

**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA NO BRASIL: UMA ANÁLISE
HISTÓRICO-CULTURAL**

**HISTORY OF EDUCATION AND SCHOOLING IN BRASIL: A HISTORICAL-
CULTURAL ANALYSIS**

Recebido em: 28/02/2026

Aceito em: 30/04/2026

Publicado em: 00/00/00

Adriano Rosa da Silva¹ 
Universidade Federal Fluminense

Resumo: O presente estudo analisa a trajetória histórica da educação brasileira desde o período colonial até a consolidação da Primeira República, evidenciando suas continuidades, rupturas e contradições estruturais. Fundamentado na perspectiva da história cultural, o artigo busca compreender como práticas educativas foram historicamente constituídas em articulação com projetos políticos, econômicos e ideológicos. Trata-se de pesquisa qualitativa, de natureza histórico-bibliográfica e caráter descritivo-interpretativo. O corpus teórico foi constituído por obras clássicas da historiografia educacional brasileira, documentos legais e produções acadêmicas consolidadas. A seleção das fontes considerou relevância temática, consistência teórica e pertinência histórica. A análise ocorreu por meio da interpretação crítica das categorias centrais, articulando diferentes perspectivas teóricas. A trajetória histórica da educação brasileira revela permanências estruturais que atravessam diferentes regimes políticos. Desde o período colonial até a Primeira República, o ensino foi majoritariamente orientado à formação das elites dirigentes, permanecendo distante da universalização efetiva. Mesmo diante de reformas e reorganizações administrativas, a escola manteve-se marcada pela exclusão social. Assim, conclui-se que a democratização educacional no Brasil constitui processo inconcluso, exigindo constante problematização histórica para a construção de um projeto verdadeiramente emancipador.

Palavras-chave: História da Educação; História Cultural; História do Brasil.

Abstract: This study analyzes the historical trajectory of Brazilian education from the colonial period to the consolidation of the First Republic, highlighting its continuities, ruptures, and structural contradictions. Grounded in the perspective of cultural history, the article seeks to understand how educational practices were historically constituted in articulation with political, economic, and ideological projects. This is a qualitative research, of a historical-bibliographical nature and descriptive-interpretative character. The theoretical corpus consisted of classic works of Brazilian educational historiography, legal documents, and consolidated academic productions. The selection of sources considered thematic relevance, theoretical consistency, and historical pertinence. The analysis occurred through the critical interpretation of central categories, articulating different theoretical perspectives. The historical trajectory of Brazilian education reveals structural continuities that traverse different political regimes. From the colonial period to the First Republic, education was predominantly oriented towards the formation of the ruling elites, remaining distant from effective universalization. Even in the face of reforms and administrative reorganizations, the school remained marked by social exclusion. Thus, it is concluded that educational democratization in Brasil is an ongoing process, requiring constant historical problematization for the construction of a truly emancipatory project.

Keywords: History of Education; Cultural History; History of Brazil.

INTRODUÇÃO

É inatacável que a compreensão da educação brasileira demanda uma análise que ultrapasse a mera descrição de reformas e legislações, situando-a no interior das disputas

¹ Mestre em História Social pelo Programa de Pós-Graduação em História da UFF (PPGH-UFF) e doutorando pelo mesmo programa. Mestrando em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IE-ULisboa). Bacharel em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: adriano.uff@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2584-0713>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7228184007145445>.



políticas e culturais que moldaram a sociedade nacional. À luz da história cultural, o estudo examina os processos de constituição do ensino desde a colonização portuguesa até o início da República, evidenciando a inter-relação entre formação humana, poder e organização social. Parte-se do pressuposto de que a educação não é neutra, mas historicamente situada, articulada a projetos de dominação ou emancipação, busca-se, assim, “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler” (Chartier, 2002, p. 16-17).

À luz dessa perspectiva trazida à superfície por Roger Chartier, especialmente no que concerne à tarefa de apreender o modo como, em distintos espaços e temporalidades, uma dada realidade social é edificada, concebida e interpretada, o presente trabalho configura-se como uma revisão bibliográfica de natureza histórico-analítica. Tal investigação orienta-se para a compreensão dos processos de constituição da educação brasileira desde o período colonial, atravessando o Império do Brasil e alcançando as transformações que culminam na instauração da República, tomando como referência analítica autores como Claudino Piletti e Nelson Piletti.

Nessa perspectiva, sobressai a interlocução entre a leitura histórica da educação e o diálogo interdisciplinar como via privilegiada para a formação crítica e humanizadora, enfatizando o caráter dialógico, reflexivo e transformador do ato educativo, conforme assevera Dermeval Saviani. Desse modo, o eixo temático central delinea-se na intrínseca relação entre políticas educacionais e formação humana, compreendida, segundo Maria Lucia de Arruda Aranha, como um processo histórico, político e cultural em constante reconstrução. Tal compreensão evidencia o entrelaçamento entre memória histórica e atuação dos sujeitos sócio-históricos, que se constituem e se transformam no exercício do diálogo, reafirmando que a educação não se configura como mera preparação para a vida, mas como dimensão constitutiva da própria existência, “isso significa que a educação não deve estar separada da vida nem é preparação para a vida, mas é a vida mesma” (Aranha, 2006, p. 32).

O objetivo precípuo deste estudo consiste em empreender uma leitura crítica da trajetória educacional brasileira, evidenciando suas tensões, permanências e rupturas, a fim de explicitar os fundamentos que sustentam o cenário educacional contemporâneo e os desafios inerentes à efetivação da cidadania e à formação integral do sujeito, conforme argumentam Marisa Bittar e Márcia Ferreira. Metodologicamente, a investigação adota abordagem qualitativa, de caráter descritivo e histórico-bibliográfico, ancorada na análise de produções acadêmicas consolidadas, bem como de documentos normativos e dispositivos legais que esclarecem as reformas educacionais e as concepções pedagógicas predominantes em cada

período histórico examinado, conforme indicam Clarice Nunes e Marta Maria Chagas de Carvalho.

É, pois, imperioso concordar com François Hartog, quando afirma que “a História nos une aos séculos passados e transmite o que nós somos aos séculos futuros” (Hartog, 2020, p. 12). Sob esse ângulo, importa considerar que tal percurso metodológico possibilita compreender a educação como prática social constitutiva da subjetividade e da consciência crítica, afastando-se de uma visão reducionista que a limitaria à função de mera transmissora de conteúdos e valores herdados. Ao contrário, reafirma-se seu papel como instância de problematização e ressignificação da herança cultural. Nessa medida, consoante com Paul Veyne, cabe aqui sinalizar que história:

é narrativa de acontecimentos: tudo o resto daí decorre. Dado que ela é no conjunto uma narrativa, não faz reviver, tal como o romance; o vivido tal como sai das mãos do historiador não é o dos atores; é uma narração, o que permite eliminar alguns falsos problemas. Como o romance, a história seleciona, simplifica, organiza, faz resumir um século numa página e esta síntese da narrativa não é menos espontânea do que a da nossa memória, quando evocamos os dez últimos anos que vivemos (Veyne, 2008, p. 12).

Cumprе sublinhar que o estudo não pretende esgotar as múltiplas possibilidades interpretativas acerca da temática, mas selecionar aspectos considerados fundamentais à análise proposta, o que denota a importância do “conhecimento crítico dos caminhos do processo científico, que indaga e questiona acerca de seus limites e possibilidades” (Martins, 2004, p. 1). Os resultados evidenciam que, por extenso período, a educação brasileira esteve atrelada a mecanismos de controle social e de preservação das hierarquias vigentes, como aponta Marta Maria Chagas de Carvalho. Todavia, identifica-se, conforme Dermeval Saviani, um movimento gradual de inflexão, no qual a educação passa a reivindicar um horizonte emancipatório, comprometido com o desenvolvimento pleno do ser humano.

Compreender historicamente a educação brasileira, segundo Maria Cristina Soares de Gouvêa, Luciano Mendes de Faria Filho e Matheus da Silva Zica, implica analisar as condições estruturais que orientaram sua organização ao longo do tempo. Desde o período colonial, o ensino esteve profundamente subordinado aos interesses políticos, econômicos e ideológicos das elites dirigentes, assumindo, majoritariamente, função de reprodução das desigualdades. Mesmo com as reformas implementadas e as mudanças administrativas ocorridas entre a colonização portuguesa e os primórdios republicanos, persistiu, em grande medida, um modelo excludente, prioritariamente voltado à formação das camadas privilegiadas, como assinala Maria Lucia de Arruda Aranha.

Ao longo do período colonial, a educação esteve sob a hegemonia da Companhia de Jesus, assumindo caráter catequético e posteriormente elitista. Com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, instaurou-se um cenário de desarticulação estrutural do ensino. No Império do Brasil, a Lei de 1827 instituiu as Escolas de Primeiras Letras, mas o acesso à escolarização permaneceu restrito. A criação dos cursos jurídicos reforçou o perfil aristocrático do ensino superior. Já na Primeira República Brasileira, apesar das reformas educacionais e da implementação dos grupos escolares, prevaleceu a seletividade social. A criação do Ministério da Educação e Saúde, no governo de Getúlio Vargas, simbolizou a centralização das políticas educacionais, sem, contudo, romper integralmente com a tradição excludente.

Não obstante as contradições que permeiam esse percurso histórico, observa-se a incorporação paulatina de princípios orientados à democratização do acesso e à valorização do pensamento crítico. Contudo, tais avanços revelam-se ainda limitados diante da insuficiência de uma formação docente sólida, crítica e humanizadora, capaz de superar a lógica tecnicista e instrumental que historicamente marcou a prática pedagógica. Nesse prisma, urge salientar que a análise evidencia que a educação brasileira funcionou predominantemente como mecanismo de reprodução das desigualdades, corroborando as interpretações dos autores, os quais forma visitados em sua teoria.

Em síntese, conforme argumentam Clarice Nunes e Marta Maria Chagas de Carvalho, educar corresponde a um processo de humanização. Somente mediante uma educação orientada pelo pensamento crítico, pela sensibilidade social e pela autonomia intelectual será possível ressignificar a escola como espaço de emancipação e de reconstrução do ser humano em sua integralidade. Reconhecendo a complexidade e a amplitude do tema, reafirma-se a necessidade de ampliar o debate e aprofundar as investigações, na perspectiva de consolidar uma educação comprometida com a transformação social e com a dignidade humana, “a educação não pode, portanto, ser considerada apenas um simples veículo transmissor de saberes e valores, mas também um instrumento de crítica dessa herança” (Aranha, 2006, p. 33).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Interessa salientar que o itinerário metodológico que orientou a presente investigação, de natureza descritiva e filiada à abordagem qualitativa, fundamentou-se, à luz das proposições de José de Souza Martins, na revisão bibliográfica enquanto eixo estruturante do arcabouço teórico concernente à história da educação, “que privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise” (Martins, 2004, p. 1). Tal perspectiva

privilegia a análises sociais, mediante o exame minucioso das ações individuais e coletivas, realizando uma leitura intensiva dos dados e admitindo certo pluralismo teórico e interpretativo no processo analítico, concebendo que não há uma perspectiva teórica de análise única e homogênea.

O pluralismo teórico aí não é apenas um fenômeno desejável, mas uma necessidade lógica. Como não temos o dom da onisciência, nem o poder de apreensão global instantânea do mundo, nossas aproximações científicas do real são sempre parciais: fazemos recortes nele, construindo nossos objetos de estudo, e formulamos hipóteses explicativas para esses recortes (Faraco, 2005, p. 92).

Nesse horizonte, a escolha do corpus documental obedeceu a critérios de pertinência temática, atualidade das publicações e densidade teórica, buscando assegurar a consistência da reflexão no âmbito da historiografia educacional brasileira, exigindo “que se desconfie das fontes, das intenções de quem a produziu, somente entendidas com o olhar crítico e a correta contextualização do documento que se tem em mãos” (Bacellar, 2006, p. 64). Considerou-se, ainda, a amplitude temporal das fontes, partindo do pressuposto de que, conforme destaca Marieta de Moraes Ferreira, a memória possibilita ao historiador transcender uma visão meramente retrospectiva do passado, reencontrando-o como um presente vivido, “a memória permite ao historiador superar uma visão puramente retrospectiva do passado e reencontrá-lo como um presente que foi” (Ferreira, 2012, p. 96).

Tendo como parâmetro que “o uso de uma metodologia ou de outra dependerá muito do tipo de problema colocado e dos objetivos da pesquisa” (Martins, 2004, p. 2). Assim, o processo de seleção iniciou-se com a leitura criteriosa dos resumos das obras identificadas, a fim de verificar sua consonância com os objetivos desta investigação. Quando necessário, procedeu-se à análise integral dos textos para avaliação mais acurada, “tendo em vista identificar o estágio em que se encontram os conhecimentos acerca do tema que está sendo investigado” (Gil, 2022, p. 60). À vista disso, as produções eleitas foram examinadas em profundidade, e os dados considerados pertinentes foram sistematizados com o propósito de identificar o estágio do conhecimento sobre o tema investigado, conforme orienta Antonio Carlos Gil.

Essa compreensão é importante, pois “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (Gil, 2022, p. 42). Nesse esquadro, a interpretação semântica dos textos levou em conta o contexto sociocultural de sua produção e circulação, bem como sua articulação com o debate historiográfico, tal como preconiza José de Souza Martins. Nessa perspectiva, reafirma-se, com Marc Bloch, que toda manifestação humana,

escrita, material ou simbólica, constitui fonte potencial para a compreensão histórica, “tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo que toca pode e deve informar sobre ele” (Bloch, 2001, p. 79).

Sob tal enfoque, problematizou-se a educação como prática social historicamente situada, marcada pela ação dos sujeitos no tempo. Conforme assevera Antonio Chizzotti, a abordagem qualitativa parte do reconhecimento de uma relação dinâmica e indissociável entre sujeito e objeto, compreendendo o conhecimento como construção situada, “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e objeto” (Chizzotti, 2007, p. 98). Nessa linha de interpretação, é fundamental:

valorizar os trabalhos produzidos a partir das realidades e dos contextos educacionais. A compreensão histórica dos fenômenos educativos é uma condição essencial à definição de estratégias de inovação. Mas para que esta inovação seja possível é necessário renovar o campo da História da Educação. Ela não é importante apenas porque nos fornece a memória dos percursos educacionais, mas, sobretudo porque nos permite compreender que não há nenhum determinismo na evolução dos sistemas educativos, das ideias pedagógicas ou das práticas escolares: tudo é produto de uma construção social (Nóvoa, 1992, p. 221).

Intentou-se, desse modo, evidenciar os núcleos estruturantes dos discursos analisados, considerando, com Maria Lucia de Arruda Aranha, que o interesse pelo passado ultrapassa a erudição e se vincula à possibilidade de transformação social, “o interesse pelo passado não resulta de simples preocupação erudita ou mera curiosidade, mas viabiliza projetos de mudança” (Aranha, 2006, p. 37). Embora predominasse a ênfase qualitativa, procedeu-se também a um tratamento sistemático dos dados, buscando identificar regularidades e tendências interpretativas, tendo como parâmetro que a escolha metodológica deve ajustar-se à natureza do problema e aos objetivos delineados, conforme pondera José de Souza Martins. Nessa direção, coaduna-se com a definição de Antonio Carlos Gil, para quem as pesquisas descritivas visam caracterizar fenômenos e estabelecer relações entre variáveis.

Foram mobilizadas, ademais, obras clássicas da historiografia e da história da educação brasileira, com destaque para Dermeval Saviani, Maria Lucia de Arruda Aranha, Michel de Certeau, Claudino Piletti e José Ferreira Jr., cujas contribuições dialogam com a compreensão de que a História estabelece vínculos entre gerações, como enfatiza François Hartog, o que torna necessário “cruzar fontes, cotejar informações, justapor documentos, relacionar texto e contexto, estabelecer constantes, identificar mudanças e permanências” (Bacellar, 2006, p.72). A análise dos dados desenvolveu-se sob enfoque crítico-interpretativo, buscando apreender os

limites e as potencialidades do processo científico, em consonância com José de Souza Martins, o que permitiu compreender a educação como fenômeno social historicamente condicionado, imbricado nas relações de poder e nas transformações políticas nacionais.

Com vistas à manutenção do rigor científico, o estudo consistiu na revisão sistemática de pesquisas já consolidadas, implicando criteriosa seleção, organização e fundamentação das informações, conforme as orientações de Antonio Joaquim Severino. O procedimento metodológico assegurou a inclusão apenas de produções que atendessem aos critérios estabelecidos, sem perder de vista que todo documento, como assinalam Maria Cristina Soares de Gouvêa, Luciano Mendes de Faria Filho e Matheus da Silva Zica, simultaneamente revela e silencia dimensões da realidade histórica, “para além da objetividade, expressa em sua estrutura argumentativa, todo documento, ao mesmo tempo que revela, silencia, sinaliza, torna opaca e outras expressões” (Gouvêa; Faria Filho; Zica, 2007, p. 43).

O estudo dialoga com a perspectiva crítico-histórica de Dermeval Saviani, que compreende a educação como prática social inserida nas relações de produção, e com Maria Lucia de Arruda Aranha, para quem a escola reflete as contradições da sociedade. A abordagem da história cultural, inspirada em Roger Chartier, permitiu analisar a educação como construção simbólica e política. Evidenciou-se que as reformas educacionais, embora apresentadas como modernizadoras, mantiveram a lógica de seletividade social.

Nesse enquadramento analítico, os conceitos mobilizados foram tratados como categorias interdependentes de análise, em consonância com a fundamentação teórica adotada. As fontes foram compreendidas não apenas como instrumentos de pesquisa, mas como problemáticas intrínsecas à constituição do próprio campo da história da educação, conforme salientam Clarice Nunes e Marta Maria Chagas de Carvalho: “não apenas como um instrumento manipulado pelo pesquisador, mas como um problema que remete diretamente à constituição do campo da própria história da educação” (Nunes; Carvalho, 1993, p. 8).

Um dos pontos cruciais do uso de fontes reside na necessidade imperiosa de se entender o texto no contexto de sua época, e isso diz respeito, também, ao significado das palavras e das expressões. Sabemos que os significados mudam com o tempo (Bacellar, 2006, p. 63).

Por conseguinte, vale ressaltar que o estudo estabelece um diálogo interdisciplinar alicerçado em bases teórico-conceituais relativas à educação brasileira em perspectiva histórica, desde o período colonial até a primeira metade do século XX, sem perder de vista que “documento algum é neutro, e sempre carrega consigo a opinião da pessoa e/ou órgão que o

escreveu” (Bacellar, 2006, p. 63). Tal percurso foi conduzido com a preocupação de respeitar a integridade documental, conforme adverte Jacques Le Goff, extraíndo das fontes tudo o que elas oferecem, sem lhes atribuir conteúdos que não lhes pertencem, reafirmando, assim, o compromisso ético e epistemológico da investigação, tirando dos documentos “tudo o que eles contêm e em não lhes acrescentar nada do que eles não contêm” (Le Goff, 2003, p. 527).

DESENVOLVIMENTO

Sob a perspectiva do recorte investigativo ancorado na história cultural que orienta este estudo, importa considerar, conforme assinala Peter Burke, que determinadas teorias culturais instaram os historiadores a reconhecer problemáticas até então negligenciadas, ao mesmo tempo em que engendraram novos desafios epistemológicos próprios desse campo, “certas teorias culturais fizeram com que os historiadores tomassem consciência de problemas novos ou até então ignorados, e, ao mesmo tempo, criar-se por sua vez novos problemas que lhe são próprios” (Burke, 2021, p. 68). Nessa direção, debruçar-se sobre a história da educação brasileira implica adotar uma compreensão ampliada da história cultural, entendida, à maneira de Franco Cambi, como investigação das genealogias profundas dos fenômenos sociais, econômicos e culturais, tecidas pelo entrecruzamento de múltiplos saberes e permeadas por tensões, hegemonias e resistências, “as genealogias profundas dos vários fenômenos (sobretudo econômicos-sociais), jogada através do entrelaçamento de muitos saberes e pronta a colher conflitos e contradições, hegemonia e oposições” (Cambi, 1999, p. 25). Nesse prisma:

O passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana. O problema para os historiadores é analisar a natureza desse “sentido do passado” na sociedade e localizar suas mudanças (Hobsbawm, 1998, p.22).

Cumprê destacar que a questão da periodização constitui um dos temas mais sensíveis e controversos da historiografia, como enfatiza Dermeval Saviani, sendo, pois, “uma das mais relevantes e também das mais complexas e, por isso mesmo, das mais controvertidas no campo dos estudos históricos” (Saviani, 2011, p. 12). À luz da proposta interpretativa de Boris Fausto, o período colonial brasileiro pode ser compreendido mediante uma divisão tripartida: o momento inaugural da ocupação portuguesa, desde a chegada de Cabral até a instituição do Governo-Geral em 1549; uma segunda fase que se estende até o final do século XVIII; e, por fim, o período que antecede a Independência, consumada em 1822.

No primeiro desses estágios, a educação manifestava-se de forma incipiente, restrita a ações catequéticas esparsas conduzidas por ordens religiosas, como franciscanos, beneditinos e, sobretudo, jesuítas. Destaca-se, nesse contexto, a atuação do padre José de Anchieta, cuja ação foi decisiva na organização do ensino jesuítico na segunda metade do século XVI, conforme apontam Claudino Piletti e Nelson Piletti, “foi na tarefa de implantação e de organização da educação jesuítica que se destacou o padre José de Anchieta, ao longo da segunda metade do século XVI” (Piletti; Piletti, 2021, p. 75).

Com base nos autores retromencionados, a institucionalização sistemática da educação colonial consolidou-se com a chegada da Companhia de Jesus em 1549, “como responsáveis praticamente exclusivos pela educação brasileira durante a maior parte do período colonial, de 1549 a 1759, os jesuítas prestaram decisiva contribuição ao processo de colonização do Brasil” (Piletti; Piletti, 2021, p. 75). Durante dois séculos, até sua expulsão em 1759, os jesuítas exerceram virtual monopólio sobre o ensino, estruturando as primeiras iniciativas pedagógicas formais, como as chamadas “casas de bê-á-bá em 1549” (Bittar; Ferreira Jr., 2004, p. 173), marco inaugural da escolarização no território colonial, instituindo, assim, o ensino formal no Brasil. A pedagogia jesuítica articulava catequese e alfabetização, compreendendo que a difusão da fé católica seria facilitada pelo ensino da leitura e da escrita, frequentemente mediado por orações e pelo catecismo. Em relação ao ensino de primeiras letras, “poucas foram as iniciativas do governo da União durante o período imperial” (Piletti; Piletti, 2021, p. 108).

A atuação missionária implicou, inclusive, a apropriação da língua tupi como instrumento de evangelização e, simultaneamente, de dominação simbólica, tendo em vista que os jesuítas logo perceberam que seria mais fácil converter os índios à fé católica “ensinando-lhes ao mesmo tempo a leitura e a escrita. Assim, ensinavam-lhes a leitura e a escrita por meio das orações e do catecismo” (Piletti; Piletti, 2021, p. 78). Conforme observa Maria Helena Câmara Bastos Hilsdorf, a análise desse período requer evitar leituras anacrônicas, reconhecendo os jesuítas como sujeitos historicamente situados. O plano pedagógico da ordem, consubstanciado na *Ratio Studiorum* de 1599, previa um itinerário formativo que abrangia desde o ensino elementar até cursos de Humanidades, Filosofia e Teologia, estes últimos voltados, sobretudo, à formação clerical, “os jesuítas dedicaram-se, portanto, a duas tarefas principais: a pregação da fé católica e a educação” (Piletti; Piletti, 2021, p. 77).

Segundo a *Ratio studiorum* - plano completo dos estudos mantidos pela Companhia de Jesus, implantado em 1599 - além das aulas elementares de ler e escrever, eram oferecidos três cursos: o curso de Letras Humanas e o de Filosofia e Ciências,

considerados de nível secundário, e o curso de Teologia e Ciências Sagradas, de nível superior e destinado principalmente à formação de padres (Piletti; Piletti, 2021, p. 79).

Os jesuítas, portanto, assumiram a educação dos filhos dos senhores de engenho, dos colonos, dos índios e dos escravos africanos, “a todos procuravam transformar em filhos da Companhia de Jesus e da Igreja, exercendo grande influência em todas as camadas da população” (Piletti; Piletti, 2021, p. 79). As estratégias didáticas, como o emprego do teatro e da música, mostraram-se particularmente eficazes junto às crianças. Entretanto, com o avanço do século XVII, os colégios jesuíticos passaram a atender prioritariamente aos filhos das elites coloniais, configurando um modelo educacional humanista e aristocrático. Conforme assinala José Ferreira Jr., tal configuração inaugurou o binômio elitismo-exclusão que marcaria a trajetória da educação brasileira. Para Maria Lucia de Arruda Aranha, o desinteresse pela instrução popular relacionava-se à estrutura econômica agrária e dependente, que não demandava qualificação ampla da mão de obra, “o descaso pela educação popular se explica pela vigência de uma economia dependente e exclusivamente agrária, que não exigia mão-de-obra qualificada” (Aranha, 2006, p. 126).

Ao começar a segunda metade do século XVII, a educação jesuítica no Brasil Colonial já era quase exclusivamente uma educação de elite, ou seja, os colégios da Companhia de Jesus transformaram-se em verdadeiros redutos educacionais frequentados apenas pelas elites econômicas coloniais. Desse modo, [...] inaugurou o binômio que vai marcá-la até os dias atuais: o elitismo e a exclusão (Ferreira Jr., 2010, p. 26-27).

Com efeito, é interessante observar que a progressiva dizimação das populações indígenas e a centralidade crescente dos interesses coloniais redirecionaram a ação educativa para os filhos dos colonos. A expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, em 1759, representou ruptura significativa. A implantação das aulas régias não logrou suprir a lacuna estrutural deixada pela ordem religiosa, fenômeno que a historiografia, como indicam Maria Cristina Soares de Gouvêa, Luciano Mendes de Faria Filho e Matheus da Silva Zica, convencionou denominar “vazio educacional”.

Importa sublinhar que a instituição escolar não constitui realidade atemporal, sua configuração e relevância variam conforme as demandas socioeconômicas, como pondera Maria Lucia de Arruda Aranha, “a educação não é um processo neutro, mas se acha comprometida com a economia e a política de seu tempo” (Aranha, 2006, p. 33). Na prática, contudo, pouco se alterou quanto aos conteúdos e às finalidades do ensino, que permaneceram centrados nas humanidades clássicas e voltados à formação de uma elite restrita, distantes das necessidades da maioria da população e dos avanços científicos em curso em outras partes do

mundo, “a instituição escolar não existiu sempre, e sua natureza e importância variaram no tempo, dependendo das necessidades socioeconômicas dos grupos em que esteve inserida” (Aranha, 2006, p. 111).

À vista disso, a transferência da corte portuguesa para o Brasil, em 1808, e a subsequente Independência, em 1822, ensejaram modificações institucionais relevantes, ou seja, “produziram modificações na educação brasileira” (Piletti; Piletti, 2021, p. 107). Todavia, conforme observam Claudino Piletti e Nelson Piletti, a prioridade governamental concentrou-se na “formação das elites dirigentes do país” (Piletti; Piletti, 2021, p. 106), privilegiando a criação de instituições de ensino superior e negligenciando os demais níveis de instrução. Persistia, assim, a concepção aristocrática de educação, como ressalta Maria Lucia de Arruda Aranha, outrossim, “como persistisse o regime de escravidão e continuasse o modelo econômico agrário-exportador dependente, o quadro educacional permanecia inalterado” (Aranha, 2006, p. 126). Mesmo iniciativas como o concurso promovido por Dom Pedro I para a elaboração de um plano nacional de educação e a promulgação da Constituição de 1824 mostraram-se insuficientes para promover a efetiva democratização do ensino, perpetuando a histórica distância entre educação e cidadania no Brasil oitocentista.

Nessa perspectiva analítica, impõe-se destacar a promulgação da Lei de 15 de outubro de 1827, reconhecida como o primeiro diploma normativo de alcance nacional no campo educacional brasileiro, por meio da qual se instituíram as chamadas Escolas de Primeiras Letras e se oficializou a adoção do método do ensino mútuo. Não obstante seu caráter inaugural, a instrução elementar permaneceu marcada por rígidos dispositivos disciplinares, pela obrigatoriedade do ensino religioso e pela permanência de mecanismos de exclusão social. Paralelamente, a criação dos cursos jurídicos em São Paulo e em Recife consolidou o perfil aristocratizante do ensino superior, concebido prioritariamente para a formação das elites dirigentes do Império do Brasil, “ao governo era atribuída a tarefa de educar e instruir a população e os ‘futuros cidadãos’” (Mattos, 1994 *apud* Torres, 2012, p. 67).

No alvorecer dos tempos republicanos, as questões educacionais - e, em especial, a que se referia à difusão da instrução pública - ocuparam posição destacada na agenda de intelectuais e políticos comprometidos com os mais diversos projetos voltados para a viabilização do Brasil como nação capaz de trilhar os caminhos do progresso e da civilização (Torres, 2012, p. 17).

Posteriormente, com a centralização administrativa promovida no século XX, o Estado brasileiro, por intermédio do recém-estruturado Ministério da Educação, passou a exercer maior controle sobre a formulação da política educacional nacional, em contraste com a

descentralização instaurada pelo Ato Adicional de 1834. Cumpre lembrar que o Ato Adicional de 1834, ao transferir às províncias a responsabilidade pela instrução primária, aprofundou as assimetrias regionais, contribuindo para a manutenção de desigualdades estruturais no acesso à escolarização, “assim, é claro, o ensino secundário era restrito aos jovens que tinham origem social nas classes dominantes” (Ferreira Jr., 2010, p. 65).

No ocaso do século XIX, intensificou-se a circulação de novas matrizes ideológicas no cenário intelectual brasileiro, tais como o positivismo, o cientificismo, o evolucionismo e o republicanismo. Conforme analisa Carlos Alberto Torres, o ideário republicano foi investido de significados associados à civilização, ao progresso e à modernização, projetando-se como promessa de superação das estruturas imperiais, “dentre os conceitos da Modernidade, a perspectiva de *progresso* foi uma presença constante no discurso de intelectuais na virada do século XIX para o XX” (Torres, 2012, p. 39). Educar tornava-se, pois, a ação por meio da qual cada um dos alunos deveria adquirir os princípios éticos e morais considerados fundamentais à convivência social (Mattos, 1994 *apud* Torres, 2012, p. 45).

A partir do final do século XIX, houve a proliferação de “novas ideias” no campo intelectual do Império, de modo que o tom das mudanças sociais foi dado pelos defensores de determinadas concepções, dentre elas, destacam-se o positivismo, o cientificismo, o evolucionismo e o republicanismo. [...] A palavra “República” viria marcada com o sinal do futuro, da evolução necessária, da “civilização”, do “progresso” e da “modernização”. Um discurso que percorreria diferentes espaços e ganharia grande repercussão no país (Torres, 2012, p. 35).

Com a Proclamação da República, instituiu-se o regime federativo, pelo qual a responsabilidade pela instrução popular permaneceu sob a alçada das antigas províncias, convertidas em estados, como ressalta Dermeval Saviani. Na perspectiva de que “instruir todas as classes significava romper com as trevas do atraso e da barbárie” (Torres, 2012, p. 67). Nesse contexto, o estado de São Paulo destacou-se pela implantação dos grupos escolares e pela incorporação do método intuitivo, inspirado nas concepções pedagógicas de Johann Heinrich Pestalozzi. Tais iniciativas introduziram inovações relevantes, como a organização seriada do ensino e a racionalização dos espaços escolares. Contudo, como pondera Maria Lucia de Arruda Aranha, a escola não pode ser compreendida à margem das transformações sociais mais amplas, visto que as demandas por reforma educacional emergem em contextos de transição estrutural, isto é, não se compreende a escola fora do contexto social e econômico em que está inserida, “sempre que se exige a mudança da escola, a própria sociedade está em transição, requerendo outro tipo de educação” (Aranha, 2006, p. 118).

Já no fim do século XIX, muitas das mudanças afirmadas como novidades pelo ‘escolanovismo’ nos anos 20 povoavam o imaginário da escola e eram reproduzidas, como prescrição, nos textos dos relatórios de inspetores e nos preceitos legais: a centralidade da criança nas relações de aprendizagem, o respeito às normas higiênicas na disciplinarização do corpo do aluno e de seus gestos, a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato de observar, de intuir, na construção do conhecimento do aluno (Vidal, 2006, p. 497).

Cabe ressaltar que, em relação à Primeira República, “boa parte dos textos produzidos nesse período apontava para o caráter “civilizador” da educação, chamando a atenção de seus leitores para a importância de preparar os alunos para o bom desempenho de suas funções cívicas” (Torres, 2012, p. 39). Nessa ótica, durante a Primeira República, o ensino secundário e superior foi objeto de sucessivas reformas, sendo “as cinco principais” (Piletti; Piletti, 2021, p. 124): Benjamin Constant (1890), Epitácio Pessoa (1901), Rivadavia Correia (1911), Carlos Maximiliano (1915) e João Luís Alves (1925), implementadas pelo Poder Executivo com respaldo legislativo, conforme registram Claudino Piletti e Nelson Piletti.

Era preciso legitimar a jovem República, dar sentido e significado à ruptura estabelecida no campo político, na qual se faziam presentes também os fatores de ordem econômica, religiosa, social e cultural. Para isso, era necessário construir um novo Estado e elaborar o perfil que daria forma à “nova” Nação (Torres, 2012, p. 49).

Todavia, a despeito das inovações metodológicas introduzidas, os grupos escolares mantiveram-se predominantemente urbanos e seletivos, afastando das salas de aula os filhos de ex-escravizados e das camadas populares. Como observa Maria Lucia de Arruda Aranha, tais segmentos, frequentemente silenciados na historiografia tradicional, compõem o universo das minorias destituídas de poder e visibilidade cidadã, “esses grupos, cuja história tem sido com frequência silenciada, constituem o que chamamos de *minorias*, (...) por estarem *destituídos de poder*, sem voz ativa, diminuídos em sua cidadania” (Aranha, 2006, p. 128). Assim, diferentemente de outras nações, o elevado índice de analfabetismo no início do século XX, especialmente em uma sociedade majoritariamente rural, evidencia o “descaso com a instrução elementar” (Aranha, 2006, p. 126) e a permanência de profundas desigualdades estruturais.

A título exemplificativo, a Reforma Francisco Campos acentuou o caráter seletivo do ensino secundário ao estruturá-lo em dois ciclos, fundamental e complementar, reforçando a tradição bacharelesca das classes dominantes. Conforme assinala José Ferreira Jr., tal configuração restringia o acesso àqueles oriundos das camadas socialmente privilegiadas. Essa constatação remete à reflexão proposta por Carlos Eduardo Vieira acerca da historicidade da educação, entendida como resultado de disputas e negociações que tornam determinadas

questões visíveis enquanto relegam outras ao silêncio, tornando “visíveis ou invisíveis certas questões, acontecimentos ou formas de pensar” (Vieira, 2007, p. 14). Conforme observa José Ferreira Jr., constitui outro exemplo o projeto de fortalecimento do Estado nacional, especialmente no contexto varguista, cujo interesse recaia na consolidação do aparelhamento estatal, “o Governo Vargas tinha interesse em fortalecer o Estado Nacional com aparelhos administrativos [e ideológicos]” (Ferreira Jr., 2010, p. 64).

Dessa forma, os resultados da análise indicam que, ao longo da Primeira República Brasileira, a educação permaneceu majoritariamente subordinada aos interesses das elites políticas e econômicas. O modelo herdado do período imperial, conforme destacam Claudino Piletti e Nelson Piletti, priorizava “o ensino secundário e superior em detrimento da educação popular - primário e profissional” (Piletti; Piletti, 2021, p. 121). Não obstante, como adverte Maria Lucia de Arruda Aranha, a educação não se reduz à mera transmissão de uma herança cultural cristalizada, ela constitui também espaço de gestação do novo, de ruptura com tradições excludentes e de possibilidade efetiva de transformação social, “a educação não é a simples transmissão da herança dos antepassados para as novas gerações, mas o processo pelo qual também se torna possível a gestação do novo e a ruptura com o velho” (Aranha, 2006, p. 31).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de arremate, a investigação histórica empreendida neste capítulo permitiu evidenciar que a educação brasileira, desde os primórdios do período colonial até as primeiras décadas da experiência republicana, esteve estruturada sob matrizes marcadamente excludentes e orientada por uma racionalidade voltada à reprodução das assimetrias sociais, conforme assinalam José Ferreira Jr. e Marisa Bittar. No transcurso do Império do Brasil, constatou-se a permanência do viés aristocratizante do ensino, a fragilidade das políticas educacionais implementadas no pós-Independência e a limitação estrutural do acesso tanto à instrução elementar quanto à formação superior.

Na passagem para o regime republicano, a reflexão incidiu sobre as reconfigurações político-institucionais que culminaram, já no século XX, com a criação do Ministério da Educação e Saúde, durante o governo de Getúlio Vargas, marco emblemático do processo de centralização das políticas educacionais em âmbito federal. Tal movimento inaugurou nova etapa de disputas simbólicas e redefinições no campo educacional, sem que, todavia, se rompesse integralmente com as heranças excludentes do passado. Nessa direção, Maria Lucia de Arruda Aranha sublinha que nenhuma reforma educacional se configura como

empreendimento meramente técnico ou neutro, pois toda iniciativa normativa se encontra imbricada em interesses políticos e em projetos societários específicos, “nenhuma reforma educacional é apenas técnica e neutra: por trás das decisões existem posições políticas e interesses de grupos” (Aranha, 2006, p. 118).

No plano metodológico-interpretativo, a análise dos dados desenvolveu-se mediante o entrecruzamento crítico das distintas matrizes teóricas mobilizadas, buscando, conforme sugere Roger Chartier, reinscrever o passado no discurso presente, evidenciando as competências do historiador na manipulação das fontes e na construção argumentativa, visando “convocar o passado, que já não está num discurso no presente; mostrar as competências do historiador, dono das fontes; e convencer o leitor” (Chartier, 2015, p. 15). De igual modo, reconheceu-se, com Marta Maria Chagas de Carvalho, que múltiplos estudos vêm problematizando temas, objetos e procedimentos historiográficos, suscitando debates, de sorte que essas pesquisas têm-se ocupado dessas questões e, sob ângulos diversos, “têm mapeados e efetuado a crítica de temas, objetos e procedimentos historiográficos, desencadeando sobre questões conceituais e metodológicas” (Carvalho, 1997, p. 9).

Nessa tessitura, importa lembrar, com Michel de Certeau, que o labor do historiador consiste em operar sobre um conjunto de vestígios documentais, submetendo-os a regras de interpretação que transformam o material bruto em narrativa histórica, ou seja, consiste em operar “sobre um material para transformá-lo em história. Empreende uma manipulação que, como as outras, obedece a regras” (Certeau, 2022, p. 67). À vista disso, pode-se afirmar que, longe de desempenhar função eminentemente emancipadora no período examinado, a educação atuou majoritariamente como engrenagem de manutenção da ordem social vigente, conforme argumenta Dermeval Saviani. Conclui-se que a historicidade da educação no Brasil revela uma tensão permanente entre projetos emancipatórios e interesses particulares, configurando uma escola estruturalmente seletiva.

Em síntese, os estudos analisados convergem ao indicar que a exclusão constituiu elemento recorrente na trajetória da educação brasileira, configurando uma continuidade histórica que atravessa diferentes regimes políticos. Nessa dinâmica, como enfatiza Maria Lucia de Arruda Aranha, o resultado desse processo foi a consolidação de uma escola estruturalmente seletiva e, por conseguinte, distante do ideal democrático, revelando os limites históricos da educação enquanto promessa de universalização e justiça social, de modo que “o que se verifica afinal é uma escola excludente e, portanto, não-democrática” (Aranha, 2006, p. 128).

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Moderna, 2006.
- BACELLAR, Carlos. Fontes documentais: uso e mal-uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2006.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história: ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BURKE, Peter. **O que é história cultural?** 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.
- CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. História da educação: notas em uma questão de fronteiras. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 26, dez. 1997.
- CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2022.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. 2. ed. Lisboa: Difel, 2002.
- CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2017.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 13. ed., 1. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. Demandas sociais e história do tempo presente. In: VARELLA, Flávia *et al.* (Org.). **Tempo presente & usos do passado**. 1. ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2012, p. 86-105.
- FERREIRA JR., Amarílio. **História da educação brasileira: da Colônia ao século XX**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. Pluralidade linguística, escola de bê-á-bá e teatro jesuítico no Brasil do século XVI. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 171-195, abr. 2004.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.
- GOVÊA, Maria Cristina Soares de; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; ZICA, Matheus da Cruz e. A literatura como fonte para a história da infância: possibilidade, limites e algumas explorações. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. **Cinco estudos em história e historiografia da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 41-68.

HARTOG, François. **Crer em história**. Tradução de Camila Dias. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HOBSBAWM, Eric. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa** (Revista Em foco: Pesquisa sociológica e metodologia qualitativa), São Paulo, v. 30, n. 2, ago. 2004.

NÓVOA, Antonio. Inovações e história da educação. **Teoria e Educação**, Campinas, n. 6, 1992.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da educação e fontes. **Cadernos ANPED**, Porto Alegre, v. 5, p. 7-64, 1993.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da educação: de Confúcio a Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev., 1. reimp. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TORRES, Rosane dos Santos. **Filhos da Pátria, homens do progresso: o Conselho Municipal e a instrução pública na capital federal (1892-1902)**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura; Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, 2012.

VARELLA, Flávia *et al.* (Org.). **Tempo presente & usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2012, p. 86-105.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**. Lisboa: Edições 70, 2008.

VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Jornal diário como fonte e como tema para a pesquisa em história da educação: um estudo da relação entre imprensa, intelectuais e modernidade nos anos de 1920. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. **Cinco estudos em história e historiografia da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11-40.