula de ensino médio da rede estadual de ensino do Ceará. Universidade Estadual do Ceará, tese de doutorado. Fortaleza, 2020.

MARINHO, I. C. **Escolas sitiadas**: gestão das desigualdades em territórios periféricos da cidade de Fortaleza (CE). Universidade Estadual do Ceará, tese de doutorado. Fortaleza, 2022.

SOUSA, M. E. M. **A sobrevivência de escolas públicas estaduais do centro de Fortaleza em cenário de transformações urbanas**. Universidade Estadual do Ceará, tese de doutorado. Fortaleza, 2022.

VIEIRA, S. L.; MEDEIROS, W. N.; MARINHO, I. C. **Expedição escolas do Brasil**. Fortaleza, Editora da UECE, 2021.

# MILITARISMO, RELIGIÃO E EDUCAÇÃO

## UMA ANÁLISE DAS ELEIÇÕES MUNICIPAIS DE 2020 NO BRASIL

*José Antonio Miranda Sepulveda<sup>1</sup>*

**N**esta apresentação, examino a interseção entre militarismo, religião e educação, com base nas eleições municipais de 2020, no Brasil. Analiso 52 candidaturas que exploraram o pertencimento religioso e/ou militar como estratégia política. Essas candidaturas compartilharam preocupações específicas em relação à educação e desempenharam um papel importante, no cenário político brasileiro. Esta pesquisa visa entender como essas narrativas são utilizadas para influenciar a opinião pública e moldar políticas educacionais.

### CONTEXTUALIZAÇÃO

As eleições municipais de 2020, no Brasil, foram marcadas pela ascensão de candidaturas que enfatizavam valores religiosos e militares. Candidatos com pertencimento religioso e militar utilizaram estratégias discursivas específicas

---

<sup>1</sup> Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Coordenador do Observatório da Laicidade na Educação - OLÉ/UFF e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Os Impactos do Conservadorismo na Educação Brasileira (GEPCEB)

para mobilizar eleitores. Essas estratégias incluíram a oposição à ideologia de gênero, a denúncia da suposta doutrinação nas escolas, o apoio à escola sem partido e a defesa da família tradicional. Além disso, a promoção das escolas cívico-militares emergiu como uma pauta central nessas candidaturas.

O estudo em questão analisou um total de 1.043 candidaturas em um contexto político específico. Dentre esses candidatos, 22 deles apresentavam um perfil militar-religioso, identificado pelo uso de nomes de urna vinculados a sua filiação militar ou força de segurança pública. Esse recorte inovador explora a interseção entre militarismo, religião e educação, especialmente a partir dessas candidaturas e suas plataformas políticas específicas.

Embora esse grupo represente apenas 3% do total de candidatos analisados, cerca de metade deles, ou seja, 10 candidatos, foi eleita. Esse fenômeno revela uma narrativa política robusta que mobiliza significativa parcela da sociedade. O pleito de 2020 serviu como um termômetro para avaliar o impacto do bolsonarismo na sociedade brasileira, dado que o então presidente Jair Bolsonaro é um dos principais representantes da convergência entre militarismo e religião.

É importante notar que Bolsonaro é um ex-militar, embora tenha sido expulso do exército por insubordinação antes de ser promovido a capitão na reserva. Essa ascensão, apesar de sua história controversa no meio militar, mostra como discursos que unem militarismo e religião conseguem mobilizar seguidores dentro e fora das forças armadas.

O estudo também examinou candidaturas em oito capitais brasileiras, evidenciando que essa tendência não se limita a um espectro político específico, indo da direita à esquerda. Em Belém, por exemplo, cinco candidatos adotaram a estratégia de mobilizar discursos religiosos e militares, acumulando um total de 5.009 votos. É notável que muitos desses candidatos se identificaram como “cristãos”, evitando especificar sua afiliação religiosa, o que amplia seu apelo a diferentes grupos cristãos.

Em Goiânia, o candidato Cabo Senna, do partido Patriota e membro de uma denominação evangélica, obteve mais de 3.500 votos, demonstrando uma representatividade significativa. Porto Alegre teve o Delegado Cleiton, um candidato de centro-esquerda, que também mobilizou militarismo e religião em sua campanha. Recife enfrentou uma batalha peculiar, na qual a religião foi um tema central, especialmente em relação à candidata Marília Arraes, que foi alvo de fake news relacionadas a sua suposta associação com o ocultismo.

Belo Horizonte contou com dois candidatos que se identificaram como evangélico e cristão, respectivamente, totalizando mais de 4.400 votos. No Rio de Janeiro, três candidatos do partido Republicanos, com afiliação religiosa cristã, obtiveram um total de 4.017 votos, apesar de não terem sido eleitos. São Paulo se destacou pela grande quantidade de candidatos com vínculos militares e religiosos, notadamente, o Delegado Palumbo, que recebeu mais de 118 mil votos, evidenciando o poder de mobilização dessas narrativas no processo eleitoral.

## METODOLOGIA

Esta pesquisa analisou discursos políticos de 52 candidaturas brasileiras, nas eleições municipais de 2020. Foram examinados materiais de campanha, discursos públicos e declarações dos candidatos para identificar padrões recorrentes relacionados à educação. A análise qualitativa desses dados revelou as principais preocupações e estratégias adotadas por essas candidaturas em relação à educação.

Entre as principais temáticas abordadas estão:

1. **Oposição à Ideologia de Gênero:** Todas as candidaturas analisadas se opuseram à ideologia de gênero nas escolas, argumentando contra a inclusão de temas relacionados à diversidade sexual e identidade de gênero nos currículos educacionais.
2. **Denúncia da Suposta Doutrinação nas Escolas:** Muitos candidatos denunciaram uma suposta doutrinação ideológica nas escolas, acusando professores e instituições educacionais de disseminar valores que consideram contrários às tradições familiares e religiosas.
3. **Apoio à Escola sem Partido:** A maioria das candidaturas defendeu a implementação da chamada “Escola sem Partido”, uma proposta legislativa que visa limitar a expressão política e ideológica de professores em sala de aula.
4. **Defesa da Família Tradicional:** A defesa da família tradicional foi uma preocupação central para todas as candidaturas analisadas, com ênfase na proteção dos valores familiares considerados fundamentais para a sociedade.

5. Promoção das Escolas Cívico-Militares: Todas as candidaturas apoiaram ativamente a criação e promoção das escolas cívico-militares, modeladas a partir de instituições de ensino militarizadas, nas quais valores militares são incorporados à educação formal.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As candidaturas que mobilizaram o pertencimento religioso e/ou militar nas eleições municipais de 2020 no Brasil desempenharam um papel significativo na formulação de políticas educacionais. Suas estratégias discursivas revelam uma profunda preocupação com a influência ideológica nas escolas, levando a uma oposição ferrenha à ideologia de gênero, à suposta doutrinação política e à expressão livre dos professores.

Além disso, a promoção das escolas cívico-militares emergiu como uma tendência ameaçadora para o sistema educacional brasileiro, representando uma mudança significativa nas abordagens pedagógicas e nos valores transmitidos nas escolas. Essas dinâmicas políticas e ideológicas continuam a moldar o cenário educacional brasileiro, exigindo uma análise contínua das interações entre militarismo, religião e educação na esfera pública.

## REFERÊNCIAS

- BRAGHINI, K.; SEPULVEDA, J. A. Saber a verdade que ninguém conta: neoconservadorismo brasileiro, educação, formação e a destruição do ensino público. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 8, p. 21-44, 2022.
- CUNHA, L. A. **O projeto Reacionário de Educação**. Rio de Janeiro: Edição do autor, 2016. Disponível em: [https://www.luizantoniocunha.pro.br/uploads/independente/projreaced\\_livro.pdf](https://www.luizantoniocunha.pro.br/uploads/independente/projreaced_livro.pdf)
- RELIGIÃO e voto [livro eletrônico]: uma fotografia das candidaturas com identidade religiosa nas Eleições 2020 / Organizadores Lívia Reis... [et al.]. – Rio de Janeiro, RJ: Instituto de Estudos da Religião, 2022.
- SEPULVEDA, J. A.; SEPULVEDA, D. Conservadorismo e seus impactos no currículo escolar. **CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS**, v. 19, p. 868-392, 2019.
- SEPÚLVEDA, J. A. **A União Católica Militar e a educação**. *In: VIII Congresso Brasileiro de História da Educação*, Maringá, 2015
- SEPÚLVEDA, J. A. **O papel da escola superior de guerra na projeção do campo militar sobre o campo educacional**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. (Tese em Educação).

# CADERNOS DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 20 ANOS

## EDIÇÃO CIENTÍFICA E ESTÍMULO À PESQUISA (2002-2021)<sup>1</sup>

*Décio Gatti Júnior*

*José Carlos Souza Araujo*

*Wenceslau Gonçalves Neto*

*Carlos Henrique de Carvalho*

*Geraldo Inácio Filho*

O periódico *Cadernos de História da Educação* teve seu primeiro volume publicado no ano de 2002. A publicação do seu vigésimo volume ocorreu em 2021, quando se comemoraram vinte anos de sua existência. Este empreendimento editorial resultou e ainda é fruto dos esforços de um conjunto de docentes e de pesquisadores que compõem o Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com sede no Estado de Minas Gerais, no Brasil.

---

<sup>1</sup> Versão adaptada do trabalho apresentado no Painel de Periódicos nomeado "Periódicos especializados na História da Educação: autores e leitores na construção e divulgação do conhecimento" efetivado no XI Congresso Brasileiro de História da Educação, promovido pela Sociedade Brasileira de História da Educação e realizado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 11 de julho de 2022. A base para preparação do trabalho apresentado e deste texto foi publicada originalmente em *Cadernos de História da Educação*. v.20, p.1-12, 2021.



Neste capítulo, são apresentadas informações gerais sobre o periódico, o que inclui: elementos de sua situação atual; histórico básico; artigos e dossiês publicados; idiomas de publicação, países e combinação de países estudados; vinculações institucionais dos autores; épocas históricas abordadas. Ao final, estão apontados os principais progressos obtidos ao longo dos anos e os desafios para a continuidade e para o incremento da qualidade dos Cadernos de História da Educação.

## SITUAÇÃO ATUAL E HISTÓRICO BÁSICO

Atualmente, o periódico tem seções fixas destinadas à publicação de artigos, de resenhas de livros recentemente publicados e de documentos de interesse para a História da Educação. Além disso, publicam-se, frequentemente, dossiês, os quais abordam temáticas específicas, sob a coordenação de um ou dois pesquisadores da área de História da Educação, com autores necessariamente vinculados a instituições no Brasil e no exterior. Eventualmente, são publicadas entrevistas com pesquisadores proeminentes da área de Educação, de História e, principalmente, de História da Educação.

Desde o início da publicação, foram publicados artigos em português e em espanhol. Em 2009, o periódico passou a publicar textos redigidos em francês e em inglês. Em 2014, foi acrescentado o italiano como idioma oficial da revista.

Desde 2019, tornou-se norma que os artigos fossem publicados em edição bilíngue, no idioma original e em inglês, o que se consolidou em 2020 e prossegue atualmente. Nos casos em que o idioma original seja o inglês, a versão em português será publicada. Em todos os casos, procurar-se-á, na medida do possível, que os textos sempre tenham publicadas versões em português ou espanhol, idiomas de acesso mais fácil para grande parte dos leitores do periódico. Em qualquer caso, porém, há necessidade de os artigos publicados apresentarem títulos, resumos e palavras-chave em inglês e em espanhol. Por vezes, são publicadas traduções de textos importantes para além da área de História da Educação que não constam em português, com menção à publicação original.

O periódico está indexado na Bibliografia Brasileira de Educação (BBE), do Ministério da Educação do Brasil; no *Directory Indexing of International Research Journals* (Citefactor), mantido em colaboração por instituições do Canadá e dos Estados Unidos; na *Fundación Dialnet* (Dialnet), da Universidad de La Rioja, na Espanha; no *Directory of Open Access Journals* (DOAJ), mantido pela *Lund Uni-*

versity, na Suécia; no Educ@. Publicação On Line de Educação (Metodologia Scielo), da Fundação Carlos Chagas, no Brasil; no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Ministério da Educação (MEC), no Brasil; no *ProQuest Education Database*, com sede em Ann Arbor, Michigan, nos Estados Unidos; no Repertório Científico de Acesso Aberto de Portugal (RCAAP), em Portugal; no *Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal* (Latinex), com sede na *Universidad Nacional Autónoma de México* (Unam); Sumários de Revistas Brasileiras (Sumários.org), mantido pela Fundação de Pesquisas Científicas de Ribeirão Preto (Funpec-RP), no Brasil; Periódicos de Minas - Portal de Periódicos Científicos e Tecnológicos do Estado de Minas Gerais, mantido pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig).

Além disso, o periódico está preservado na Rede Cariniana, mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI), no Brasil; no *Keepers Registry*, mantido pela Universidade de Edimburgo, na Escócia, no Reino Unido, em parceria com o *International Standard Serial* (ISSN), em Paris, na França; no *Public Knowledge Project* (PKP), vinculado ao *Open Archives Harvester*.

Desde 2008, o periódico está classificado no estrato A2 da área de Educação do Qualis/CAPES, que é o segundo estrato mais alto de uma escala com oito níveis de classificação, que subsidia o processo de avaliação dos programas de pós-graduação em Educação no Brasil. Além disso, desde 2020, o periódico foi classificado no nível A, o mais alto, na avaliação promovida pela *Agenzia Nazionale di Valutazione del Sistema Universitario e della Ricerca* (Anvur), na Itália.

Desde 2017, o periódico passou a contar com editores associados, por idioma, a saber: para os países de língua portuguesa, exceto o Brasil, Joaquim Pintassilgo (Universidade de Lisboa) e Luís Alberto Marques Alves (Universidade do Porto); para os países de língua inglesa, Karl Lorenz (*Sacred Heart University*) e Noah W. Sobe (*Loyola University Chicago*); para os países de língua espanhola, Antón Costa Rico (Universidade de Santiago de Compostela) e Miguel Somoza Rodríguez (*Universidad Nacional de Educación a Distancia*)<sup>2</sup>.

2 Em 2022, foram incorporados novos editores associados por idioma, a saber: italiano, Alberto Barausse (*Università degli Studi del Molise*) e Juri Meda (*Università degli Studi di Macerata*); francês, Norberto Dallabrida (Universidade do Estado de Santa Catarina) e Laurent Gutierrez (*Université Paris Nanterre*). Por fim, para o inglês, somou-se mais uma integrante, Ana Laura Godinho Lima (Universidade de São Paulo).

Atualmente, o Conselho Editorial do periódico, que se dedica ao estabelecimento das políticas editoriais, ao envio de propostas de publicação e à emissão de pareceres, é composto por 37 pesquisadores do Brasil e do exterior, provenientes de 14 países, a saber: Alemanha, Argentina, Bélgica, Brasil, Canadá, Chile, Espanha, Estados Unidos, França, Itália, México, Portugal, Reino Unido e Uruguai. Além disso, o Conselho Consultivo, que se dedica principalmente à emissão de pareceres sobre as propostas de publicação recebidas, é integrado por 44 pesquisadores, especialmente, brasileiros, mas, também, estrangeiros, notadamente da Argentina, da Espanha e de Portugal.

Em termos de histórico básico, a emergência de um grupo de pesquisa em História da Educação, na Universidade Federal de Uberlândia, no início da década de 1990, permitiu a criação de uma linha de pesquisa dedicada à História e à Historiografia da Educação, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU.

Ambas as iniciativas, na área de História da Educação, levaram à necessidade de divulgação dos resultados de pesquisa alcançados, sendo que, até então, a produção científica era veiculada principalmente no Boletim do Centro de Documentação e Pesquisa em História da UFU, mas, com o passar do tempo, o volume de publicações excedeu a capacidade do Boletim, o que oportunizou a criação, em 2002, do periódico *Cadernos de História da Educação*.

Em um primeiro momento, o periódico seria apenas um canal de divulgação dos resultados de investigações desenvolvidas por pesquisadores da UFU, objetivo logo abandonado, devido à emergência de um complexo sistema de avaliação de periódicos, nomeado *Qualis Periódicos*, desenvolvido no âmbito da Capes, que é a agência estatal responsável pela avaliação da pós-graduação no Brasil.

Desse modo, o periódico buscou atender aos critérios de qualidade provenientes do *Qualis/Capes*, especificamente daqueles fixados pela área de Educação, o que lhe possibilitou alcançar avaliações positivas desde logo, sendo que, em 2008, o periódico foi classificado no estrato A2 do *Qualis/CAPES* (Área de Educação), em uma escala que compreendia os seguintes estratos: C (mais baixo), B5, B4, B3, B2, B1, A2 e A1 (mais alto).

O periódico, até o presente momento, mantém-se classificado no estrato A2. Todavia, entre 2020 e 2021, houve mudanças no sistema de avaliação, com a adoção do padrão de qualidade vinculado mais diretamente ao índice

de citações, com uma nova escala avaliativa, a saber: C (mais baixo), B4, B3, B2, B1, A4, A3, A2, A1 (mais alto). Em princípio, os resultados seriam divulgados em 2022, o que ocorreu apenas indiretamente, na avaliação dos programas de pós-graduação, sem divulgação de uma listagem oficial do Qualis/Capes até o presente momento.

Em termos de periodicidade, de 2002 a 2008, a publicação foi anual, com passagem a semestral, em 2009 e, a quadrimestral, em 2015. Em 2021, adotou-se o formato de publicação contínua, o que visou conferir mais agilidade ao processo de submissão, avaliação e publicação de propostas no periódico.

Atualmente, o periódico publica entre 45 e 60 artigos anualmente, incluindo, ainda, documentos de interesse histórico-educacional e resenhas de livros da área de História da Educação, recentemente publicados.

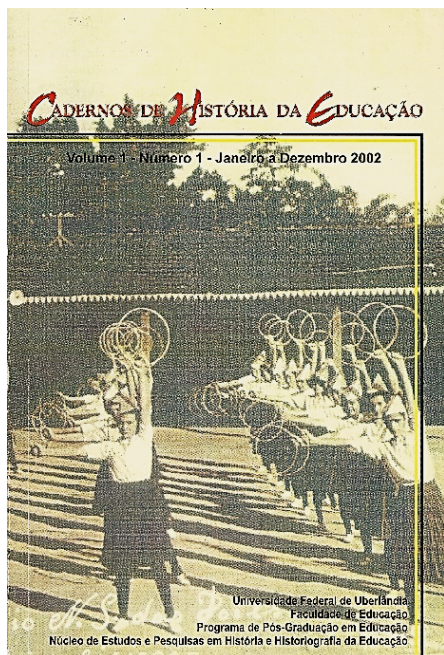
Desde 2008, o periódico passou a ter seus números publicados integralmente na Internet, por meio da versão brasileira do *Open Journal System* (OJS), com acesso no seguinte endereço: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/>, o qual permanece até o presente momento. É importante destacar que, desde 2008, todos os volumes publicados pelo periódico constam completos e na modalidade de acesso aberto integral na referida página do periódico no OJS.

Desde o início de sua publicação, Cadernos de História da Educação conta com o apoio da Editora da Universidade Federal de Uberlândia (Edufu) e, a partir de 2010, passou a contar também com o apoio da Fapemig, o que se manteve para o biênio 2020-2021. A partir de 2021, os periódicos publicados pela UFU passaram da vinculação à Edufu para o Portal de Periódicos da UFU, vinculado à Biblioteca da universidade.

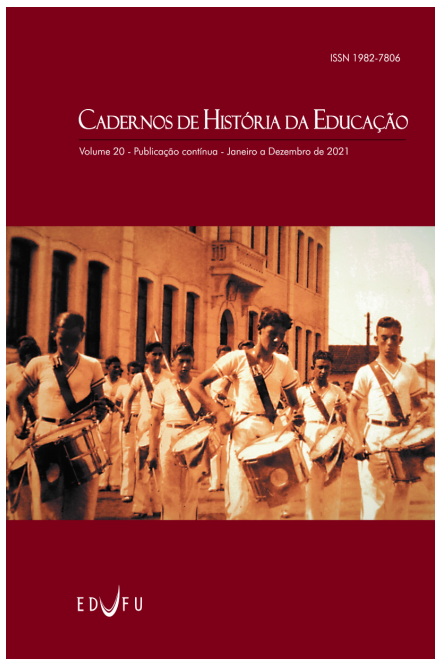
O projeto gráfico da capa conferiu identidade ao periódico desde o início de sua publicação, seja pelo formato, quando da existência da versão impressa, maior que o usual, seja também, pela inclusão na capa de uma imagem fotográfica vinculada a momentos histórico-educacionais da região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, em Minas Gerais, no Brasil.

Nessa direção, as fotografias demonstravam a universalidade do fenômeno da escolarização, sem deixar de guardar referência com o lugar de origem do periódico. Desse modo, vigorou um projeto gráfico nos primeiros dez anos do periódico e, em seguida, outro projeto foi implantado, sem, no entanto, perder o vínculo com a identidade original, conforme pode ser verificado nas **Figuras 1 e 2**.

**FIGURA 1** - Capa do Volume 1, Número 1, Janeiro a Dezembro de 2002, do periódico Cadernos de História da Educação.



**FIGURA 2** - Capa do Volume 20, 2021 (Publicação contínua), do periódico Cadernos de História da Educação.



## ARTIGOS E DOSSIÊS: QUANTITATIVOS, IDIOMAS, PAÍSES, AUTORES, INSTITUIÇÕES E ÉPOCAS HISTÓRICAS

Nesses primeiros vinte anos, o periódico publicou 653 artigos, 500 deles, em fluxo contínuo e 153 em 26 diferentes dossiês temáticos, conforme pode ser examinado nas **Tabelas 1 e 2** expostas.

De um início mais modesto, com publicação anual de, aproximadamente 15 artigos, chegou-se, nos últimos anos, ao triplo, com cerca de 45 artigos publicados anualmente, ao que se deve acrescentar a publicação, atualmente, da totalidade dos artigos em versão bilíngue, com predominância de artigos em português/inglês.

**TABELA 1** – Artigos publicados em *Cadernos de História da Educação* (2002-2021)

VOLUME	ANO	ARTIGOS (FLUXO CONTÍNUO)	ARTIGOS (DOSSIÊS)	SUBTOTAL
1.	2002	23	00	23
2.	2003	5	10	15
3.	2004	4	12	16
4.	2005	16	00	16
5.	2006	4	08	12
6.	2007	14	00	14
7.	2008	11	08	19
8.	2009	28	00	28
9.	2010	31	00	31
10.	2011	29	06	35
11.	2012	34	00	34
12.	2013	33	05	38
13.	2014	26	11	37
14.	2015	33	17	50
15.	2016	32	18	50
16.	2017	35	11	46
17.	2018	29	16	45
18.	2019	32	12	44
19.	2020	45	12	57
20.	2021	36	07	43
	<b>TOTAL</b>	<b>500</b>	<b>153</b>	<b>653</b>

**TABELA 2** - Dossiês temáticos publicados em *Cadernos de História da Educação* (2002-2021)

ANO	NÚMERO	TÍTULOS DOS DOSSIÊS PUBLICADOS
2003	1.	História das Instituições Escolares I
2004	2.	História das Instituições Escolares II
	3.	História das Disciplinas Escolares
2006	4.	Tempo de Cidade, Lugar de Escola e de Cultura no Espaço-Portugal-Brasil: dinâmicas institucionais, axiológicas, culturais, simbólicas e de formação de professores
	5.	Imprensa de Educação e Ensino, Educação Popular e Formação do Campo Pedagógico na primeira metade do Século XX

ANO	NÚMERO	TÍTULOS DOS DOSSIÊS PUBLICADOS
2008	6.	A História da Educação em Minas Gerais: investigações recentes
2011	7.	A Pesquisa em História da Educação em Perspectiva Internacional
2013	8.	Instrumentos do trabalho didático
2014	9.	O ensino de História da Educação no espaço luso-brasileiro: percursos institucionais, currículos e manuais disciplinares
	10.	Dimensões laico e religiosas no espaço Luso-Brasileiro nos séculos XIX e XX
2015	11.	A invenção da América: estudos sobre Educação, História e Cultura na América Latina (1879-1950)
	12.	História da Educação e História Regional Paulista
	13.	Colégio Pedro II- lugar de memória da educação brasileira
2016	14.	História oral: narrativas de memória, acervos e a pesquisa em História da Educação
	15.	Experimentalismo no Ensino Secundário nos anos 1950 e 1960
2017	16.	Tópicos de História da Educação nos Estados Unidos (entre os séculos XIX e XX)
	17.	História da Educação Matemática e Formação de Professores que Ensinam Matemática
	18.	Produção de conhecimentos, difusão e ensino na (e da) História da Educação
2018	19.	Manuais escolares, mediações tecnológico-pedagógicas da Escola Moderna
	20.	Educação de Mulheres no Brasil e em Portugal (séculos XIX e XX)
2019	21.	Educação e Espaço Público em experiências históricas latino-americanas (Séculos XIX-XX)
	22.	Educação em Perspectiva Local/Municipal
2020	23.	Escolarização, livros escolares e movimentos migratórios
	24.	História e memória da EJA nas universidades brasileiras e portuguesas
2021	25.	Foucault, a genealogia, a história da educação
	26.	Traços que deixam traços: arquivos pessoais no tempo presente

Em termos de idioma, o predomínio tem sido de artigos publicados em português (72,64%) e, devido à implementação da política de publicação bilíngue desde 2019, consta em segundo lugar a publicação de artigos em português/inglês (19,23%). Depois, em terceiro lugar, aparece a publicação em espanhol e em espanhol/inglês, que perfazem 6,14% do total. O inglês,

como idioma de publicação, atingiu 1,2% do total, seguido do italiano/inglês (0,4%), do italiano (0,13%) e do francês (0,13%), conforme pode ser examinado na **Tabela 3** a seguir. Note-se que a veiculação dos artigos em inglês, somada aos artigos bilíngues, alcança 21,63% dos artigos publicados entre 2002 e 2021.

**TABELA 3** - Idiomas dos artigos publicados em *Cadernos de História da Educação* (2002-2021)

IDIOMA/COMBINAÇÃO DE IDIOMAS	NÚMERO DE ARTIGOS	%
Português	544	72,64
Português/Inglês (bilíngue)	144	19,23
Espanhol	41	5,47
Inglês	09	1,20
Espanhol/Inglês (bilíngue)	05	0,67
Italiano/Inglês (bilíngue)	03	0,40
Italiano	01	0,13
Francês	01	0,13
Português/Inglês/Espanhol (trilíngue)	01	0,13

No que se refere aos objetos de estudo priorizados, leia-se, países e combinação de países, bem como artigos relacionados a abordagens conceituais, historiográficas, ao ensino de História da Educação e ao tema do patrimônio histórico-educativo, no período de 2002 a 2021, o Brasil foi o tema de estudo privilegiado (69,34%). Depois, os artigos priorizaram temas conceituais ou historiográficos (10,06%). Em terceiro lugar, consta Portugal (5,66%), seguido por Espanha (1,89%), Estados Unidos (1,72%), Chile (1,57%) e Argentina (1,09%). Os estudos comparados também apareceram e somaram 2,53%, a saber: Brasil/Argentina, Brasil/França, Brasil/Paraguai, Brasil/Portugal/França/Espanha, Brasil/Venezuela e Brasil/Espanha. As temáticas do ensino de História da Educação e do patrimônio educativo compareceram juntas em nono lugar (1,09%). Com percentuais menores, podemos citar: Itália, Colômbia, França, México, Uruguai, Venezuela. Com apenas um ou dois artigos publicados, constam como objeto de estudo: Grécia, Nigéria, Angola, Bélgica, Paraguai e Suíça. Os dados completos podem ser observados na **Tabela 4** exposta a seguir.



**TABELA 4** – Objetos de estudo priorizados em *Cadernos de História da Educação* (2002-2021)

LUGAR (PAÍS, COMBINAÇÃO DE PAÍSES OU TEMAS GERAIS)	INCIDÊNCIAS	%
Brasil	441	69,34
Abordagem conceitual e/ou historiográfica	64	10,06
Portugal	36	5,66
Espanha	12	1,89
Estados Unidos	11	1,72
Chile	10	1,57
Brasil/Portugal	10	1,57
Argentina	9	1,40
Ensino de História da Educação ou Patrimônio Educativo	7	1,09
Itália	5	0,79
Colômbia	4	0,63
França	4	0,63
México	3	0,47
Uruguai	3	0,47
Venezuela	3	0,47
Grécia	2	0,32
Nigéria	2	0,32
Angola	1	0,16
Bélgica	1	0,16
Paraguai	1	0,16
Suíça	1	0,16
Brasil/Argentina	1	0,16
Brasil/França	1	0,16
Brasil/Paraguai	1	0,16
Brasil/Portugal/França/Espanha	1	0,16
Brasil/Venezuela	1	0,16
Brasil/Espanha	1	0,16

Quanto aos países de procedência dos autores que publicaram artigos durante os primeiros vinte anos de existência do *Cadernos de História da Educação*, entre 2002 e 2021, o predomínio de brasileiros é evidente, da ordem

de 84,3%. Todavia, nesse caso, é preciso lembrar da dimensão continental que o Brasil tem, o que fica demonstrado pelo número de instituições de diferentes estados e municípios brasileiros de procedência dos autores, o que alcançou 131 universidades ou instituições de pesquisa e de ensino.

Em seguida, predominaram autores de Portugal (5,39%). Com alguma distância, autores da Argentina (1,76%), da Espanha (1,17%), dos Estados Unidos (0,89%), do Chile (0,89%), da Itália (0,69%) e da Colômbia (0,59%). Na sequência, com números de autores entre 6 (0,39%) e 1 (0,1%), em ordem decrescente, houve autores do México, da Bélgica, da Nigéria, da França, do Uruguai, da Grécia, da Hungria, da Inglaterra, da Polônia e da Venezuela.

Além disso, é importante destacar que ocorreram combinação de dois ou mais autores de um mesmo artigo, provavelmente, como resultado de investigações desenvolvidas de modo interinstitucional e internacional, notadamente: Brasil/Portugal (1,37%), Brasil/Colômbia (0,39%), Brasil/Itália (0,20%), Brasil/Estados Unidos (0,20%) e Brasil/Espanha (0,20%). As informações detalhadas constam na **tabela 5** exposta a seguir.

**TABELA 5** - Procedência dos/as autores/as em *Cadernos de História da Educação* (2002-2021)

NÚMERO DE PAÍSES	PAÍS/COMBINAÇÃO DE PAÍSES	NÚMERO DE AUTORES	%
1.	Brasil	861	84,30
2.	Portugal	55	5,39
3.	Argentina	18	1,76
	Brasil/Portugal	14	1,37
4.	Espanha	12	1,17
5.	Estados Unidos	9	0,89
6.	Chile	9	0,89
7.	Itália	7	0,69
8.	Colômbia	6	0,59
9.	México	4	0,39
10.	Brasil/Colômbia	4	0,39
11.	Bélgica	3	0,29
12.	Nigéria	3	0,29
13.	França	3	0,29
14.	Uruguai	2	0,20

NÚMERO DE PAÍSES	PAÍS/COMBINAÇÃO DE PAÍSES	NÚMERO DE AUTORES	%
15.	Brasil/Itália	2	0,20
16.	Brasil/Estados Unidos	2	0,20
17.	Brasil/Espanha	2	0,20
18.	Grécia	1	0,10
19.	Hungria	1	0,10
20.	Inglaterra	1	0,10
21.	Polônia	1	0,10
22.	Venezuela	1	0,10

No que se refere ao número de universidades e de instituições de pesquisa e de ensino às quais se vinculam os autores dos artigos publicados em Cadernos de História da Educação, entre 2002 e 2021, houve predominância do Brasil, com 131 instituições, o que perfaz 65,18% do total, com destaque para dez universidades com maior número de autores registrados, a saber: Universidade Federal de Uberlândia, Universidade de São Paulo, Universidade Federal de Pelotas, Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Estadual Paulista, Universidade Estadual de Maringá, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade de Uberaba, Universidade Federal de Ouro Preto e Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Todavia, é abrangente a presença de universidades e instituições brasileiras, o que expressa excelente nível de diversidade regional e estadual.

Na sequência, consta Portugal, com 16 instituições (7,98%), destacadamente: *Universidade de Lisboa*, *Universidade de Coimbra*, *Universidade do Porto*; *Universidade do Minho*. Depois, a Argentina, com 10 instituições (4,99%), principalmente: *Universidad de Buenos Aires*, *Universidad Nacional de La Plata* e *Universidad Nacional de Entre Rios*.

A Espanha compareceu com 09 instituições (4,49%), com destaque para a *Universidad de Santiago de Compostela* e a *Universidad de Sevilla*. Dos Estados Unidos, houve autores vinculados a 6 instituições (2,99%), entre as quais: *Sacred Heart University*, *Utah State University*, *Loyola University Chicago* e *Stanford University*.

Da Itália, constam autores de 5 instituições (2,49%), principalmente, da *Università degli Studi del Molise* e da *Università degli Studi di Macerata*. Depois, entre 4 e 1 instituições, constam: Chile, México, Colômbia, França, Bélgica,

Nigéria, Grécia, Hungria, Inglaterra, Polônia, Uruguai e Venezuela. Os dados gerais sobre os países e o número de instituições podem ser examinados na **Tabela 6** exposta a seguir.

**TABELA 6** - Países e instituições dos autores de *Cadernos de História da Educação* (2002-2021)

NÚMERO DE PAÍSES	PAÍSES	NÚMERO DE INSTITUIÇÕES	%
1.	Brasil	131	65,18
2.	Portugal	16	7,98
3.	Argentina	10	4,99
4.	Espanha	9	4,49
5.	Estados Unidos	6	2,99
6.	Itália	5	2,49
7.	Chile	4	1,99
8.	México	4	1,99
9.	Colômbia	3	1,49
10.	França	3	1,49
11.	Bélgica	2	0,99
12.	Nigéria	2	0,99
13.	Grécia	1	0,49
14.	Hungria	1	0,49
15.	Inglaterra	1	0,49
16.	Polônia	1	0,49
17.	Uruguai	1	0,49
18.	Venezuela	1	0,49
<b>Total</b>		<b>201</b>	<b>100%</b>

Os artigos publicados em *Cadernos de História da Educação*, no período compreendido entre 2002 e 2021, deixam evidente que a época mais abordada foi o Século 20, o que alcançou 69,8% dos artigos publicados. Em seguida, consta o Século 19, com 14,54% dos artigos publicados e, depois, o período compreendido entre os séculos 19 e 20. Somadas os três, têm-se robustos 93,07% da concentração da época de estudos dos autores publicados entre os séculos 19 e 20. As demais épocas aparecem dispersas entre o Século 3 e 21, conforme pode ser examinado na **Tabela 7** exposta a seguir.

**TABELA 7** – Períodos históricos abordados em *Cadernos de História da Educação* (2002-2021)

SÉCULO(S)	NÚMERO DE ARTIGOS	%
21	3	0,55
20-21	10	1,80
20	384	69,80
19-20	48	8,73
19	80	14,54
18-20	2	0,37
18-19	1	0,18
18	6	1,10
17-18	2	0,37
17	1	0,18
16-20	2	0,37
16-19	1	0,18
16-17	2	0,37
16	4	0,74
15-20	1	0,18
14	1	0,18
13-14	1	0,18
3	1	0,18

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A edição de periódicos científicos é um desafio importante, sobretudo, quando se almeja ter relevância em uma área específica de História da Educação que dispõe de um número considerável de periódicos em âmbito internacional e, ao menos quatro periódicos, de alto nível e consolidados no Brasil. Nesses vinte primeiros anos de publicação de *Cadernos de História da Educação*, de 2002 a 2021, podemos assinalar alguns aspectos positivos e os desafios atuais.

Primeiramente, destaca-se positivamente a ampliação do número de artigos publicados anualmente, com salto de uma média de 15 artigos, nos primeiros anos, para uma média de 45 artigos atualmente. Também é auspicioso que o periódico seja procurado para publicação de dossiês temáticos, o que

já alcançou o número de 26 dossiês publicados até 2021, com abordagem de diferentes tópicos da História da Educação.

Em segundo lugar, tem sido exitosa a opção recente pela publicação dos artigos em versões bilíngues, com originais predominantemente em português, mas, também, em espanhol e em italiano, quase sempre, acompanhados de versões em inglês, o que tem colaborado para a difusão do conhecimento em História da Educação em termos internacionais.

Os objetos de estudo também se mostraram abrangentes e, mesmo que predominem publicações sobre o Brasil, foi percebido o tratamento de questões histórico-educacionais de 19 diferentes países nos artigos publicados até o presente momento. Ainda que ocorra concentração da publicação de autores brasileiros, com grande diversidade de procedência institucional, abrangendo todas as regiões do país, também é perceptível que autores vinculados a universidades e a instituições de pesquisa e ensino de outros 17 países tenham publicado artigos no periódico nos últimos 20 anos, o que demonstra a capilaridade que o periódico tem encontrado em termos internacionais.

Constituem desafios não apenas para o periódico, mas, também, para a área de investigação em História da Educação no Brasil e no exterior, possibilitar um alargamento das épocas históricas abordadas, dado que existe concentração no Século 20, com alguma ampliação para o Século 19, mas os séculos anteriores ainda carecem de maior adensamento de pesquisas e, por consequência, de artigos publicados.

Outro desafio importante, que se coloca para o periódico, mas, que também incide sobre a pesquisa científica, em geral, e a educacional, em particular, refere-se ao financiamento e à disponibilização de recursos humanos suficientes para a manutenção dos periódicos científicos. Por sorte, Cadernos de História da Educação tem contado com o apoio consistente da UFU e da Fapemig para sua publicação, o que se espera tenha continuidade nos próximos anos. Por fim, há metas de indexação a serem buscadas, para além daquelas já obtidas no país e no exterior, sobretudo, junto aos órgãos de indexação mais consolidados em âmbito internacional.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, J. C. S.; CARVALHO, C.H.; GATTI JR, D.; INÁCIO FILHO, G. *et al.* O Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação da Universidade Federal de Uberlândia: trajetória de pesquisa e contribuição na formação de jovens

pesquisadores. **Cadernos de História da Educação**, v.1, p.11-16, 2002. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/289>. Acesso em 30 set. 2022.

CARVALHO, C.H.; GATTI JR, D.; INÁCIO FILHO, G. et al. História da Educação no Brasil: pesquisa, organização institucional e estratégias de divulgação científica. **Cadernos de História da Educação**, v.10, n.2, p.45-67, 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/14632>. Acesso em 30 set. 2022.

GATTI JR, D. Cadernos de História da Educação (Brasil). *In*: HERNÁNDEZ HUERTA, J.L. e outros (Org.). **Connecting History of Education. Scientific Journals as International Tools for a Global World**. Salamanca/Espanha. FahrenHouse, 2015, p.19-29. Disponível em: <https://www.fahrenheit.com/omp/index.php/fh/catalog/book/14>. Acesso em 30 set. 2022.

GATTI JR, D. The role and current challenges of the Brazilian periodical 'Cadernos de História da Educação' in scientific publishing in the History of Education in the twenty-first century. **History of Education & Children's Literature**, v.10, n.1, p.29-37, 2015.

GATTI JR, D.; ARAUJO, J.C.S.; GONÇALVES NETO, W.; *et al.* Edição científica e estímulo à pesquisa no campo da educação: o percurso do periódico Cadernos de História da Educação (2002-2021). **Cadernos de História da Educação**. v.20, p.1-12. 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/63773>. Acesso em: 30 set. 2022.

**“ENTRE LER E ESCREVER,  
ALGO (SE) PASSA...”**  
A REVISTA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO/ASPHE<sup>1</sup>

*Dóris Bittencourt Almeida  
Terciane Ângela Luchese  
Tatiane de Freitas Ermel  
Chris de Azevedo Ramil*

No princípio, no final  
A leitura  
O desejo da leitura  
Demorar-se na leitura,  
E o desejo da escrita  
Demorar-se na escrita  
Alcançar  
Talvez  
A própria escrita:  
Estudar: escrever.  
Em meio a uma mesa cheia de livros,  
A caminho  
De uma escrita própria  
Interminavelmente  
(Larrosa, 2003, p. 51)

---

1 O presente texto é uma versão ampliada do texto publicado em Ripe (2021).



Inspiradas nas palavras poéticas de Jorge Larrosa (2003), neste texto, temos a intenção de apresentar a Revista História da Educação e buscar aproximações com seus leitores e autores. Podemos dizer que o maior sentido de um periódico acadêmico seja o de entrelaçar quem lê e quem escreve, entusiastas do desenvolvimento do conhecimento científico em suas áreas de pesquisa. Assim, entendemos os periódicos como *pontes* que, ao disponibilizarem o acesso à produção acadêmica, permitem, ao mesmo tempo, que autores possam divulgar *suas descobertas* e leitores desfrutem o sabor de conhecer o que dizem outros pesquisadores, por meio de seus artigos, entrevistas, resenhas de livros.

Historicamente, as revistas científicas têm promovido o desenvolvimento da ciência (Abadal, 2020). Nas áreas de Humanidades, vivíamos, até pouco tempo atrás, a consagração do livro ocupando soberanamente esse espaço. Porém, aos poucos, sobretudo nas últimas décadas, pressionados por processos avaliativos, os pesquisadores têm valorado e publicado, cada vez mais, em periódicos científicos.

*História da Educação* é a primeira revista brasileira especializada no gênero e em Língua Portuguesa. O número inaugural foi lançado em 28 de abril de 1997, por ocasião do terceiro Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação<sup>2</sup>, ocorrido em São Leopoldo/RS. Essa associação, criada em 1995, tinha como objetivo “incentivar e realizar a pesquisa e a divulgação na área de história da educação, prioritariamente do Rio Grande do Sul, congregar os pesquisadores e os estudiosos na área e manter intercâmbio com entidades congêneres” (Bastos; Quadros; Stephanou, 2015, p.58).

Pela classificação mais recente da produção intelectual, nos periódicos científicos brasileiros, realizada pelo Qualis/CAPES, relativa ao quadriênio de 2013-2016, a RHE foi avaliada entre os melhores conceitos, obtendo os seguintes índices, de acordo com as áreas de conhecimento: Educação - A1; Ensino - A1; História - A2; Interdisciplinar - A2; Direito - A2; Linguística e Literatura - B1; Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo - B1.

Além disso, desde maio de 2013, a revista integra o *ScientificElectronic Library Online* – Scielo Brasil<sup>3</sup>, uma reconhecida plataforma em formato de

2 Para conhecer aspectos históricos da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (ASPHE) recomendamos os e-books organizados por Ripe (2021).

3 Revista História da Educação no Scielo: <https://www.scielo.br/heduc/>

biblioteca digital que indexa e publica em acesso aberto na internet as publicações de periódicos científicos brasileiros. Há também outros indexadores nos quais a revista consta, atualmente<sup>4</sup>, cujos acessos podem ser conferidos no *site* do periódico<sup>5</sup>.

Vale também registrar que a revista foi contemplada com financiamento proveniente de editais específicos para fins editoriais destinados a periódicos, oferecidos pela Capes e CNPq, por muitos anos, até 2018. Esse recurso financeiro foi importante para a manutenção das atividades editoriais da revista naquele período e, desde então, devido aos cortes de verbas dos referidos órgãos de fomento, não pôde ser continuado. Atualmente, a RHE conta com o apoio financeiro da Associação Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação, à qual se vincula para sua manutenção.

Quanto à periodicidade, até 2006, editavam-se dois números anuais, em abril e em setembro, com um número médio de 200 páginas e com tiragem de 500 exemplares, distribuídos para bibliotecas de instituições de ensino superior nacionais e internacionais, além dos associados da ASPHE, sistema de assinaturas, doações ou permutas. A partir de 2007, a periodicidade da revista passou a ser quadrimestral. Houve uma transição entre versão impressa e *on-line*, hoje tendo seu formato, exclusivamente, *on-line* e com publicação contínua, com um único volume anual (desde 2019), seguindo as tendências editoriais internacionais e recomendações do Scielo, do Seers/UFRGS e dos fóruns de editores de periódicos em geral.

Além disso, desde o início de 2019, o periódico conta com uma nova identidade visual, visando uma renovação gráfica da revista, que passou a ter, então, um logotipo e a apresentar um novo modelo de diagramação dos arti-

4 Entre os indexadores nos quais a RHE está cadastrada atualmente, estão: Diadorim - *Directorio de Políticas Editoriais das Revistas Científicas Brasileiras*; Dialnet - *Fundación Dialnet*; Doaj - *Directory of Open Access Journals*; EBSCO - *Information Services*; Educ@ Scielo FCC - *Indexador online de periódicos na área da Educação*; EZB - *Elektronische Zeitschriftenbibliothek (Electronic Journals Library)*; Google Acadêmico - *Google Scholar*; Latindex - *Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*; LatinRev - *Red Latinoamericana de Revistas Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades*; OEI - *Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - Biblioteca Digital*; Periódicos Capes - *Portal de Periódicos Capes / MEC*; PKP - *Public Knowledge Project*; Qualis Periódicos - *Plataforma Sucupira*; Redalyc - *Sistema de Información Científica Redalyc / Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*; Redib - *Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico*; Scielo - *Scientific Electronic Library Online*; Scopus - *Abstract and citation database of peer-reviewed literature: scientific journals, books and conference proceedings*; SJR - *Scimago Journal & Country Ranking*; Sumários.org - *Sumários de Revistas Brasileiras*. Mais informações podem ser conferidas no site da RHE.

5 Site da Revista História da Educação: <https://seer.ufrgs.br/asphe/>

gos, além da reformulação de outras aplicações e peças gráficas, como no *site*, redes sociais e papelaria da RHE. A capa da revista também foi padronizada, de acordo com a nova estética, observando-se a tendência dos periódicos em manter sempre o projeto gráfico-editorial, mas com algumas pequenas variações, no que se refere especificamente aos dados que registram o ano e o volume de cada edição.

Ao longo dos últimos vinte e quatro anos, desde que veio à lume a primeira edição da *Revista História da Educação* em 1997, suas contribuições na formação de pesquisadores e na afirmação do campo de investigação são diversas. Assim, no presente texto, nos dirigimos aos pesquisadores, leitores e autores, mesmo em potencial, que se aproximam do campo temático de investigações da História da Educação. Procuramos explicar os significados da publicação em diferentes periódicos, inclusive internacionais, como se dá a avaliação por pares e apresentar algumas orientações sobre como produzir um bom artigo. Considerando esses leitores, entendemos a relevância de narrar os percursos da *Revista História da Educação* no cenário acadêmico, que levaram a constituir-se em um periódico de excelência.

Por fim, procura-se mostrar como as diferentes seções da Revista podem auxiliar o pesquisador em sua formação: consulta aos artigos em fluxo contínuo; consulta aos dossiês, quando se buscam temáticas específicas; leitura das entrevistas para aprender com outros percursos formativos; busca de fontes na seção de acervos/documentos.

## A REVISTA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E A SUA CONSTITUIÇÃO NA ÁREA

É interessante pontuar que, nas últimas décadas, uma série de estudos têm se dedicado ao balanço histórico e comparativo e, especialmente, da internalização dos periódicos científicos, fomentando grupos e redes de contatos nacionais e internacionais.

Ao realizar uma panorâmica global de revistas de História da Educação, Hernández Huerta; Cagnolati; Diestro (2015) destacam que a primeira publicação científica que se dedicou explicitamente aos aspectos históricos da educação surgiu nos Estados Unidos, em 1951, com o nome: *Journal of Philosophy & History of Education*. Nas quatro décadas seguintes, outros 11 periódicos da área iniciaram suas atividades: cinco no Reino Unido, dois nos Estados Unidos, um na França, um na Itália, um na Espanha e um no Canadá. No entanto, foi a partir da segunda metade dos anos 1990 que os projetos editoriais

especializados começaram a ser significativamente impulsionados na Europa mediterrânea e no contexto latino-americano<sup>6</sup>.

As publicações na América Latina foram impulsionadas primeiramente na Colômbia (1995) e na Argentina (1996)<sup>7</sup>. Nessa conjuntura, a *Revista História da Educação* surgiu, em 1997, como fruto de uma série de iniciativas da Asphe. Em seguida, três importantes projetos editoriais da área foram iniciados também no país: o *Boletim História, Sociedade e Educação*, criado em 1999 e vinculado ao grupo de pesquisa *História, Sociedade e Educação no Brasil/HISTEDBR*<sup>8</sup>, fundado em 1986; a *Revista Brasileira de História da Educação* (2001), vinculada à *Sociedade Brasileira de História da Educação* (SBHE), criada em 1999 e, *Cadernos de História da Educação* (2002), editada pela Universidade Federal de Uberlândia (BASTOS; ERMEL, 2015).

A partir do ano de 2015, o Brasil contou com um aumento significativo nos projetos editoriais da área, oriundos de grupos de pesquisa, redes e associações: *Revista de História da Educação Matemática* (Histemat), criada em 2015 e vinculada à *Sociedade Brasileira de História Matemática*; a *Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, criada em 2016 e vinculada à *Rede Iberoamericana para a Investigação e a Difusão do Patrimônio Histórico Educativo*; a *Revista de História e Historiografia da Educação*, criada em 2017 e vinculada à *Associação Nacional de História* (Anpuh/Região Sul) - Grupo de Trabalho em História da Educação e, *History of Education in Latin America*, criada em 2018 e vinculada ao Grupo de Pesquisa *História da Educação, Literatura e Gênero*, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Com esse incremento, o Brasil conta, atualmente, com oito periódicos especializados, sendo três com trajetórias de duas décadas ou mais de existência.

Analisar o impulso dessa produção e a consolidação desses periódicos não é uma tarefa simples, especialmente, por um lado, pela ampliação dos números em formato digital e, por outro lado, a complexidade da gestão editorial nos últimos anos. Também, esse processo está marcado pela publicização e

6 Para um estudo aprofundado sobre os periódicos brasileiros entre 1997-2016, ver Bastos et al. (2019).

7 Também podemos citar outros periódicos especializados na América Latina, tais como: *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación* (Chile), criado em 2013; *Heurística. Revista Digital de Historia de la Educación* (Venezuela); *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* (Colômbia), criada em 1998; *Historia de la Educación Colombiana* (Colômbia), criada em 1998; *Revista Mexicana de Historia de la Educación* (México), criada em 2013.

8 Atualmente denominada *Revista HISTEDBR On-line*.

revisão constante dos projetos editoriais, e a avaliação por duplo cego, que demanda uma tarefa colaborativa e especializada. Ainda, as agências nacionais e internacionais avaliam constantemente a qualidade editorial e a indexação em bases de reconhecido prestígio internacional – marcadas pela hegemonia do contexto científico anglo-saxão e, em consequência, o idioma inglês, – tem sido um fator decisivo para o processo editorial.

O aumento das exigências das agências e indexadores também abriu um espaço de cooperação entre projetos editoriais tanto no âmbito internacional como nacional. Atualmente, a revista *História da Educação* é membro do *Connecting History of Education Working Group* (Espanha, Brasil, Itália e Austrália), sendo ativa também nas reuniões da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO Brasil), das discussões no *Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação* (Fepae) e da comissão Capes/CNPq Periódicos.

Mediante as modificações constantes nos processos de comunicação científica e na gestão dos periódicos, consideramos relevante explicitar as mudanças e os sentidos atribuídos às seções da *Revista de História da Educação*.

## **A REVISTA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, SUAS SEÇÕES E POSSIBILIDADES DE PUBLICAÇÃO**

Ao percorrer os sumários da *Revista História da Educação*, observamos que, pelas mãos de um grupo de pesquisadores, ainda nos anos de 1990, um campo de estudos emergiu, se fortaleceu e, paulatinamente, construiu outras redes de pesquisa, consolidando a produção e a divulgação da historiografia da educação. O objetivo aqui é refletir acerca das transformações que se operaram na Revista ao longo dos anos, mudanças que colaboraram na sua constituição como periódico de excelência na área, sobretudo considerando as interlocuções com a pesquisa em história da educação em perspectiva nacional e internacional. Nesse sentido, uma evidência da qualificação da Revista é a constatação da presença de outras sessões, para além da publicização de artigos científicos com autoria individual ou coautoria: documentos/acervos, resenhas, entrevistas e dossiês.

Em suas duas primeiras edições, no ano de 1997, vê-se que a Revista reúne resultados de pesquisas de vários sócios fundadores da ASPHE, entretanto, também se nota a intenção de expandir os horizontes regionais, promovendo espaço para diálogos com pesquisadores de outras partes do país. E, logo em 1998, no número 4, inicia-se a seção “Documentos”, sendo, essa,

uma recorrência a partir daquele ano, com vistas a divulgar para os leitores a existência de diferentes tipologias documentais, tanto nacionais como internacionais, disponíveis para a pesquisa.

Segundo a editora na época, Maria Helena Câmara Bastos, a Revista inaugurava “uma seção preocupada em publicar fontes documentais para a história da educação brasileira” (Bastos, 1998, n.4, p. 146). Como primeiro documento, tem-se o “Projecto sobre o Estabelecimento e Organização da Instrução Pública no Brazil de Francisco Borja Garção Stockler (1816)”, apresentado por Rogério Fernandes, da Universidade de Lisboa/Portugal. Essa é uma seção importante do periódico que cumpre com a função generosa de colocar ao alcance dos pesquisadores o acesso às fontes, muitas vezes, difíceis de serem localizadas sem esse meio.

Observa-se, no Quadro 1, a expressiva quantidade de documentos (51 registros) e, na sequência, de acervos comunicados pela RHE, de natureza diversa, nacionais e internacionais. Ressaltamos que todo pesquisador, mesmo os mais jovens, quando se depara com documentos relevantes para o campo, pode ter, nessa seção, um espaço relevante para publicação.

**QUADRO 1** - Seção “Documentos” da *Revista História da Educação* (1998-2019)

DOCUMENTO	INSTITUIÇÃO DE SALVA-GUARDA	AUTORIA	EDIÇÃO
Projecto sobre o Estabelecimento e Organização da Instrução Pública no Brazil de Francisco Borja Garção Stockler (1816)	NI	Rogério Fernandes	v. 2, n. 4, jul./dez.1998
O relatório de Dunshee de Abranches sobre os exames preparatórios – 1904	NI	Elomar Tambara	v. 3, n. 5, jan./jul. 1999
Relatório de Dunshee de Abranches sobre os institutos equiparados – 1904	NI	Elomar Tambara	v. 3, n. 6, jul./dez.1999
Annaes da Conferência Interestadoal de Ensino Primário – 1921	NI	RHE	v. 4, n. 7, jan./jun.2000
Annaes da Conferência Interestadoal de Ensino Primário- 1921 (parte 2)	NI	RHE	v. 4, n. 8, jul./dez.2000
Conferência Interestadual de Ensino Primário – 1921	NI	RHE	v. 5, n. 9, jan./jun.2001

DOCUMENTO	INSTITUIÇÃO DE SALVA-GUARDA	AUTORIA	EDIÇÃO
Atas e trabalhos da Conferência Interestadual de Ensino Primário – 1921	NI	Elomar Tambara	v. 5, n. 10, jul./dez.2001
Atas e trabalhos da Conferência Interestadual de Ensino Primário- 1921 (continuação)	NI	Elomar Tambara	v. 6, n. 11, jan./jun.2002
Atas e trabalhos da Conferência Interestadual de Ensino Primário – 1921	NI	Elomar Tambara	v. 6, n. 12, jul./dez.2002
Atas e trabalhos da Conferência Interestadual de Ensino Primário – 1921	NI	Elomar Tambara	v. 7, n. 13, jan./jun.2003
Annaes da Conferência Interestadual de Ensino Primário – 1921 (continuação)	NI	Elomar Tambara	v. 7, n. 14, jul./dez. 2003
Annaes da Conferência Interestadual de Ensino Primário – 1921 (continuação)	NI	Elomar Tambara	v. 8, n. 15, jan./jun. 2004
Regulamento do Athenêo Rio-Grandense – 1872	NI	RHE	v. 8, n. 16, jul./dez. 2004
A educação elementar e o método lancasteriano – Correio Braziliense (1816)	NI	Maria Helena Camara Bastos	v. 9, n. 17, jan./jun. 2005
Lei n. 1, de 1837, e o decreto n. 15, de 1839, sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro – 1837	NI	RHE	v. 9, n. 18, jul./dez. 2005
Reforma do ensino publico no Distrito Federal	NI	RHE	v. 10, n. 20, jul./dez. 2006
A Liga do Ensino no Brasil e a Revista Liga do Ensino (1883-1884)	NI	Maria Helena Camara Bastos	v. 11, n. 21, jan./abr. 2007
Revista da Liga do Ensino- (n. 1, janeiro de 1884, p. 1-30)- Ensino de moral e religião	NI	Maria Helena Camara Bastos	v. 11, n. 22, mai./ago. 2007
O Centro Republicano Conservador e a reforma de ensino proposta por Tavares de Lyra – 1907	NI	Elomar Tambara	v. 11, n. 23, set./dez. 2007
O <i>kindergarten</i> ou jardim de infância por Maria Guilhermina Loureiro de Andrade (1888)	NI	Maria Helena Camara Bastos	v. 12, n. 24, jan./abr. 2008

DOCUMENTO	INSTITUIÇÃO DE SALVA-GUARDA	AUTORIA	EDIÇÃO
As notas de Sílvio Romero e o culturalismo do século XIX	NI	Jorge Carvalho do Nascimento	v. 12, n. 25, mai./ago. 2008
Notas sobre o ensino público- Sílvio Romero	NI	RHE	v. 12, n. 26, set./dez. 2008
Civismo e educação na primeira república – João Simões Lopes Neto	NI	Elomar Tambara, Eduardo Arriada	v. 13, n. 27, jan./abr. 2009
Reforma João Luiz Alves (conhecida por Lei Rocha Vaz)- Decreto Nº 16.782 A – de 13 de janeiro de 1925	NI	Elomar Tambara	v. 13, n.28, maio/ago. 2009
Continuação – Reforma João Luiz Alves (conhecida por Lei Rocha Vaz)- Decreto n. 16.782 A, de 13 de janeiro de 1925	NI	Elomar Tambara	v. 13, n. 29, set./dez. 2009
Cartilha de Doutrina Christã- regras de bem viver	NI	Antonio José de Mesquita Pimentel	v. 14, n. 30, jan./abr. 2010
Uma tentativa de inserção da capitania de São Pedro do Rio Grande do Sul sistema colonial de ensino: o projeto de Paulo Gama	NI	Elomar Tambara, Valdinei Marcola	v. 14, n. 31, maio/ago. 2010
<i>Laicidade - Dictionnaire de Pédagogieet d'Instruction Primairepubliésous la direction de Ferdinand Buisson (1878-1887, p. 1469-1474)</i>	NI	Maria Helena Camara Bastos	v. 14, n. 32, set./dez. 2010
O prelúdio das campanhas de alfabetização na era Vargas: a Cruzada Nacional de Educação		Alessandro Bica, Berenice Corsetti	v. 15, n. 33, jan./abr. 2011
Manifesto dos professores públicos de instrução primária da Corte (1871)	Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro	Daniel Cavalcanti de Albuquerque Lemos	v. 15, n. 34, maio/ago. 2011
<i>Machtauf das Tor! - Opens thegate!</i>	Arquivos pessoais de Carolina Drebes	Claudemir de Quadros	v. 15, n. 35, set./dez. 2011
Da educação das meninas por Fénelon (1852)	<i>Bibliothèque Nationale de France</i>	Maria Helena Camara Bastos	v. 16, n. 36, jan./abr. 2012
As reformas napoleônicas e a lei do 11 florealano 10 (1º de maio de 1802)	NI	Eduardo Arriada	v. 16, n. 37, mai./ago. 2012



DOCUMENTO	INSTITUIÇÃO DE SALVA-GUARDA	AUTORIA	EDIÇÃO
A sistematização da educação rio-grandense durante o Estado Novo: o caso do decreto n. 7.640, de 28 de dezembro de 1938	NI	Alessandro Bica, Berenice Corsetti	v. 16, n. 38, set./dez. 2012
Método intuitivo e lições de coisas por Ferdinand Buisson – <i>Intuitive method and primary objects lessons by Ferdinand Buisson</i>	NI	Maria Helena Camara Bastos	v. 17, n. 39, jan./abr. 2013
O plano de ensino do Grêmio de Professores Paulistas para a primeira reforma da instrução pública (1891)	Arquivo Público do Estado de São Paulo, Série Instrução Pública, Ordem 5014.	Lidiany Cristina de Oliveira Godoi	v. 17, n. 40, maio/ago. 2013
Notícia sumária sobre as instituições escolares da Suíça (1911)	Instituto dos Arquivos Nacionais/Torre do Tombo, Ministério de Instrução Pública, Caixa 82, Processo 16.	Carlos Manique	v. 17, n. 41, set./dez. 2013
História da Educação na França	NI	Antoine Prost, com apresentação de Pierre Caspard	v. 18, n. 42, jan./abr. 2014
<i>O Service d'Histoire de l'Éducation</i> que conheci: um depoimento pessoal	NI	Eliane Marta Teixeira Lopes	v. 18, n. 42, jan./abr. 2014
Um projeto de educação comum no Brasil do século 19	NI	Eduardo Arriada, Elomar Tambara	v. 18, n. 44, set./dez. 2014
<i>For a compromised history of education</i> – Por uma história comprometida	NI	Luís Alberto Marques Alves	v. 19, n. 45, jan./abr. 2015
A sciencia do bom homem Ricardo: um texto de leitura escolar no Brasil imperial	NI	Eduardo Arriada, Elomar Tambara, Sheila Duarte	v. 19, n. 46, maio/ago. 2015
Regulamento das escolas municipais do município de Bagé/RS (1925)	NI	Alessandro Bica, Berenice Corsetti	v. 20, n. 48, jan./abr. 2016

DOCUMENTO	INSTITUIÇÃO DE SALVA-GUARDA	AUTORIA	EDIÇÃO
Aulas régias no Brasil: o regimento provizional para os professores de filosofia, rhetorica, grammatica e de primeiras letras no Estado Do Grão-Pará (1799)	NI	Eduardo Arriada, Elomar Tambara	v. 20, n. 49, maio/ago. 2016
A instrução publica: a reforma pela familia, pela patria e pela humanidade	Arquivo Público do Estado de São Paulo (34/0017)	Lidiany Cristina de Oliveira	v. 20, n. 50, set./dez. 2016
John Locke: alguns problemas referentes à educação do pobre	NI	Elomar Tambara, Eduardo Arriada	v. 21, n. 52, maio/ago. 2017
Pequeno guia aos problemas da educação no Brasil- análise e bibliografia selecionada- Malvina Rosat Mcneill, ph.d., 1970	NI	Maria Helena Camara Bastos	v. 21, n. 53, set./dez. 2017
Portaria circular n. 2 da Diretoria de Educação e Saúde Pública do Município de Pelotas/RS (1941)	Centro de Documentação e Obras Valiosas da Bibliotheca Pública Pelotense	Patrícia Weiduschadt, Renata Brião de Castro	v. 22, n. 55, maio/ago. 2018
Discursos proferidos pelo Rei D. Pedro V nas sessões solenes de atribuição de prémios na Escola Real de Mafra (1858-1860)	Arquivo Municipal de Mafra (AMM)	Carlos Manique da Silva	v. 22, n. 56, set./dez. 2018
Estabelecimentos de ensino comercial existentes no Brasil – 1946	Biblioteca Setorial da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Eduardo Cristiano Hass da Silva	v. 23, 2019
“Crueldade sem exemplo”: divulgação de uma inédita fonte que trata de um prodigioso caso de infanticídio publicado em Portugal no século XVIII	Biblioteca Nacional de Portugal	Fernando Cezar Ripe e Mauro Dillmann	v. 25 (2021)

**FONTE:** dados compilados do site da Revista História da Educação (RHE, 2021).

De modo geral, constata-se que são divulgados documentos que tratam sobre aspectos históricos referentes ao ensino público, legislação, imprensa,

livros didáticos, projetos educativos, manifestos, intelectuais da educação, levantamento de instituições educativas e história da educação em outros países. A partir de 2015, soma-se a essa seção a apresentação de acervos de memória de educação, vinculados a atividades de Grupos de Pesquisa, museus escolares, entre outros, importantes para que os leitores os conheçam e possam vislumbrar possibilidades de pesquisas em História da Educação, conforme mostra o Quadro 2, a seguir, com nove publicações sobre acervos.

**QUADRO 2** – Seção “Acervos” da *Revista História da Educação* (2015-2021).

TÍTULO	ACERVO	AUTORIA	EDIÇÃO
A constituição dos acervos do Grupo de Pesquisa História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares e sua contribuição para as investigações em educação	Acervos do grupo de pesquisa HISALES	Eliane Teresinha Peres, Chris de Azevedo Ramil	v. 19, n. 47, set./dez. 2015
Cedoc e Ceihe: espaços de preservação da memória escolar	Centro de Documentação - Cedoc	Vanessa Teixeira, Eduardo Arriada, Elo-mar Tambara	v. 19, n. 47, set./dez. 2015
Museu Escolar Arnildo Hoppen do Colégio Sinodal de São Leopoldo/RS (1996-2015)	Museu Escolar Arnildo Hoppen	Luciane Sgarbi Grazziotin	v. 19, n. 47, set./dez. 2015
Entre lápis, cadernos e memórias: o memorial do <i>Deutscher Hilfsverein</i> ao Colégio Farroupilha	Memorial do <i>Deutscher Hilfsverein</i> (acervo escolar do Colégio Farroupilha de Porto Alegre/RS)	Alice Rigoni Jacques	v. 19, n. 47, set./dez. 2015
O acervo documental do museu do Colégio Municipal Pelotense e sua importância para a história da educação	Museu do Colégio Pelotense	Giana Lange do Amaral	v. 19, n. 47, set./dez. 2015
Memórias de escola, patrimônio da educação: o Museu e Arquivo Histórico La Salle- Mahls (2002-2014)	Museu e Arquivo Histórico La Salle (Mahls)	Cleusa Grabebin, Dóris Bittencourt de Almeida	v. 19, n. 47, set./dez. 2015
Artefatos do Ofício: o acervo do Colégio Mãe de Deus e seu potencial para as pesquisas em História da Educação e do ensino de Londrina	Acervo do Colégio Mãe de Deus	Bernadete Strang, Aline Locastre	v. 22, n. 54, jan./abr. 2018

TÍTULO	ACERVO	AUTORIA	EDIÇÃO
Tatu Magazine: os modos de ser e fazer do Repositório Digital Tatu	Repositório Digital Tatu-Unipampa	Alessandro Carvalho Bica (Brasil), Tobias de Medeiros Rodrigues (Brasil), Simôni Costa Monteiro Gervasio (Brasil)	v. 23 (2019)
O acervo do Laboratório de Matemática do Instituto de Educação General Flores da Cunha	Acervo do Laboratório de Matemática do Instituto de Educação General Flores da Cunha	Andréia Dalcin, Maria Cecília Fischer	v. 25 (2021)

**FONTE:** dados compilados do site da Revista História da Educação (RHE, 2021).

A *Revista História da Educação*, no início dos anos 2000, ampliou suas seções e passou a dispor de um espaço para publicação de resenhas de livros, com vistas a fomentar a disseminação da produção acadêmica no campo. Em 2002, publicou-se a primeira resenha de um livro clássico “Educação e Sociedade na Primeira República”, de Jorge Nagle, produzida por Giana Lange do Amaral. A partir daí, ininterruptamente, várias obras foram resenhadas e divulgadas, pois, ao longo de todos os anos, constam, a cada edição, pelo menos duas resenhas.

Com foco da divulgação de literatura recentemente lançada, entre 2002 e 2021 foram publicadas 57 resenhas e, dessas, 13 obras são de autores estrangeiros de Portugal, Espanha, Argentina e Itália, o que evidencia a busca pela internacionalização. Cabe ainda ressaltar que a seção “Resenha de livros” é um espaço privilegiado para doutorandos que podem ensaiar suas primeiras publicações em formato de resenha num periódico altamente qualificado e reconhecido.

É importante que as revistas científicas estejam atentas a promover sentidos formativos para seus leitores. Nessa perspectiva, a *Revista História da Educação*, desde 2014, apresenta uma seção de entrevistas com pesquisadores de larga trajetória acadêmica, sobretudo tendo em vista suas inscrições com a História da Educação. A primeira entrevista foi com Pierre Caspard, produzida por Maria Stephanou e Maria Helena Câmara Bastos.

Das 12 entrevistas publicadas, sete são com pesquisadores de outros países, o que indica a importância da internacionalização do periódico. Portanto, aprender com a leitura de trajetórias dos outros é uma dimensão importante, fomentando a reflexão sobre itinerários formativos, referenciais teórico-epistemológicos, caminhos investigativos de um pesquisador e suas contribuições para o campo da História da Educação. A seguir, o Quadro 4 mostra as entrevistas publicadas pela RHE.

**QUADRO 4** - Seção “Entrevistas” da *Revista História da Educação* (2014-2021).

ENTREVISTADO(A)	PAÍS	ENTREVISTADOR(A)	EDIÇÃO
Pierre Caspard	França	Maria Stephanou, Maria Helena Camara Bastos	v. 18, n. 42, jan./abr. 2014
Roberto Sani	Itália	Maria Helena Camara Bastos, Alberto Barausse	v. 20, n. 49, maio/ago. 2016
Augustin Escolano Benito	Espanha	Maria Helena Camara Bastos	v. 20, n. 50, set./dez. 2016
Verónica Sierra Blas	Espanha	Luciane SgarbiGrazziotin	v. 21, n. 53, set./dez. 2017
Antonio Viñao Frago	Espanha	Maria Helena Camara Bastos	v. 21, n. 51, jan./abr. 2017
Kira Mahamud Angulo	Espanha	Luciane Sgarbi Grazziotin	v. 22, n. 55, maio/ago. 2018
Raimundo Cuesta	Espanha	Marcelo Pinheiro Cigales, Ana Martina Engerhoff	v. 22, n. 54, jan./abr. 2018
Carlota Boto	Brasil	Fernando Cezar Ripe, Giana Lange do Amaral	v. 22, n. 56, set./dez. 2018
Carlos Roberto Jamil Cury	Brasil	Décio Gatti Júnior	v. 23, 2019
Rosa Fátima de Souza Chaloba	Brasil	José Edimar de Souza	v. 23, 2019
Justino Magalhães	Portugal	Gisele Belusso, Terciane Ângela Luchese	v.24, 2020
Maria Teresa Santos Cunha	Brasil	Dóris Bittencourt de Almeida	v. 25, 2021

**FONTE:** dados compilados do site da Revista História da Educação (RHE, 2021).

Cumprir destacar a seção dos dossiês, uma ferramenta de pesquisa relevante por reunir conjuntos de artigos nacionais e internacionais, organizados em torno de uma temática de interesse aos pesquisadores do campo, confor-

me mostra o Quadro 5, a seguir. Assim, os dossiês apresentam produções de Grupos de Pesquisa que desenvolvem investigações em torno de temas específicos e evidenciam as interlocuções com diferentes regiões do Brasil e em perspectiva internacional. Vale comentar que, desde 2013, a Revista apresenta dossiês, sobre variados temas/conceitos, em um total de 18 até o presente momento. Imprensa de educação, educação rural, cultura visual, manuais escolares, arquitetura escolar, sensibilidades, patrimônios da educação constituem alguns dos eixos que agregam diferentes pesquisadores, nacionais e internacionais.

**QUADRO 5** -Dossiês publicados na *Revista História da Educação* (2013-2020)

TÍTULO DO DOSSIÊ	ORGANIZADORES	EDIÇÃO
Lugares de poder, produção e circulação de saberes pedagógicos	Daniel Revah, Maria Rita de Almeida Toledo	v. 17, n. 39, jan./abr. 2013
Escritas estudantis em periódicos escolares	Maria Helena Camara Bastos	v. 17, n. 40, maio/ago. 2013
Representações, práticas e políticas de escolarização da infância na zona rural	Rosa Fátima de Souza, Virgínia Pereira da Silva de Ávila	v. 18, n. 43, maio/ago. 2014
A matemática nos anos iniciais escolares em perspectiva histórico-comparativa	Wagner Rodrigues Valente	v. 18, n. 44, set./dez. 2014
Um olhar histórico sobre o rendimento escolar, o percurso dos alunos e a repetência	Natália de Lacerda Gil	v. 19, n. 46, maio/ago. 2015
Imagem e cultura visual	Zita Rosane Possamai	v. 19, n. 47, set./dez. 2015
A educação nos Estados Unidos: do século 19 ao século 20	Mirian Jorge Warde	v. 20, n. 48, jan./abr. 2016
Contextos de recepção e interpretação dos manuais escolares	Gladys Mary GhizoniTeive, Gabriela Ossenbach Sauter	v. 20, n. 50, set./dez. 2016
Da Itália ao Brasil: processos educativos e formativos	Terciane Ângela Luchese, Alberto Barausse	v. 21, n. 51, jan./abr. 2017
História da educação católica: produção e circulação de saberes pedagógicos	Evelyn de Almeida Orlando, Paula Leonardi	v. 21, n. 52, maio/ago. 2017
Discursos e itinerários de modernização educativa no espaço luso-brasileiro	Giana Lange do Amaral, Mauro Castilho Gonçalves	v. 21, n. 53, set./dez. 2017

TÍTULO DO DOSSIÊ	ORGANIZADORES	EDIÇÃO
<i>Representaciones de la universidad en los imaginários sociales de la Europa Mediterránea e Iberoamérica</i>	José Luis Hernández Huerta	v. 22, n. 54, jan./abr. 2018
Estudos sobre o ensino secundário na América Latina nos anos 1950 e 1960	Norberto Dallabrida, Myriam Southwell	v. 22, n. 55, maio/ago. 2018
Arquitetura escolar: diálogos entre o global, nacional e regional na história da educação	Tatiane de Freitas Ermel, Marcus Levy Albino Benconstta	v. 23, 2019
Manuais disciplinares, discursos pedagógicos e formação de professores (Séculos XIX e XX)	Denice Barbara Catani, Décio Gatti Júnior	v. 23, 2019
História da Educação: sensibilidades, patrimônio e cultura escrita	Luciane Sgarbi Santos Grazziotin, Eduardo Cristiano Hass da Silva	v. 24, 2020
História da educação matemática	Wagner Rodrigues Valente	v. 24, 2020
Independência e instrução no Brasil, Chile e nos Estados Unidos da América	José Gonçalves Gondra	v. 25, 2021
		Quem sabe inserimos 2022?

**FONTE:** dados compilados do site da Revista História da Educação (RHE, 2021).

Ainda, a seção de envio de artigos, que se caracteriza como uma das mais prestigiadas e recorrentes. E, cabe lembrar, como indica Abadal (2020), que, nas últimas três décadas, os três marcos para os periódicos científicos se constituíram na digitalização, no acesso aberto e na ciência aberta. A *Revista História da Educação* tem acompanhado os debates e as modificações têm ocorrido.

Um dos desafios que permanece é a manutenção de publicação de artigos qualificados e alinhados ao campo de especialidade do periódico. E, neste tópico, para além da comissão editorial, se espera a participação atuante dos associados da ASPHE. Um artigo científico qualificado aborda um objeto do campo com objetividade, precisão e clareza. Faz uso adequado da linguagem culta. Apresenta uma escrita clara, coerente e bem fundamentada. Mobiliza conceitos e categorias analíticas, conduzindo teórica e metodologicamente a análise a partir de um objetivo claro. A construção de um plano de texto é desejável com o intuito de atender a uma organização lógica, com cuidados éticos nas citações e referenciamentos. Os argumentos apresentados

são acompanhados de evidências claras e coerentes para a composição de um artigo fundamentado, que faz avançar no que conhecemos, no campo da História da Educação.

Necessário lembrar as regras de normalização e o compromisso ético-científico com a produção que submetemos em nosso nome ao enviar um artigo ou outra produção para um periódico como a *Revista História da Educação*.

## **O FUTURO DO PRESENTE: DESAFIOS PARA A RHE, PARA SEUS AUTORES E LEITORES**

Um periódico científico para ser validado e avaliado em altos estratos, como acontece com a *Revista História da Educação*, demanda o atendimento e a presença atuante no *ecossistema* da comunicação científica.

Como mencionamos, vivenciamos os processos de digitalização, a afirmação de acessos abertos, com informação livre e gratuita e, hoje, o modelo de ciência aberta. Investimos na ampliação da popularização das publicações por meio da presença do periódico nas redes sociais, a exemplo do Facebook, Instagram e Twitter. As propostas editoriais modificadas no percurso da existência de nosso periódico, a criação de novas seções, a participação junto a grupos de debate e o acompanhamento das políticas editoriais mais recentes constituem uma necessidade.

Na perspectiva da ciência aberta, são novas nuances que se apresentam no horizonte – a transparência na construção de dados, na revisão dos pares, no acolhimento de feedbacks dos leitores. Pequenas modificações como a publicização do nome do editor ao final do artigo em sua publicação é exemplo de alterações que temos realizado na editoria.

As problematizações em torno da sustentabilidade financeira, a relevância de assegurar a qualidade dos artigos publicados no escopo da revista, a ampliação dos processos de transparência na revisão por pares, as políticas de fator de impacto, a atuação política frente às práticas predatórias do mercado que também adentram o campo científico são algumas das preocupações que nos ocupam atualmente. Bem como, a preservação de práticas de divulgação científica pautadas em princípios éticos. Nessa direção, como pontuam Ventura e Oliveira (2022, p. 01), “há uma relação intrínseca e indissociável entre integridade na pesquisa e a ética em publicação científica”, posto que o periódico científico por meio do processo editorial atua como um “lócus sentinela” na identificação, na prevenção e repressão de más condutas, e elemento-chave



para o bom funcionamento do sistema de pesquisa na difusão de conhecimento científico de qualidade e confiável” (Ventura; Oliveira, 2022, p. 01).

Políticas de transparência, políticas editoriais abertas e atentas ao movimento da Ciência Aberta, o diálogo construtivo com a área de Humanidades para a reflexão e o compromisso permanente com a qualidade científica do periódico constituem pontos centrais de nossa atenção. A busca por alternativas e por caminhos em que a ética e a qualidade científica dos artigos que compõem o periódico sejam mantidos são os balizadores que nos orientam.

Portanto, são muitos os desafios enfrentados pela *Revista História da Educação*, que não destoam das questões que preocupam os outros periódicos científicos, sobretudo os da grande área das Humanidades. Entendemos que é preciso continuar investindo para manter o rigor editorial, que garante avaliações de excelência científica, a publicação de artigos qualificados e alinhados ao campo de especialidade do periódico. É importante investir nas publicações de jovens autores, considerando o que se espera de artigos científicos qualificados. É importante contar com a parceria dos pesquisadores no trabalho fundamental de avaliação dos artigos.

Assim, diante de um cenário complexo e instável, em relação ao fomento da ciência no país, é grande a apreensão com a sustentabilidade financeira do periódico e, por isso, contar com a ancoragem de sociedades científicas, sobretudo neste momento, garante a continuidade do trabalho.

E, por fim, apostando que “entre ler e escrever algo (se) passa” (Larrosa, 2003), seguimos, como leitores e autores, na defesa pela manutenção da qualidade de nossos espaços de publicação, as Revistas científicas, que nos mostram a potência da História da Educação, como área de conhecimento. As palavras de François Hartog (2017) fazem pensar, mais uma vez, nessa nossa dupla condição diante dos periódicos científicos: ao mesmo tempo que nos alimentamos da leitura, também escrevemos os resultados de nossas investigações.

Pensando nos leitores, Hartog diz: “sim, a História ainda está aí: ela nos instrui, ela nos distrai, ela é nossa memória coletiva, nosso patrimônio, ela contribui também para nos responsabilizar, no hoje, como cidadãos” (2017, p. 36). E o historiador francês fala que os autores são os responsáveis por trazerem “um pouco mais de inteligibilidade sobre o mundo e um aumento de lucidez aos seus concidadãos” (2017, p. 36).

Fica o desejo que as gerações de pesquisadores do campo da História da Educação do ontem, do hoje e do amanhã, que direta ou indiretamente contribuem para a manutenção e para a qualificação da *Revista História da Edu-*

ção, possam manter o legado que foi construído e que a história do periódico seja profícua e exitosa como tem se mostrado até aqui.

## REFERÊNCIAS

- ABADAL, E. Prefácio - Un libro para explicar los marcos y los retos de las revistas científicas. *In*: SILVEIRA, Lúcia da; SILVA, Fabiano Couto Corrêa da (org.). **Gestão editorial de periódicos científicos: tendências e boas práticas**. Florianópolis: BU Publicações/UFSC: Edições do Bosque/UFSC, 2020. p. 11-16.
- BASTOS, M. H. C. Apresentação da Seção Documentos. **Revista História da Educação**, v. 2, n. 4, 1998.
- BASTOS, M. H. C.; ERMEL, T. de F. História da Educação/ASPHE (Brazil). *In*: HERNÁNDEZ HUERTA, José Luís; CAGNOLATI, Antonela; DIESTRO FERNÁNDEZ, Alfonso (org.). **ConnectingHistoryofEducation - ScientificJournals as International Tools for a Global World**. Salamanca: FahrenHouse, 2015. p. 83-94.
- BASTOS, M. H. C.; GATTI JÚNIOR, D.; GONDRA, J. G., VIEIRA, C. E. The processes of internationalization of history of education journals in Brazil (1997-2016). **International Journal for the Historiography of Education (IJHE)**, v.9, n. 2, p. 156-170, out. 2019.
- BASTOS, Maria Helena Camara; QUADROS, Claudemir de; STEPHANOU, Maria. Revista "História da Educação" da ASPHE/RS (Brasil): compartilhando estudos e pesquisas desde 1997. **History of Education & Children's Literature (HECL)**, v. X, n. 1, p. 57-64, 2015.
- HUERTA, J. L. H.; CAGNOLATI, A.; FERNÁNDEZ, A. D. (Org.). **ConnectingHistoryofEducation -ScientificJournals as International Tools for a Global World**. Salamanca: FahrenHouse, 2015.
- HARTOG, F. **Crer em História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- LARROSA, J. **Estudar=Estudiar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- RHE – Revista História da Educação**. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe>. Acesso em: 26ago. 2021.
- RIPE, F. (org.). **História da Educação no Rio Grande do Sul: 25 anos de ASPHE, entre memórias, trajetórias e perspectivas**. Vol 1. Caxias do Sul, RS: Educs, 2021. Disponível em <https://www.ucs.br/educs/arquivo/ebook/historia-da-educacao-no-rio-grande-do-sul-25-anos-de-asphe-entre-memorias-trajetorias-e-perspectivas-vol1/>
- RIPE, F. (org.). **História da Educação no Rio Grande do Sul: 25 anos de ASPHE, entre memórias, trajetórias e perspectivas**. Vol 2. Caxias do Sul, RS: Educs, 2021. Disponível em <https://www.ucs.br/educs/arquivo/ebook/historia-da-educacao-no-rio-grande-do-sul-25-anos-de-asphe-entre-memorias-trajetorias-e-perspectivas-vol2/>
- VENTURA, M. & DE OLIVEIRA, S. C. Integridade e ética na pesquisa e na publicação científica. **Cad. Saúde Pública**. Nº 38, vol. 1, 2022: e00283521. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00283521>



# HISTORY OF EDUCATION IN LATIN AMERICA – HISTELA

## REFLEXÕES SOBRE O CAMPO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO<sup>1</sup>

*Olivia Morais de Medeiros Neta*

A imagem que acompanha a apresentação do XI Congresso Brasileiro de História da Educação é pertinente para refletirmos sobre o papel dos periódicos na educação. Ter o Painel “Periódicos Especializados na História da Educação: autores e leitores na construção e divulgação do conhecimento” dedicado a discutir as revistas, com o escopo em história da educação, é um símbolo desse compromisso, tanto para nós editores quanto para a comunidade de historiadores da educação.

Defender um periódico é defender um espaço para a disseminação do conhecimento e o diálogo entre os pares. Apoiar um periódico é reconhecer a importância desse espaço para a produção e compartilhamento de novos conhecimentos pela comunidade científica. Então, eu fico extremamente satisfeita em dividir esta mesa com os colegas que antecederam e que representam revistas de ampla expressão no campo da história da educação no Brasil: a

---

<sup>1</sup> Transcrição da apresentação oral realizada pela autora no XI Congresso Brasileiro de História da Educação, ocorrido de 11 a 14 de julho de 2022 - <http://www.xicbhe.com/>. Destaca-se que os dados referentes a métricas de revistas e redes sociais apresentados no texto são de julho de 2022.

Revista Brasileira de História da Educação, “Cadernos de Histórias da Educação” e a “Revista História da Educação”.

É por reconhecer a relação dessas revistas com o campo científico da história da educação, no Brasil, que a minha fala hoje é muito mais para pensarmos o campo e o posicionamento dos periódicos no campo, para tanto destaco a Revista History of Education in Latin America - HistELA (ISSN 2596-0113) e acessada pelo sítio <https://periodicos.ufrn.br/histela>.

A HistELA é uma revista jovem, fundada em 2018, e atualmente conta com a editoria compartilhada por mim, Olívia, e a professora Maria Inês Supira Stamatto. A revista está vinculada a um grupo de pesquisa, o Grupo de Pesquisa História da Educação, Literatura e Gênero, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

A pergunta que mobilizou a minha reflexão para hoje foi “como se configurou o campo da história da educação no Brasil?”. E, de forma marcada, eu recorri à historiografia, notadamente, aos textos de Diana Vidal e Luciano Faria Filho (2003), Carlos Monarcha (2007) e Libânia Xavier (2010). Ver Quadro 1:

**QUADRO 1** – História e historiografia do campo

	AUTORES		
	VIDAL E FARIA FILHO (2003)	MONARCHA (2007)	XAVIER (2010)
PERÍODOS / CARACTERÍSTICAS	1. Tradição historiográfica do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB)	1. Trajetória dos estudos históricos em educação como demanda do Estado (1930-1950)	1. Matriz político-institucional e os usos da escrita da história da educação
	2. Escolas de formação para o magistério	2. Predomínio de “escola paulista” de estudos históricos em educação (1960-1970)	2. Matriz sociológica como meio de captar as reais condições do país
	3. Produção acadêmica entre os anos 1940 e 1970	3. Criação e a expansão dos programas de pós-graduação em educação, no Brasil (a partir da década de 1970)	3. Matriz político-ideológica e o questionamento em torno do papel do intelectual
	4. Trabalhos realizados nas 2 últimas décadas do século XX e início do XXI- Discussão	4. Presente contemporâneo	4. Matriz histórico-cultural: as práticas e os atores comuns

**FONTE:** Elaboração da autora a partir de Diana Vidal e Luciano Faria Filho (2003), Carlos Monarcha (2007) e Libânia Xavier (2010).

Os textos de Diana Vidal e de Luciano Faria Filho (2003), de Carlos Monarcha (2007) e de Libânia Xavier (2010), publicados ainda na primeira década do século XXI, dedicaram-se a pensar a historiografia da educação brasileira, buscando uma temporalização, buscando marcos que deram nortes à produção sobre história da educação no Brasil. E por que retornar a esses textos? Para pensar, efetivamente, que a criação de revistas especializadas em história da educação são tributos ou contributos de todo esse movimento da historiografia da educação no Brasil, e um movimento que esses autores remetem a, expressivamente, o lugar de fala junto aos institutos históricos e geográficos, seja do Brasil ou dos estados, às escolas de formação de professores ou mesmo à produção acadêmica em programas de pós-graduação no início dos anos 1960 e 1970, ou mesmo à produção mais recente a partir dos anos 1990, que já expressava uma virada epistemológica na produção do conhecimento em história da educação no Brasil.

Então, pensar sobre a historicidade da história da educação, no Brasil, é também lembrar que essa trajetória da história da educação e a constituição do campo de história da educação foram constituídas por redes. Redes de pesquisadores, redes de pesquisa. E, na constituição dessas redes, será importante pelo menos pontuar, e é uma pontuação muito rápida, a relação dos pesquisadores brasileiros com sociedades científicas espalhadas por todo o mundo.

Aqui eu cito a relação ou mesmo a importância de sociedades científicas em história da educação no direcionamento do campo de história da educação no Brasil. A exemplo, nomeio a International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) que tem a revista *Paedagogica Historica* a ela vinculada.

Assim como teve a criação da ISCHE, em 1979, é importante destacar outras instituições que foram sendo criadas e de como, a partir dessa, ocorreu mobilização e estímulo à criação de diversas sociedades pelo mundo, como: Sociedad Chilena de historia de la education (1992), Sociedad Argentina de Historia de la Educación (1995), Sociedade Brasileira de História da Educação (1999), Sociedad Mexicana de historia de la educación (2002), Sociedad Venezolana de Historia de la Educación (2004), Rede Colombiana de historia de la educación (2007), Sociedad Uruguaya de historia de la educación (2009), Associação de História da Educação de Portugal (Histedup) (2015) e outras.

No Brasil, com a criação da Sociedade Brasileira de História da Educação, foi possível o fortalecimento de redes de pesquisadores da área, a ampliação da divulgação da produção especializada seja nos eventos da SBHE ou mesmo em sua revista ou seja em outros espaços nacionais ou internacionais da área.

Então, pensar os periódicos, foco deste painel, é também pensar a historiografia, mas também as redes de pesquisa e de pesquisadores e dar o destaque ao lugar que as sociedades científicas ocupam. Isso porque nós não somos produtores de conhecimento em história da educação de forma isolada. Nós fazemos isso por uma mediação ou por uma circulação, seja em grupos de pesquisa, seja em eventos científicos. E, aqui, o resultado dessa circulação e dessa produção se dá na divulgação do conhecimento ou na difusão desse conhecimento em revistas científicas.

Sobre as revistas que compõem, em grande medida, esse conjunto de revistas especializadas em história da educação no Brasil (ver Quadro 2).

**QUADRO 2** – Revistas com escopo em História da Educação no Brasil

REVISTA	ANO DE CRIAÇÃO
História da Educação	1997
HISTEDBR On-line	2000
Revista Brasileira de História da Educação (RBHE)	2001
Cadernos de História da Educação	2002
HISTEMAT- Revista de História da Educação Matemática	2015
Revista de História e Historiografia da Educação	2017
History of Education in Latin America- HistELA	2018

**FONTE:** Elaboração da autora (2022).

A Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação (Asphe) publica a revista História da Educação desde 1997. Essa publicação tem como objetivo disseminar conhecimentos relacionados à área de História e Historiografia da Educação. Recebendo apoio financeiro do CNPq/Capes e institucional de diferentes Universidades do Rio Grande do Sul, a revista aceita, para publicação, textos inéditos nos mais diversos formatos, como artigos, dossiês, traduções, resenhas, entre outros, desde que suas temáticas estejam vinculadas à História da Educação ou áreas correlatas.

A Revista HISTEDBR On-line, do Grupo de Estudos e Pesquisas em “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), sediado na Faculdade de Educação da UNICAMP, utiliza a modalidade de publicação contínua. Seu foco está em artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social, em sua vinculação com a reflexão histórica. Além disso, a revista publica resenhas de obras relevantes para os debates na área, sejam elas de autores nacionais ou estrangeiros.

A Revista Brasileira de História da Educação (RBHE) é a publicação oficial da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE). Circulando nacional e internacionalmente desde 2001, adota a publicação contínua de artigos inéditos resultantes de pesquisas que abordem temas associados à história e à historiografia da educação. Além de artigos, a RBHE publica dossiês, resenhas e entrevistas, promovendo a discussão interdisciplinar e plural em termos teóricos e metodológicos.

O periódico Cadernos de História da Educação, vinculado à Universidade Federal de Uberlândia, aborda uma série de temáticas próprias da área de História da Educação. Seu objetivo é divulgar resultados de estudos e pesquisas científicas realizados por pesquisadores brasileiros e estrangeiros, promovendo o intercâmbio de ideias e de novos conhecimentos.

A HISTEMAT - Revista de História da Educação Matemática é um veículo de divulgação de resultados de pesquisa sobre história da educação matemática. Destinada a pesquisadores, professores e interessados na dimensão histórica do conhecimento da educação matemática, aceita textos inéditos resultantes de pesquisa sobre história da educação matemática, entre outras áreas.

A Revista de História e Historiografia da Educação é uma publicação organizada pelo Grupo de Trabalho em História da Educação da Associação Nacional de História, em parceria com seus núcleos regionais. Seu objetivo é divulgar a produção científica no âmbito da História da Educação, proveniente de instituições de pesquisa nacionais e internacionais, seguindo diretrizes específicas para submissão de artigos.

Por fim, a revista History of Education in Latin America - HistELA é vinculada ao Grupo de Pesquisa História da Educação, Literatura e Gênero do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Como publicação eletrônica de acesso aberto, sua proposta é a publicação contínua de pesquisas com temas associados à história e à historiografia da educação. A revista aceita manuscritos em português, francês, espanhol e inglês, na área de história da educação e áreas correlatas.

Quais são as especificidades ou as aproximações dessas revistas? Destacamos aqui algumas delas. quatro são vinculados a Associações e Sociedades Científicas, como é o caso da RHE, RBHE, HISTEMAT e RHHE. Além disso, dois periódicos são fruto de Grupos de Pesquisa, nomeadamente o Histedbr e o HistELA, enquanto um periódico tem sua origem em uma Instituição de Ensino Superior, o CHE.



É importante ressaltar a diversidade temporal na criação dessas publicações. Um periódico, a RHE, surgiu na década de 1990, especificamente em 1997. No decorrer dos anos 2000, três outros periódicos vieram à luz: o Histedbr online, em 2000; o RBHE, em 2001; e o CHE, em 2002. Mais recentemente, a partir da década de 2010, observamos o surgimento de três novos periódicos: o HISTEMAT, em 2015; o RHHE, em 2017; e o HistELA, em 2018. Essa variedade temporal evidencia não apenas a evolução do campo da História da Educação ao longo do tempo, mas também a contínua e crescente contribuição de diferentes contextos e iniciativas para o desenvolvimento e disseminação do conhecimento nesta área. Então, em 20 anos, nós tivemos a criação de 7 periódicos especializados em história da educação no Brasil.

Quanto à HistELA, que se dedica a pensar, publicar e divulgar conhecimentos sobre história da educação na América Latina, convém ressaltar que existem, nesse recorte temporal América Latina, outros periódicos que também têm esse escopo. Aqui eu cito a Revista de História da Educação Latino-Americana, a Rhela, que está ligada à Sociedade de História da Educação Latino-Americana, que, por sua vez, tem suas bases em um congresso especializado que ocorreu na Colômbia, o Congresso iberoamerixano de história da educação (CIHELA), ainda no início da década de 1990. Entretanto, as questões mais específicas que terminam por mobilizar um estudo comparado entre a HistELA e as outras revistas contribuem para perceber qual o posicionamento da HistELA, no que diz respeito aos demais periódicos especializados. Como é que a HistELA se posiciona aos demais periódicos especializados no que diz respeito, por exemplo, ao índice H5 do Google Metrics? Segue o Quadro 3, com Revistas especializadas brasileiras e internacionais quanto ao posicionamento desses no índice H5.

A HistELA dispõe de um H5 de 5. Ou seja, nos últimos cinco anos, a HistELA teve cinco artigos que foram citados pelo menos cinco vezes. O índice H5 faz uma leitura ou nos permite uma leitura sobre a visibilidade e a influência dos artigos publicados nos últimos cinco anos. E aqui destacamos que, seja em revistas de língua espanhola, como é o caso da Revista Historia de la Educación Latinoamericana (Rhela), quem tem um índice H5 de 15, seja de uma revista americana, History of Education, que tem um índice H5 de 12. Percebe-se uma correlação ou uma aproximação do índice H de revistas brasileiras especializadas em história da educação com os mesmos resultados dessas revistas em língua espanhola ou mesmo língua inglesa.

**QUADRO 3** – Revistas especializadas brasileiras e o posicionamento com os periódicos especializados no mundo

REVISTAS	ÍNDICE H5	NACIONAL / INTERNACIONAL
Revista Historia de la Educación Latinoamericana	15	Internacional
History of Education	12	Internacional
Paedagogica Historica	11	Internacional
História da Educação	10	Nacional
History of Education Quarterly	10	Internacional
Historia y Memoria de la Educacion	9	Internacional
Revista HISTEDBR	9	Nacional
Revista Brasileira de História da Educação	8	Nacional
Cadernos de História da Educação	8	Nacional
History of Education Review	7	Internacional
History of Education & Childrens Literature	7	Internacional
Revista de História da Educação Matemática	6	Nacional
History of Education in Latin America	5	Nacional
Historia de la Educacion	5	Internacional
Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación	5	Internacional
Historia de la educación-anuario	5	Internacional
Revista de História e Historiografia da Educação	4	Nacional

**FONTE:** Elaboração da autora, em julho de 2022, a partir do Google Metrics.

É importante, então, perceber que nós não podemos ou não deveríamos comparar esses índices específicos de revistas especializadas em história da educação com áreas mais abrangentes da educação porque nós temos especificidades no nosso campo. Então, daí fazer esse recorte analítico, pensando o nosso posicionamento, seja da HistELA ou de outras revistas especializadas em história da educação no Brasil, com revistas também de expressão na área em outros idiomas. A revista Paedagogica Historica, por exemplo, tem um H5 de 11, ou seja, extremamente próximo do que se configura enquanto uma métrica do Google Metrics para história da educação e mesmo para a Revista Brasileira de História da Educação e o Cadernos de História da Educação. Gostaria de destacar, aqui um cuidado metodológico, esses dados foram cotejados a partir do Google Metrics, que foi divulgado no final do mês de junho deste ano.

Então, de uma forma geral, evidencia-se uma correlação de dados métricos, seja no sentido do maior índice H ou de menor índice H, entre revistas internacionais e entre revistas brasileiras. Enfatizamos essa aproximação. E quanto a HistELA? Uma revista mais jovem como a HistELA possui também outros desafios que necessariamente não são os desafios enfrentados por revista já posicionadas no campo de história da educação, e talvez um dos principais desafios seja cativar ou mobilizar pesquisadores a submeter textos para uma revista com índices métricos inferiores, seja no índice H5 ou outras métricas.

Considerando que são poucos periódicos especializados, poderíamos, também, ter uma política de circular a produção do conhecimento nesses periódicos especializados, independente da temporalidade do periódico. Na HistELA, a avaliação é uma avaliação duplo-cega, a média de publicação é de até 6 meses, mas claro também justificado pelo número menor de artigos que nós recebemos. Temos uma conta no Twitter, essa conta no Twitter, talvez seja a expressão do que a HistELA vislumbra que é efetivamente a circulação, a internacionalização. O perfil da HistELA no Twitter (ou X, a partir de 2023) - <https://twitter.com/JournalHistela> - com, aproximadamente 410 seguidores, sendo a maioria deles da comunidade de história da educação internacional. Pelo Twitter, nós dialogamos com professores, com pesquisadores de outros países, com pesquisadores de outros idiomas.

Para concluir, é mister considerar a importância dos periódicos na área da educação, refletindo sobre seu papel institucional dentro de associações científicas e grupos de pesquisa. Entender os periódicos como veículos de comunicação científica nos permite perceber nossa integração em uma comunidade acadêmica e reconhecer que nossa participação em congressos e a publicação em revistas são reflexos significativos do nosso campo de atuação. Portanto, dedico-me constantemente ao estudo dos periódicos, buscando compreender tanto o movimento de publicação quanto a dinâmica dos autores nessas publicações, pois acredito que investigar os periódicos é fundamental para uma melhor compreensão do campo científico como um todo.

Outra consideração relevante é destacar que os periódicos especializados em história da educação no Brasil compartilham posicionamentos similares aos periódicos estrangeiros especializados na mesma área. Enfrentamos desafios comuns, não apenas na HistELA, mas em outros periódicos especializados no Brasil e no mundo, quando se trata de sermos veículos divulgadores da produção científica em história da educação.

Enfatizamos que esses periódicos representam uma rede de pesquisa e de pesquisadores, e que estamos vivenciando uma mudança significativa na forma de divulgação e produção do conhecimento, onde a Ciência Aberta desempenha um papel crucial. A internacionalização também é parte integrante desse processo, porém, sua efetividade depende da qualidade do que produzimos e publicamos, enfatizando a importância de manter altos padrões de excelência em nossas contribuições acadêmicas.

## REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983. cap. 4, p. 122-155. (Grandes cientistas sociais, 39).
- BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. Tradução Denice Barbara Catani. São Paulo, SP: Editora UNESP, 2004.
- HAYASHI, C. R. M.; FERREIRA JUNIOR, A. O campo da história da educação no Brasil: um estudo baseado nos grupos de pesquisa. Avaliação: **Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 15, n. 3, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n3/09.pdf>. Acesso em 23 jul. 2018.
- JARDILINO, J. R. L.; ARANGO, D. E. S.; GARCÍA, J. P. M. La historia de la educación en América Latina: contribución y aportes de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana. **História da Educação**, v. 21, n. 51, p. 351-375, 2017.
- MARTINS, J. S.; MEDEIROS NETA, O. M. de; VITULLO, N. A. V. A Revista Brasileira de História da Educação e a Comunicação Científica. **Revista Paradigma**. v.40. n.1. 2019, p.162-196. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/724>. Acesso em: 30 set. 2020.
- RODRIGUES, C.; VIERA, A. F. G. Estudos bibliométricos sobre a produção científica da temática Tecnologias de Informação e Comunicação em bibliotecas. **R. Ci. Inf. e Doc.**, v. 7, n. 1, p. 167-180, mar./ago. 2016. Disponível em <http://www.brapci.ufpr.br/brapci/index.php/article/download/45773> Acesso em: 30 set. 2020.
- SAVIANI, D.; CARVALHO, M. M. C. de; VIDAL, D. *et al.* Sociedade Brasileira de História da Educação: constituição, organização e realizações. **Revista brasileira de história da educação**, v. 11, n. 3, p. 13-45, set./dez. 2011.
- VANTI, N. A. P. Da bibliometria à webometria: uma exploração conceitual dos mecanismos utilizados para medir o registro da informação e a difusão do conhecimento. **Ci. Inf.**, Brasília, v. 31, n. 2, p. 152-162, maio/ago. 2002.
- VEIGA, C. G. História da educação em Minas Gerais: 10 anos de histórias de pesquisa e ensino. **Educação em Perspectiva**, v. 3, n. 1, 2012.



# SOB O SIGNO DA AUSÊNCIA

## CONTRIBUIÇÕES DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PARA PENSAR O BRASIL<sup>1</sup>

Luciano Mendes de Faria Filho<sup>2</sup>

Vivemos tempos sombrios e eu não poderia começar esta conferência sem lembrar que, feliz ou infelizmente, essas sombras que pairam sobre nós não conseguem ocultar esse macabro cortejo de quase 700 mil pessoas que faleceram nos últimos 2 anos devido à pandemia e, sobretudo, à ação assassina dos e das *militianos/as* que ocupam o governo da República. A população brasileira representa 2,7% da população mundial, mas o país é responsável por 9,5% das mortes pela Covid-19 no mundo. Ou seja, aqui se morreu, e ainda se morre, de Covid-19 quase 4 vezes mais do que no resto do mundo (e isso se considerarmos apenas a média).

Abatidos que estamos pelo verdadeiro assassinato de mais de meio milhão de brasileiras e brasileiros pobres, pretos e indígenas, ainda temos que enfrentar diuturnamente as investidas dos *militianos* contra toda e qualquer

---

1 Conferência de Encerramento do XII Congresso Brasileiro de História da Educação – São Paulo, 14 de julho de 2022. Agradeço à FAPEMIG e ao CNPq o apoio que têm dado ao desenvolvimento de minhas pesquisas e projetos de ensino, pesquisa e extensão. Agradeço, igualmente, à Raylane Navarro e à Cleide Maciel pela leitura atenta e sugestões que melhoraram o texto.

2 Dedicatória: Para Miguel Arroyo, grande mestre.

possibilidade de garantia de vida digna para a maioria das populações humanas e não humanas que habitam nossos territórios e, sem exagero, o planeta.

Diante da destruição das estruturas de proteção à vida e à garantia dos direitos; frente aos ataques diretos à educação pública e à vida inteligente no país; levando em consideração a torpeza e a avidez com que os corruptos se locupletam com os recursos que deveriam garantir saúde, educação e desenvolvimento científico ao país... a realização de um Congresso como este nosso, cujo Conferência de Encerramento tenho a honra de proferir, reveste-se de uma singular importância e significa, sem dúvida, um ato de resistência contra o arbítrio, a tirania, a violência e a morte.

Temos a obrigação e a responsabilidade de fazer a sociedade brasileira lembrar para não esquecer. E isso estamos fazendo. Estamos palavreando a morte, a violência, a corrupção e o autoritarismo, ou seja, contra os parasitas, perversos e cínicos que tomaram de assalto a República, estamos fazendo política e sustentando a sua importância diante das sombras e do caos. E, eu diria, é justamente isso que o momento atual nos cobra; e é por isso que, apesar de nossa aparente impotência, ainda querem nos calar.

A imposição do medo e do terror é parte da política de morte abraçada pelo atual governo. E dessa *necropolítica* ninguém se encontra a salvo. Agora mesmo, convidados e convidadas, muitos(as) colegas da UFMG se recusaram a assinar um manifesto a favor da pré-candidatura do Lula à Presidência da República.

Alguns e algumas declinaram por não considerar Lula o melhor candidato para derrotar os *militianos* e coordenar a reconstrução do país, o que é perfeitamente compreensível. Outros e outras, porém, recusaram porque abraçaram o atual desgoverno e com ele querem afundar ainda mais o país; parte, porém, não assinou o manifesto por medo da retaliação e da perseguição do governo federal. À tristeza das mortes dos nossos corpos, acrescenta-se, assim, cada vez mais, as tristezas outras, que nos abatem ainda em vida e impedem a boa política.

Como sabemos, a tristeza e o medo são alguns dos mais perversos conselheiros políticos e inimigos da ação democrática e inventiva. Por isso, os eventos como este que estamos a terminar têm, cada vez mais, de primar pela alegria dos encontros e a coragem de denunciar o autoritarismo, a violência e a destruição em curso.

É preciso, pois, mais do que nunca, ser valente e forte...e é preciso enfrentar a morte!

Contudo, não vivemos apenas tempos de trevas, tempos de obscurantismo e de anti-intelectualismo. Vivemos também tempos de efemérides que nos convocam a pensar a educação e a pensar o Brasil. Imagino que seja devido a isso que me pediram para falar sobre as contribuições da história da educação para pensar o Brasil.

Agradeço imensamente à profa. Rosa de Fátima de Souza Chaloba, Presidente da SBHE, pela gentileza do convite. E, ao mesmo tempo, cumprimento-a e a toda a Diretoria da Sociedade pelo excelente trabalho realizado. Agradeço também à Comissão Local e o faço nos nomes do professor Kazumi Munakata e da professora Katya Braghini, esta última, solidária companheira que, desde tempos idos, na cidade do Porto, dividiu comigo e com vários/a companheiros/as as agruras de ser porta-voz dos tempos sombrios que se anunciavam. Do mesmo modo, não poderia deixar de agradecer a vocês todes que acompanham esta Conferência de Encerramento depois de uma longa e produtiva semana de Congresso. A todes o meu mais profundo respeito e agradecimento!

Pediram que eu falasse sobre As contribuições da história da educação para pensar o Brasil. Em vários momentos nas três últimas décadas, busquei chamar a atenção sobre como e porque deveria nos preocupar o fato de a educação básica e seus pensadores e suas pensadoras estarem ausentes das interpretações<sup>3</sup> do Brasil elaboradas nas últimas décadas.

No final dos anos 1990, a minha denúncia de que a educação havia ficado fora dos *Domínios da História*<sup>4</sup> soou, a alguns, um chororó ou mi mi mi de um pedagogo travestido de historiador da educação; a outros, como uma anedota; e, para alguns, apenas a continuidade de uma longa tradição de esquecimento da educação pelos departamentos de história e demais departamentos das ciências humanas e sociais, dos quais se originam a quase totalidades dos intérpretes do Brasil.

Na década seguinte, voltei a escrever sobre isso em jornais, desta feita, tomando como referências a produção e os debates intelectuais a respeito do Brasil, por ocasião dos 500 anos do descobrimento. Naquele momento, eu apontava a mesma ausência, o mesmo esquecimento e o mesmo desconhecimento sobre a produção intelectual e científica sobre educação básica, tanto em nosso passado quanto na atualidade.

3 BOTELHO, A. e SCHWARZ, L. Um enigma chamado Brasil. São Paulo, Companhia das Letras, 2009.

4 CARDOSO, Ciro Flamarion, VAINFAS, Ronaldo (Org.) Os domínios da história: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.



Em setembro de 2006 eu escrevia:

Motivadas pelos recentes escândalos políticos ou pelas transformações de fundo pelas quais passa a esfera pública no Brasil e no mundo, proliferaram, nos últimos meses, reflexões sobre o “silêncio dos intelectuais” e sobre o “esquecimento da política”. Um conjunto expressivo da intelectualidade brasileira e internacional tem sido convidada a refletir sobre as transformações do espaço público e da participação política nas últimas décadas no mundo ocidental.

No caso do Brasil, chama a atenção que, mesmo quando se discute estes temas e, sobretudo, as condições para o revigoramento da esfera e da participação públicas, ou, dizendo de outra forma, quando se propõe o fortalecimento da democracia e do jogo democrático, muito pouco se fala sobre o papel da escola pública nesta tarefa. Há, por assim dizer, um esquecimento da escola pública no debate sobre democracia e participação política. É como se a nossa intelectualidade acreditasse que é possível construir uma sociedade democrática sem uma escola pública de qualidade.<sup>5</sup>

Imbuídos dessa preocupação, nos anos seguintes, buscamos criar um projeto para mobilizar a comunidade acadêmica brasileira, do campo da educação, para o debate público sobre a escola pública no Brasil. Não por acaso, o título dado ao projeto foi Pensar a Educação, Pensar o Brasil – 1822/2022.

Como sabem, passados os anos e apesar do aumento substantivo de nossa produção acadêmica e intelectual sobre o passado e o presente educacionais do país, e, mesmo, apesar de nosso esforço em dialogar sistematicamente com nossos colegas de outras áreas e departamentos, a situação não mudou substantivamente, conforme mostramos, o amigo Marcos Cezar de Freitas e eu, em artigo recente.<sup>6</sup>

Nas obras de síntese interpretativa ou de convocação de intelectuais ao diálogo sobre o Brasil, a educação continuou sendo solenemente esquecida. Inclusive, se considera a biografia do Brasil, de grande sucesso editorial entre nós, o Brasil é um país que, infelizmente, não foi à escola, pelo menos não foi à escola básica.<sup>7</sup>

5 Boletim da UFMG, Nº 1549 - Ano 32, 25.09.2006

6 Ver, a este respeito, Marcos C. Freitas. Luciano M. de Faria Filho. . Em busca de um tema esquecido: o lugar da educação nas recentes interpretações do Brasil. Araucaria. Revista Iberoamericana de Filosofia, Política y Humanidades, año 19, nº 38, Segundo semestre de 2017. Pp. 345-364.

7 SCHWARZ, L. e STARLING, H. Brasil, uma biografia. São Paulo, Companhia das Letras, 2015;

Apesar de estarmos em meio a uma pandemia que demonstrou, pelo menos para as pessoas com um mínimo de senso de realidade e compromisso social, que a escola é uma estrutura estruturante central das e nas sociedades contemporâneas, ainda isso não foi suficiente para que a produção sobre ela fosse considerada importante para as interpretações do Brasil.

É evidente que eu não poderia deixar de assinalar que não deixa de ser revelador da continuidade dessa “tradição”, o fato de que, no levantamento mais amplo e divulgado sobre os 200 livros para entender o Brasil, realizado pela Folha de São Paulo, tenham aparecido apenas dois livros sobre educação – ambos de Paulo Freire, com apenas uma indicação.

Não pode deixar de despertar a nossa curiosidade e interesse, o esquecimento, por um lado, dos clássicos da educação e, por outro, da produção científica da maior área acadêmica do país. Não se trata de esquecer um ou outro trabalho importante, mas TODOS os trabalhos seminais do campo da educação para se entender o país. Vejam, não se trata de esquecer a nossa produção contemporânea sobre o fenômeno educativo escolar. Trata-se de ignorar a existência de *A cultura Brasileira*, de Fernando Azevedo; de *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire; de *As professoras de amanhã*, da Aparecida Jouly Gouvea; de *A educação não é privilégio*, de Anísio Teixeira... para ficarmos em apenas alguns poucos de nossos muitos clássicos.

A esse respeito, gostaria de lembrar a célebre frase de Antonio Candido no prefácio a *Raízes do Brasil*, dizendo que o livro já nasceu clássico. Como já se disse, essa operação de Candido na canonização de Sérgio Buarque, fundada num falso argumento sobre o “nascimento de um clássico”, contrasta enormemente com a apreciação que se faz de um livro como *A cultura brasileira*, o 4º dos grandes ensaios de interpretação do Brasil, iniciados dez anos antes com a publicação de *Casa Grande e Senzala* (1933) e passando por *Raízes do Brasil* (1936) e *Formação do Brasil contemporâneo* (1942).

O esquecimento do livro de Fernando Azevedo é um sintoma para o qual temos que nos atentar e nos perguntar: Por que isso acontece? quais as consequências desses esquecimentos para o entendimento do país? quais os rebatimentos disso na defesa e na elaboração de políticas para a educação escolar no Brasil?

Gostaria de lembrar, aqui, do texto seminal de Eder Sader e de Maria Célia Paoli publicado, em meados dos anos de 1980: *Sobre classes populares no pensamento sociológico brasileiro*. Trata-se de um texto em que a dupla buscava argumentar a respeito da emergência de novos modos de entendimento das

camadas populares na produção intelectual brasileira. Nele, ao analisar a forma como o pensamento sociológico brasileiro “clássico” havia incorporado as camadas populares, eles concluem que a sociologia havia montado

uma imagem de classe trabalhadora que se tornou paradigmática como representação de um sujeito cujo traço distintivo é a sua negatividade – isto é, a falta de uma identidade social e política coletiva, a falta de uma racionalidade a partir de sua posição objetiva no processo de produção, a falta de uma consciência adequada de classe, a falta de uma autonomia mínima de movimentação coletiva solidária<sup>8</sup>

É importante assinalar que, para mostrar a virada dessa perspectiva em direção a uma outra, em que a luta das camadas populares é positivada, o trabalho que Eder Sader e Maria C. Paoli citam é justamente do nosso colega Kazumi Munakata, um dos organizadores deste Congresso e a quem temos muito que agradecer pelas suas inúmeras contribuições ao nosso campo.<sup>9</sup>

Fazendo um paralelo com o texto de Éder Sader e da Maria Célia Paoli, podemos dizer que a escola entra no pensamento social brasileiro mais pela falta do que pela presença; mais do que deixou ou deixa de fazer, do que pelo que fez e faz, mais pela ausência do que pela presença.

A esse respeito, no trabalho acima referido, Marcos Cezar e eu escrevemos:

Na ampla e vistosa estante em que estão os intérpretes do Brasil, do século XIX para o século XX, o tema educação pouco aparece justamente porque em muitas interpretações a educação era indicada como dado ausente a explicar crônicos problemas e a indicar estratégias curativas para os males da nação, mediante a irradiação de saberes escolarizados. (p. 355)

Na verdade, é parte desta distopia chamada Brasil, no pensamento social e histórico brasileiro, que só a universidade pública e a pós-graduação existem para valer. Não por acaso, contemporaneamente, são justamente esses os únicos níveis da escola habitados pelos intérpretes do Brasil e por sua

8 PAOLI, Maria Célia Pinheiro Machado e SADER, Eder. Sobre classes populares no pensamento sociológico brasileiro. *Aventura antropológica*. Tradução. São Paulo: Paz Terra, 1986... Acesso em: 04 jul. 2022, p.49.

9 MUNAKATA, Kazumi. O lugar do movimento operário. In: CASALECH, J. E.; TELAROLLI, A. (orgs.) *Movimentos sociais*. Anais do IV Encontro Regional de História de São Paulo, Araraquara, ANPUH/UNESP, 1980.

prole. Mais do que nunca, para esses sujeitos, a escola pública é a “escola dos filhos dos outros”.

Assim, a partir dessa chave interpretativa da escola na realidade brasileira,

- não adiantou a gente evidenciar que para cada advogado, médico ou engenheiro trabalhando no século XIX havia 10, 20 ou 30 professoras/es, que mesmo assim as profissões imperiais continuaram sendo a de médico, engenheiro e advogado;
- não adiantou explicar que já no início do século XX a escola pública era a mais capilar e republicana de nossas instituições públicas, que o que tem sido focado nas interpretações é nos níveis de analfabetismo da população brasileira;
- não adiantou demonstrar que, desde o século XIX, boa parte das nossas escolas públicas é habitada por sujeitos pobres e negros, que eles continuaram chamando de elitista em sua frequência;
- de nada serviu expor que a grande maioria das professoras sempre foi oriunda das camadas populares, que eles continuaram achando que houve uma época de ouro da docência das professoras que sabiam várias línguas e que tocavam piano como ninguém;
- não adiantou explicarmos que a escolarização é um fenômeno político-cultural que atravessa o mundo social de alto a baixo e que é fundamental para o entendimento das clivagens sociais e políticas, que continuaram enfatizando ‘que a escola só impacta quem nela permanece por longos anos;
- não adiantou trazeremos à luz que a escola pública contribuiu de maneira fundamental para inventar o Estado Moderno porque continuaram achando que, no Brasil, a escola é um fenômeno derivado (e suplente) da ação do Estado já constituído (e, por isso, para muitos e muitas só se pode falar de escola pública no Brasil a partir do Estado Novo);
- de nada adiantou, também, falarmos aos economistas sobre a importância da escolarização para uma história econômica e política do Brasil porque eles continuaram vendo a escola apenas com qualificadora de mão de obra;
- de pouco adiantou reafirmar o já sabido, ou seja, que Certeau, Bourdieu, Foucault, Chartier... e tantos outros e outras teóricas lidos e lidas em nossas faculdades de filosofia, ciências sociais, história e

letras, tiveram (ou têm) um apreço enorme e uma implicação fundamental com escola pública em suas produções, que estes colegas continuaram desprezando as licenciaturas e aquelas e aqueles que escolhem ser professoras/es no Brasil;

- tampouco adiantou divulgarmos as pesquisas que são realizadas no campo da educação, que eles continuaram a voltar seus olhos, e cumplicidade, para as pesquisas patrocinadas pelas fundações privadas e para a Academia Brasileira de Ciência;
- pouco têm adiantado nossos investimentos para mostrar que o problema da escola brasileira não é, fundamentalmente, a questão da formação das professoras, que eles continuarão achando que a gente deveria fechar as faculdades de educação, reafirmando que quem sabe, ensina;
- finalmente, para não me alongar numa muito mais longa lista, que, provavelmente, de nada adiantará mostrar que são os sindicatos das professoras da escola básica a maior força de resistência organizada em defesa das políticas públicas, no Brasil, que eles continuarão entendendo que o fundamental mesmo é dar algumas aulas de ciências e política para as “pobres professorinhas” da educação básica.

São muitos os impactos dessa indignação intelectual brasileira sobre o que é e o que se passa na escola básica do país e sobre os conhecimentos já produzidos sobre essa realidade. E isso não apenas no plano interpretativo, ainda que nesse, para nós que trabalhamos com os “fundamentos” da educação, a coisa se mostre com grande clareza. Também no plano das políticas públicas, por desconhecimento ou por má fé, boa parte das políticas educacionais de garantia de direitos gerais ignoram as pesquisas realizadas e insistem negligentemente soluções mágicas para problemas que não existem.

Não é por acaso, portanto, que a escola aparece nesta grade interpretativa como um “projeto de futuro”. A respeito disso, é sintomático que a educação, que esteve ausente quando o objetivo era interpretar o Brasil “do passado”, compareça, agora, em outra obra, dos mesmos organizadores, em que a proposta é o estabelecimento de uma agenda para o Brasil. Mobilizando e atualizando a chave de leitura sobre a “falta de educação da população brasileira” ou, mais recentemente, “da péssima qualidade da escola pública no Brasil”, com exceção, é claro, das universidades onde trabalhamos, a “Agenda

para uma sociedade em mudança” inclui, necessariamente, como não poderia deixar de ser, a escola.<sup>10</sup>

Um dos nossos desafios é, pois, a elaboração e difusão de argumentos teórico e metodológicos que enfatizem que a educação é uma entrada tão ou mais potente para se compreender o Brasil quanto à política, à economia ou as artes, e que seu esquecimento deixa canhestra qualquer interpretação séria e complexa sobre o país. Ou seja, ainda que a literatura, a música, os partidos, a produção agrícola, o carnaval... etc. sejam pródigos na produção de representações e nos ajudem a compreender o país, nenhuma delas tem a singularidade produtiva, a capilaridade nos territórios e a centralidade na vida social, como a escola, por exemplo.

No plano interpretativo, como já se disse, os problemas se avolumam e vão, desde o fato de confundir escola nova com nova escola até erros muitos sérios como a desconsideração de que é impossível pensar o Estado Nacional e orçamento público brasileiro, desde pelo menos o século XIX, sem levar em conta os gastos com educação e, mais do que isso, o complexo econômico movimentado pela escolarização.

Pensemos, por exemplo, uma história da edição brasileira que desconsideasse que boa parte dos livros publicados no país (alguns falam em cifras de até 80%) tem destinação escolar; do mesmo modo, como não pensar o impacto dos orçamentos das instituições escolas, do salário das professoras e dos gastos dos alunos para a economia local e regional; ou ainda o conjunto de empregos relacionados direta e indiretamente à escola.

Nessa perspectiva, é preciso sempre lembrar que o Estado não preexistia à sua ação educadora e que, pelo contrário, foi-se constituindo justamente nesse movimento de inventar “ferramentas” de governo da população. Por isso, penso eu, uma das formas mais elucidativas de entendimento da formação do Estado Nacional Brasileiro, é justamente o estudo da escolarização, ou seja, da instituição estatal mais capilar, que mais gente atende, que mais gente emprega e que é parte da vida de todo mundo.

Na educação, o mandonismo, a corrupção, a apropriação do público pelo privado, a nossa dificuldade de estabelecimento de um Estado laico, as dificuldades de formação de uma burocracia profissionalizada, as veleidades

10 BOTELHO, A. e SCHWARZ, L. Agenda brasileira. São Paulo, Companhia das Letras, 2011.

do academicismo, as desigualdades de acesso aos direitos, a busca por privilégios... aparecem de forma tão exemplar, duradoura e intensa como em nenhuma outra instituição ou dimensão da vida social.

Do mesmo modo, a luta das camadas populares por direitos, as estratégias políticas inventivas dos pobres, as tentativas de ocupar e democratizar o espaço público por parte dos subalternos, as alianças entre grupos sociais e profissionais para impor limites à apropriação do orçamento público por parte do capital e das parcelas mais ricas da população, a busca por autoria e reconhecimento e a presença das mulheres no espaço público e estatal... e muito mais, tudo isso é visto também como em nenhuma outra instituição ou dimensão da vida social.

O segundo aspecto que eu gostaria de enfatizar refere-se às formas de reprodução e atualização de nossas desigualdades via, sobretudo, as distinções escolares. Como sabemos, há um certo senso comum social e acadêmico, no Brasil, a respeito do fato de que, no Brasil, a escola pública sempre foi de frequência elitista e que só recentemente houve uma mudança nesse panorama. Baseado nessa “crença”, muito se enfatizou os padrões brasileiro sobre a produção e reprodução das desigualdades e da opressão no Brasil.

Ocorre, no entanto, que esse elitismo da educação pública elementar/primária foi, ao longo dos anos, mais repetido que demonstrado e as pesquisas realizadas em várias províncias e estados têm destacado que essa “crença” não se sustenta, ou pelo menos não se sustenta para todo o Brasil.

Há muito, já sabemos que a informação de José Ricardo Pires de Almeida, para o final do oitocentos, de que no Brasil

As crianças das classes razoavelmente abastadas não vão à escola pública porque seus pais têm preconceito de cor ou porque temem, e com razão, pela moralidade de seus filhos, em contato com esta multidão de garotos cujos pais enviam á escola apenas para se verem longe deles algumas horas.<sup>11</sup>

Não era uma peculiaridade do autor. Refletia, na verdade, uma prática cultural de longo alcance temporal e amplamente disseminada territorialmente.

---

11 José Ricardo Pires de ALMEIDA. *Instrução pública no Brasil (1500-. 1889)*. Trad. Antonio Chizzoti; ed. crítica Maria do Carmo Guedes. São Paulo:EDUC, 2000. 2a ed., p.90.

Hoje, mediante pesquisas sistemáticas de colegas como Cynthia Greive Veiga, Marcus Vinicius Fonseca, Surya Pombo, Adriana Paulo Silva, Alesandra Schuller, Alexandra Silva e muitas outras, sabemos que boa parte da escola pública elementar brasileira era frequentada, já no século XIX, por crianças pobres e negras.

Em reforço a essa perspectiva, pesquisas, como as coordenadas nacionalmente por Rosa Fátima de Souza, mostram que, nesse<sup>12</sup> cenário, o advento dos grupos escolares pode ser entendidos como parte de um mais amplo movimento de produção de distinção e desigualdades escolares, sociais, políticas e culturais. Do mesmo modo, parecem ter funcionado as chamadas escolas “experimentais” e/ou modelos organizadas ao longo do século XX, ou seja, representariam a reiteração de um padrão de apropriação privada dos recursos e das instituições públicas de excelência pelas camadas médias para produção e reprodução das distinções e desigualdades, padrão do qual as nossas universidades públicas e a rede de escolas federais de educação básica foram, até há muito pouco tempo, um exemplo acabado.

Não se trata apenas, ainda que isso já seja grave, de uma não oferta de escola para a população, mas de uma ausência mesmo de partilha de espaços públicos e de destino comum por parte das camadas médias em relação às camadas populares. Ou seja, joga por terra a ideia de que as camadas médias, no Brasil, algum dia quiseram compartilhar o público da escola pública. Os dados trazidos por essas pesquisas não afetam apenas o entendimento sobre o processo de escolarização no Brasil, mas as interpretações mesmo de como nos constituímos como nação.

No plano político, há a atualização e o reforço das representações estabelecidas por boa parte da mídia brasileira acerca da escola pública como sendo de péssima qualidade e o hiper investimento na questão da formação das professoras como se essa fosse a principal variável, a pedra de toque, a possibilitar-nos uma educação de qualidade para todos e todas.

---

12 Ver a esse respeito o recente Dossiê da Revista Brasileira de História da Educação organizado por Adlene Arantes, José Gonçalves Gondra, Surya Aaronovich Pombo de Barros (RBEB, v. 22 n. 1, 2022 - <https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/issue/view/1950>); o número da *Pensar a Educação em Revista* dedicado à História da educação da população negra (Ano 3, v.4, n.1 Jan-Mar/2018 - <http://pensaraeducacaoemrevista.com.br/2018/07/10/766/>); e o mais recente livro Cynthia Greive Veiga. *Subalternidade e opressão social*. São Paulo:UNESP, 2022.



As políticas baseadas nesses diagnósticos acabam por assumir as representações difundidas pelas camadas médias para justificar o seu abandono da escola pública como sendo a “verdadeira história” da escola e não como parte de uma luta de representações sobre o lugar da coisa pública brasileira. Daí decorrem, não por acaso, a contínua situação de “urgência” ou de “emergência” vivida pela escola pública como uma justificativa às reformas pelo alto que acabam, ao fim e ao cabo, por se configurar como as únicas políticas possíveis.

Do mesmo modo, o hiper dimensionamento da importância da formação de professoras, ao mesmo tempo em que joga para a sombra os aspectos estruturais da educação básica a longo dos séculos – ausência de carreira, de salário e de boas condições de trabalho, ou seja, de investimento nas condições estruturais da educação escolar –, acaba também por deslegitimar a escola construída pelo esforço dos profissionais da educação e da participação destes na definição dos rumos as reformas pretendidas.

Para concluir, gostaria de voltar a um desafio político e interpretativo ao enfrentamento do qual nós, historiadoras e historiadores da educação, temos uma particular contribuição: trata-se da falta de escola e a escola da falta na sociedade brasileira.

Há pouco, chamei a atenção para o fato de que a escola pública entrou no pensamento social brasileiro pelo signo da falta. Não é de se estranhar que essa representação venha ao encontro das defesas e dos interesses da elite empresarial brasileira e de seus intelectuais que sempre defenderam que uma das razões centrais da má distribuição de renda no Brasil é justamente a falta da escola.

É importante destacar, ainda, que, desde o século XIX, a educação foi posta, pelas elites brasileiras, como o fator decisivo para o progresso econômico e, sobretudo, para incorporação digna do “proletariado” à vida política, econômica, cultural e social brasileira. Diziam, já naquele momento, e repetiram ao longo de todo o século XX que nossas vergonhosas desigualdades e a impossibilidade de uma vida democrática no Brasil era devido à falta de uma escola pública que atendesse a todos os brasileiros.

Transformada em fetiche, ou seja, numa arma ideológica contra os interesses da maioria da população, a escola passou a ser o umbral da civilização, do progresso, do desenvolvimento e do combate às desigualdades. Vãs foram os alertas daqueles e daquelas que, ao longo do tempo, disseram que não era bem assim; que a escola era, na verdade, um dos inúmeros direitos negados às camadas populares no Brasil e não podia ser entendida como uma porta de entrada aos demais direitos, isto é, como justificativa para a negação de

outros direitos. A negação do voto aos analfabetos, a concentração de terras, os baixos salários, a violência política e policial, as desigualdades aqui vividas não deveriam ser debitadas à falta de escolas, mas ser entendida como uma característica da nossa cultura política elitista e do modo de implantação e desenvolvimento do capitalismo entre nós.

Apesar desses alertas e, sobretudo, contra eles, veio sempre uma enxurrada de mensagens políticas e midiáticas a reafirmar sempre e sempre a primazia da falta escola na explicação de nossas imensas mazelas sociais. “Quando tivermos uma escola para todos, aí sim, vamos resolver os nossos problemas sociais!”, diziam sempre!

As camadas populares, por sua vez, jamais se submeteram a esse tipo de discurso e buscaram, das maneiras mais diversas e sob regimes os mais violentos, garantir o direito a uma vida digna. A luta contra a escravidão, pela terra, pela participação política, a organização sindical, a luta por moradia, por transporte, por saúde... sempre estiveram na pauta dos movimentos sociais e sindicais ao lado da luta por escola. Foram essas lutas todas que nos legaram, no dia de hoje, um mínimo de proteção social de que podemos nos beneficiar. Foram essas lutas, por sua vez, que lograram conquistar a tão sonhada escola para todos, pelo menos no que diz respeito ao Ensino Fundamental, já que estamos longe de termos todos os adultos alfabetizados, as crianças pequenas, os adolescentes e os jovens na escola, como garante a Constituição.

Como fica, então, o discurso elitista que fazia tudo depender da escola agora que temos escola para todos? Como explicar que expandimos a escola e, ao mesmo tempo, aumentamos a concentração, as desigualdades e a violência no país?

Ora, ora... Já, há muito, deveríamos saber que elites como as brasileiras, que não tiveram e nem têm dificuldade nenhuma em dar e patrocinar Golpes de Estado e de apoiar um *militiano* como o Presidente para dirigir a República, não têm compromisso nenhum com as camadas mais pobres da população e que tudo fariam, e farão, para assegurar os padrões de superexploração dos trabalhadores e do meio ambiente para prosseguir lucrando e concentrando as rendas e as riquezas.

Assim, atualizando o discurso que tudo fazia depender da escola – “abra-se uma escola que uma cadeia será fechada”, diziam lá no século XIX -, agora insistem em nos fazer crer que o problema é que mais a falta da escola, mas a falta de qualidade da escola. Ou seja, o discurso articulado pelo empresariado, elaborado pelas suas fundações e disseminado pelas suas mídias

é que, mais uma vez, as camadas populares não souberam diferenciar o joio do trigo e estão comprando gato por lebre. A escola conquistada, dizem, não é mais aquela escola que resolveria todos os problemas do Brasil; não é mais a escola que nós e nossos filhos frequentamos e, por isso, o Brasil é o que é: uma das sociedades mais desiguais e violentas do mundo!

Os movimentos e ativistas sociais por uma escola de qualidade socialmente referenciada e para todes não podem, por suposto, cair na cilada que o grande problema da escola pública brasileira é que a ela fala qualidade. Os discursos empresariais sobre os rankings mundiais que apontam a baixa qualidade da escola brasileira quase nunca a comparam com a posição do Brasil nos rankings das desigualdades. O grande problema da escola brasileira concentra-se, justamente, nas imensas desigualdades e não cabe à escola sozinha resolvê-lo.

Não é por acaso que os/as economistas “liberais” se desdobram para demonstrar que a escola brasileira já é suficientemente financiada com 5% do PIB e que, portanto, é uma temeridade e um desperdício pensar em gastar 10% dele em educação, e poucas vezes fazem, publicamente, relação entre os gastos per capita por aluno no Brasil e nos países com os quais eles adoram nos comparar. Do mesmo modo, raramente fazem comparação entre as posições do Brasil nos rankings da desigualdade com a posição nos rankings da chamada “qualidade da educação”.<sup>13</sup>

Nesse perverso discurso, a escola conquistada pelas camadas populares é uma escola que foi esvaziada de qualidade justamente pelo Estado, que deveria zelar pela sua qualidade. Para isso, muito mais do que nossas pesquisas eles usam, claro, as memórias dos bem nascidos e com longas trajetórias escolares para dizer o quanto a escola “deles” era melhor do que a atual. Além de esquecerem que a “boa escola” de que falam não era para todes, era racista, machista, homofóbica e avessa às culturas populares, no mesmo movimento, para o empresariado e seus áulicos, a omissa presença estatal não guarda relação alguma com as ações do empresariado brasileiro. É como se o “Estado”

---

13 Há um sem número de publicações sobre este tema abordando a contemporaneidade. No entanto, a respeito da história desse debate sobre a escola pública, à falta de escola e à escola da falta, há menos produção. Há que se chamar a atenção para o trabalho minucioso e sistemático que vem sendo realizado pela profa. Natália Gil (UFRGS) e colegas e que tem resultado numa produção bastante expressiva sobre o tema. Para os/as interessados, chamo a atenção para o livro *Exclusion in Brazilian schooling: quantification, classification, and other colonized rationalities*, de Natália Gil, que se encontra no prelo pela editora Routledge.

fosse um ente que estivesse fora do jogo político e que, em boa parte, é inimigo da “boa sociedade”.

Não sem razão, não demorou a disseminar, também, o discurso que a escola pública, financiada com recursos públicos, somente terá qualidade se for gerida de modo empresarial, ou seja, se seguir a lógica do capital. Desse modo, o empresariado que, ao longo de nossa história, muito pouco se movimentou para que tivéssemos uma escola para todes, quer, agora, ganhar duplamente com a árdua conquista dos trabalhadores e das trabalhadoras: querem gerir a escola, que nada fizeram para construir, segundo seus interesses e querem ganhar dinheiro público com isso.

Aliás, lembrando a brilhante Conferência de Abertura da sempre soberba Marilena Chaui, não é por acaso, penso que toda essa movimentação ocorra justamente num tempo em que, mais e mais, o conjunto das políticas, das ciências e, mesmo, de nossas sensibilidades e percepções sociais estão sendo capturadas, umas após as outras, pela racionalidade – ou, se preferirem, pela irracionalidade – econômica. Como ela mesmo afirmou, não é possível pensar a política e os direitos, e seus desdobramentos no campo da educação, a partir dessa lógica reduzida e redutora do mundo social, da cultura, da política e, logicamente, da formação humana.

Colegas, quis a história que retornássemos a essa casa que representa, para todes nós, um dos momentos mais corajosos de nossas instituições universitárias e de nossa intelectualidade. Os caminhos sombrios e nebulosos que estamos atravessando e que nos trouxeram até aqui nos cobram responsabilidade e tomada de partido. Não é possível, como foi amplamente demonstrado nesses últimos dias, continuar fazendo pesquisas sobre o nosso passado societário e, particularmente, educacional sem nos imiscuirmos nas políticas e nas decisões do presente.

No interior da mais profunda das noites em que vivemos e em meio às tormentas pelas quais estamos passando, uma das únicas certezas de que temos é a de que o mais urgente neste momento é a derrota desse governo que aí está, sob pena de não termos VIDA a celebrar nos próximos anos. Por isso, mais do que nunca, é preciso dizer em alto e bom som: #EleNão! #EleNão! Fascistas não passarão!

Obrigado!



# **SOBRE OS AUTORES**

## **OS ORGANIZADORES**

### **KAZUMI MUNAKATA**

Doutor em História da Educação, atua no Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É autor de diversos artigos em periódicos científicos e capítulos de livros, em que desenvolveu temas sobre livros didáticos, disciplinas escolares e educação dos sentidos. Também trabalhou como editor-assistente da Abril Cultural/Nova Cultural e foi diretor editorial da Editora da PUC-SP (EDUC).

### **TATIANA DE ANDRADE FULAS**

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com estágio doutorado sanduíche na University of Birmingham (UK). Membro da equipe de coordenação do projeto Repositório de Livros de Educação Especial das Bibliotecas Brasileira – LIEEB e diretora editorial da Panda Books.

## OS AUTORES

### CARLOS HENRIQUE DE CARVALHO

Graduado em História pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Doutor em História pela Universidade de São Paulo (USP). Estágio Pós-doutoral em História da Educação pela Universidade de Lisboa. Professor Titular da Universidade Federal de Uberlândia. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (nos cursos de mestrado e doutorado). É consultor ad-hoc de periódicos especializados e editoras. É Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

### CARLOS ROBERTO JAMIL CURY

Graduado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Nossa Senhora Medianeira, mestrado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Fez pós-doutorado na Faculdade de Direito do Largo S. Francisco – USP, na Université de Paris (René Descartes), na École des Hauts Études en Sciences Sociales, EHESS, França. É professor titular (aposentado) da Faculdade de Educação da UFMG da qual é professor emérito.

### CHRIS DE AZEVEDO RAMIL

Professora adjunta dos Cursos de Design Gráfico, Design Digital e Artes Visuais do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Doutorado-Sanduiche (PDSE) em Madri/Espanha, no Centro de Investigación MANES (Manuales Escolares). Mestre em Educação pela UFPel, Coordenadora adjunta do Centro de memória e pesquisa Hisales - História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares (FaE/UFPel), do qual faz parte desde 2011, até os dias atuais.

### CIRCE BITTENCOURT

Graduada em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP, pós-graduação em Metodologia e Teoria de História pela Faculdade

de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP, mestrado em História Social pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP e doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo. É professora convidada do Programa de Pós Graduação do ProfHistória- UNIFESP- Guarulhos e professora Senior da Faculdade de Educação da USP.

### **DANIEL FERRAZ CHIOZZINI**

Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pós-Doutorado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (EHPS/PUC-SP), onde atua como Professor Doutor. É vice-líder do Grupo de Pesquisa História das Instituições e dos Intelectuais da Educação Brasileira. Coordenou a Comissão Local de Organização do XI Congresso Brasileiro de História da Educação, realizado na PUC-SP, e é membro titular do Conselho Fiscal da Sociedade Brasileira de História da Educação (gestão 2022-2024).

### **DÉCIO GATTI JÚNIOR**

Doutor em Educação (História e Filosofia da Educação) pela PUC-SP, com estágio de pós-doutorado na FEUSP. Professor Titular de História da Educação na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Editor do periódico científico Cadernos de História da Educação. Diretor da coleção de livros História, Pensamento e Educação da Edufu. Integrante do projeto de pesquisa internacional Connecting History of Education. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Disciplina História da Educação (Gepedhe). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Beneficiário do Edital Universal da Fapemig.

### **DÓRIS BITTENCOURT ALMEIDA**

Graduada em História (PUCRS), Mestre e Doutora em Educação, com ênfase em História da Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS. Professora Associada III de História da Educação da Faculdade de Educação, atuando junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Membro Titular da Comissão de Pós-graduação (PPGEDU/UFRGS) no período de 2023-2025. Editora da Revista História da Educação/ASPHE. Membro da Diretoria da SBHE (gestão 2020-2022), como representante regional/Sul.



### **GERALDO INÁCIO FILHO**

Graduado em História pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, mestre em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas e doutor em História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Estágio pós-doutoral na Universidade de Lisboa sob a supervisão do Dr. Justino Magalhães. Desde 1979 é docente da Universidade Federal de Uberlândia, hoje como professor Titular aposentado. Foi professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia até o ano de 2018.

### **JOÃO FERREIRA DE OLIVEIRA**

Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás - UFG, Mestrado em Educação pela UFG, Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo - USP e Pós-doutorado em Educação pela USP. É Professor Titular da UFG e líder do Grupo de Pesquisa Estado, Política e História da Educação no Diretório de Grupos de Pesquisa do Brasil/CNPq. É integrante da direção do Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa (FORGES), desde 2021. É vice coordenador da Rede Universitas/Br e Diretor de Pesquisa da Anpae (2023-2025).

### **JOSÉ ANTÔNIO MIRANDA SEPÚLVEDA**

Coordenador Adjunto e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, Professor Associado I da Universidade Federal Fluminense. Tem Pós-Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É coordenador do Observatório da Laicidade na Educação OLÉ/UFF. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa: Os Impactos do Conservadorismo e Educação Brasileira - GEPCEB da UFF.

### **JOSÉ CARLOS SOUZA ARAUJO**

Licenciado em História pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, cursou Filosofia pelo Instituto Estigmatino de Campinas, e é bacharel em Teologia pela Faculdade de Teologia Nossa Senhora da Assunção, São Paulo, SP. Mestre em História Social pela Universidade de São Paulo (USP), e Doutor

em Educação na área de Filosofia e História da Educação, pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atualmente, está vinculado, como colaborador, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, da qual é Professor Titular aposentado. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (Uniube).

### **LAURENT GUTIERREZ**

Doutor em educação pela Université Paris 8, é professor universitário de Ciências da Educação na Universidade de Paris Nanterre. Pesquisa sobre a história do movimento da Educação Nova e, de forma mais ampla, sobre as reformas educacionais na França desde o final do século XIX até os dias atuais. Coeditor da coleção *Pédagogie: crises, mémoire, repères* (com 12 volumes publicados entre 2020 e 2022), é autor do livro *Histoire du mouvement de l'éducation nouvelle* e organizador da obra *Le Collège unique*, em parceria com Patricia Legris.

### **LUCIANO MENDES DE FARIA FILHO**

Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais, mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. É professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e membro do Grupo de Pesquisa Portal do Bicentenário e do Projeto Pensar a Educação, Pensar o Brasil. Foi membro do Conselho Deliberativo do CNPq (2014-2016) e da Câmara de Ciências Humanas, Sociais e Educação - CHE da FAPEMIG (2013-2016). Foi Secretário Regional da SBPC Minas no período de 2019/2021.

### **MARILENA CHAUI**

Graduada em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1965), mestrado em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1967) e doutorado em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1971). Professora Titular em História da Filosofia Moderna pela Universidade de São Paulo (1986). Atualmente é Professora Sênior da Universidade de São Paulo, onde coordena o Grupo de Pesquisa de Estudos Espinosanos. Ministrou cursos nas universidades de Paris, Pisa, Bolonha, Córdoba (Argentina), Stanford e Columbia. Foi Secretária Municipal de Cultura de São Paulo (1989-1992) e membro do Conselho Nacional de Educação (2002-2006).

### **NORBERTO DALLABRIDA**

Graduado em História pela Universidade Federal de Santa Catarina, graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina, mestrado em História pela Universidade Federal de Santa Catarina e doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo. Realizou estágio pós-doutoral na Universidad de Alcalá de Henares e atuou como professor visitante na Université Paris Nanterre. Atualmente é professor efetivo e pesquisador na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e do CNPq.

### **OLÍVIA MORAIS DE MEDEIROS NETA**

Doutora em Educação, mestre em História e graduação em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora do Centro de Educação da UFRN, exercendo o cargo de pró-reitora adunta de pesquisa. É professora-orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFRN) e no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Editora da Revista Brasileira de História da Educação, Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica e History of Education in Latin America – HistELA.

### **RODRIGO PATTO SÁ MOTTA**

Graduado em História pela Universidade Federal de Minas Gerais, mestrado em História pela mesma instituição e doutorado em História pela Universidade de São Paulo. Realizou estudos de pós-doutorado e atuou como professor-pesquisador visitante na Universidade de Maryland (2006-2007). Atuou como Professor visitante em diversas universidades no exterior, entre elas Universidad de Santiago de Chile, na Universidad Nacional de Colombia, no IHEAL da Universidade de Paris III (Cátedra Simón Bolívar), e no Kings College London. Atualmente é professor Titular da Universidade Federal de Minas Gerais.

### **ROSA FÁTIMA DE SOUZA CHALOBA**

Rosa Fátima de Souza-Chaloba é professora titular em História da Educação na Universidade Estadual Paulista (UNESP). Possui mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, estágio no Exterior na Universi-

tat Autônoma de Barcelona, doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo, Pós-Doutorado na School of Education, University of Wisconsin - Madison/EUA, Livre-Docência pela Universidade Estadual Paulista. É vice-presidente da ANPEd, Região Sudeste (gestão 2023-2025). Foi presidente da Sociedade Brasileira de História da Educação (gestão 2019-2022), entidade na qual se filiou como sócio fundadora em 1999.

### **SOFIA LERCHE VIEIRA**

Licenciada em Letras (UnB). Mestre em Educação (UFC). Doutora em Filosofia e História da Educação (PUC/SP), com Pós-Doutorado pela Universidad Nacional de Educacion a Distancia (UNEd), Espanha. Professora Emérita da Universidade Estadual do Ceará (UECE), onde atua no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Pesquisadora do Centro de Desenvolvimento da Gestão Pública e de Políticas Educacionais (DGPE) da Fundação Getúlio Vargas (FGV). Líder do Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem (GPPEGA), do Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq.

### **TATIANE DE FREITAS ERMEL**

Professora na Universidad de Valladolid/Espanha, na área de Teoria e História da Educação. Foi pesquisadora Pós-doutoral contratada pela Universidad Complutense de Madrid/Espanha. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/PUCRS, com indicação da tese ao Prêmio Capes, Mestre em Educação pela mesma instituição, Bacharel e Licenciada em História pela Faculdade de História/PUCRS. Realizou estágio na Universidad Nacional de La Plata/Argentina e Doutorado Sanduíche Universidad Complutense de Madrid/Espanha.

### **TERCIANE ÂNGELA LUCHESE**

Graduada em Licenciatura Plena em História pela Universidade de Caxias do Sul, mestrado em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e doutorado em Educação - Linha de Pesquisa Currículo, Cultura e Sociedade, UNISINOS. Pós-doutorado em História da Educação pela Università degli Studi del Molise e pela Università di Macerata. É professora da Universidade de Caxias do Sul desde o ano de 2000, atuando na graduação e nos Programas de Pós-Graduação em História e no de Pós-Graduação em Educação - Curso de Mestrado e Doutorado.

## WENCESLAU GONÇALVES NETO

Graduado em História pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, mestrado em História pela Universidade Estadual de Campinas, doutorado em História pela Universidade de São Paulo e estágio pós-doutoral em História da Educação na Universidade de Lisboa. Professor da Universidade de Uberaba (UNIUBE). Professor Titular aposentado do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Integra o Núcleo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação (NEPHE) da UFU. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

ESTE LIVRO FOI COMPOSTO POR

fonte Garamond, 12 pt

IMPRESSO NA COR PRETA

PAPEL POLEN SOFT 80 G/M<sup>2</sup> NO MIOLO

PAPEL SUPREMO ALTOALVURA 250 G/M<sup>2</sup> NA CAPA

NO FORMATO 155 X 225 MM

Memória, resistência, mobilização! Essas três palavras sintetizam a composição deste livro que reúne provocativas reflexões e análises sobre a realidade sociopolítica e educacional brasileira. Memória, posto que os tempos sombrios recentes impõem a lembrança como ato político contra o esquecimento. Não ao negacionismo, à necropolítica, ao autoritarismo e à violência! Resistência, porque o pensamento fundamentado é uma importante estratégia de luta. Criticar, denunciar, esclarecer é papel dos educadores e dos intelectuais. Mobilização, dado que o momento exige atitude e ação consequente, demanda engajamento e posicionamento político.

[...]

Este livro reúne as conferências apresentadas no XI CBHE, realizado na PUC-SP em julho de 2021, em momento histórico de grande apreensão e perplexidade. Por um lado, os desdobramentos da pandemia de Covid-19, que ceifou a vida de mais de 700 mil pessoas, no Brasil. Por outro lado, a conjuntura política marcada pelo conservadorismo, a truculência, o retrocesso e as ameaças à democracia, ao direito à educação, aos avanços da cidadania e pelo descaso pela vida humana.

(Rosa Fátima de Souza Chaloba)



FUNDAÇÃO SÃO PAULO  
mantenedora da  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

