



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO CENTRO
DE CIÊNCIAS JURÍDICAS E POLÍTICAS - CCJP ESCOLA DE CIÊNCIA POLÍTICA -
ECP

João Vitor de Matos Peixoto

Orientador: Prof. Dr. Rodolfo Noronha

**Políticas Públicas Educacionais e Alfabetização: Uma Análise Comparativa
entre Brasil e China, entre os séculos XIX a XXI.**

RIO DE JANEIRO

2026

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

- M62 Matos Peixoto, João Vitor de
 Políticas públicas educacionais e alfabetização: Uma
 análise comparativa entre Brasil e China, entre os séculos
 XIX a XXI. / João Vitor de Matos Peixoto. -- Rio de
 Janeiro : UNIRIO, 2026.
 107 f.
- Orientador: Rodolfo Liberato de Noronha.
 Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
 Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Graduação
 em Ciência Política, 2026.
1. Políticas públicas educacionais; Alfabetização;
 Brasil; China; Análise comparativa; Analfabetismo;
 Desenvolvimento econômico; Projeto nacional.. I. Liberato
 de Noronha, Rodolfo, orient. II. Título.

*“A crise da educação no
Brasil não é uma crise; é um
projeto” (Darcy Ribeiro)*

RESUMO

O presente trabalho analisa comparativamente as políticas públicas educacionais e de alfabetização de massa no Brasil e na China, no período compreendido entre os séculos XIX e XXI. Partindo da premissa de que a educação é um direito humano fundamental e um elemento estruturante da cidadania, a pesquisa investiga como fatores estruturais e institucionais — tais como o contexto histórico de formação nacional, os modelos de desenvolvimento econômico e as orientações político-ideológicas — influenciaram a formulação, a implementação e os resultados das estratégias de alfabetização em cada país. A abordagem adotada é qualitativa e histórico-comparativa, fundamentada na análise de legislações e documentos oficiais, relatórios de organismos internacionais como UNESCO, Banco Mundial e UNICEF, estatísticas nacionais provenientes de instituições como IBGE, INEP e OCDE, além de literatura acadêmica especializada que abrange desde teorias clássicas até debates contemporâneos sobre neoprodutivismo e pedagogias críticas.

O trabalho percorre a história da educação desde seus fundamentos históricos, sociais e morais, passando pela evolução do pensamento pedagógico no Ocidente e no Oriente ao longo dos séculos XIX, XX e XXI, até chegar à análise específica das políticas públicas de combate ao analfabetismo nos dois países. No caso do Brasil, evidencia-se uma trajetória marcada por fragmentação institucional, disputas ideológicas e exclusão estrutural. Desde a República Velha, o analfabetismo foi instrumentalizado como mecanismo de controle político — exemplificado pela Lei Saraiva de 1881, que vedava o voto dos analfabetos —, refletindo uma concepção da instrução não como direito universal, mas como privilégio das elites. As reformas do período Vargas introduziram avanços importantes, como a criação do Ministério da Educação em 1930 e a concepção da alfabetização como necessidade estratégica para a industrialização, mas sua implementação permaneceu limitada e instrumental. O período militar pós-1964 interrompeu iniciativas progressistas, sufocou pedagogias críticas — especialmente as associadas ao pensamento de Paulo Freire — e consolidou um modelo tecnocrático voltado ao controle social. Com a redemocratização e a Constituição de 1988, a educação foi reconhecida como direito de todos e dever do Estado, mas persistiram profundas desigualdades regionais e um hiato entre o avanço jurídico e a efetividade das políticas implementadas.

Em contraste, a China construiu, após a Revolução de 1949, um modelo educacional fortemente centralizado, no qual a educação foi concebida como instrumento estratégico do Estado para promover a modernização e a formação de capital humano. A expansão foi acelerada: as matrículas no ensino primário passaram de 64 milhões em 1957 para aproximadamente 116 milhões em 1965, e a taxa de alfabetização, que era de cerca de 20% em 1949, alcançou aproximadamente 95% em 2010. O modelo chinês fundamentou-se em uma lógica de retroalimentação entre investimento educacional e crescimento econômico, com os gastos em educação saltando de cerca de 1,39% do PIB em 1971 para aproximadamente 4,06% em 2019, representando, em termos absolutos, uma expansão de cerca de 1,5 bilhão de dólares para mais de 558 bilhões no mesmo período.

A análise comparativa demonstra que o sucesso das políticas de alfabetização de massa não depende exclusivamente do volume de investimento público, mas da existência de um projeto nacional coeso que articule educação, planejamento estatal e desenvolvimento econômico. Conclui-se que a educação precisa ser compreendida não apenas como instrumento formal de cidadania, mas como eixo central na construção de um projeto de nação. A alfabetização e o letramento constituem pilares fundamentais da soberania nacional e motores do desenvolvimento social e econômico, sendo processos essenciais para a formação de sujeitos críticos e capazes de participar ativamente da transformação de sua própria realidade.

Palavras-chave: Políticas públicas educacionais; Alfabetização; Brasil; China; Análise comparativa; Analfabetismo; Desenvolvimento econômico; Projeto nacional.

ABSTRACT

This study presents a comparative analysis of public educational policies and mass literacy strategies in Brazil and China, spanning the period from the nineteenth to the twenty-first century. Grounded in the premise that education is a fundamental human right and a structural element of citizenship, the research investigates how structural and institutional factors — such as the historical context of national formation, models of economic development, and political-ideological orientations — shaped the formulation, implementation, and outcomes of literacy strategies in each country. The methodological approach is qualitative and historical-comparative, drawing on official legislation and government documents, reports from international organizations such as UNESCO, the World Bank, and UNICEF, national statistics from institutions including IBGE, INEP, and the OECD, and specialized academic literature ranging from classical pedagogical theories to contemporary debates on neo-productivism and critical pedagogy.

The work traces the history of education from its historical, social, and moral foundations, through the evolution of pedagogical thought in both Western and Eastern contexts across the nineteenth, twentieth, and twenty-first centuries, culminating in a specific analysis of public policies aimed at combating illiteracy in both countries. In the Brazilian case, the study reveals a trajectory marked by institutional fragmentation, ideological disputes, and structural exclusion. From the Old Republic onwards, illiteracy was instrumentalized as a mechanism of political control — exemplified by the Saraiva Law of 1881, which disenfranchised illiterate citizens — reflecting a conception of education not as a universal right, but as a privilege of the elites. The reforms of the Vargas era introduced significant advances, including the creation of the Ministry of Education in 1930 and the framing of literacy as a strategic necessity for industrialization, yet their implementation remained limited and instrumental. The military period following 1964 suppressed progressive educational initiatives, silenced critical pedagogies — particularly those associated with the thought of Paulo Freire — and consolidated a technocratic model oriented toward social control. The redemocratization process and the Constitution of 1988 enshrined education as a right of all citizens and a duty of the State; however, deep regional inequalities persisted alongside a significant gap between legal advances and the effective implementation of educational policies.

By contrast, China, following the Revolution of 1949, built a strongly centralized educational model in which education was conceived as a strategic instrument of the State to drive modernization and human capital formation. The expansion was rapid: primary school enrollments rose from 64 million in 1957 to approximately 116 million in 1965, and the literacy rate, which stood at around 20% in 1949, reached approximately 95% by 2010. The Chinese model was sustained by a feedback logic between educational investment and economic growth, with spending on education rising from approximately 1.39% of GDP in 1971 to around 4.06% in 2019 — representing, in absolute terms, an expansion from roughly 1.5 billion dollars to over 558 billion dollars over the same period.

The comparative analysis demonstrates that the success of mass literacy policies does not depend exclusively on the volume of public investment, but on the existence of a cohesive national project that integrates education, state planning, and economic development. The study concludes that education must be understood not merely as a formal instrument of citizenship, but as a central axis in the construction of a national project. Literacy and language proficiency constitute fundamental pillars of national sovereignty and drivers of social and economic development, and are essential processes for the formation of critical subjects capable of actively participating in the transformation of their own reality.

Keywords: Educational public policies; Literacy; Brazil; China; Comparative analysis; Illiteracy; Economic development; National project.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
1) EDUCAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, SOCIAIS E MORAIS.....	13
1.1) Educação e Alfabetização: Fundamentos Históricos.....	13
1.2) Educação e Alfabetização: Fundamentos sociais e morais.....	13
2) A EDUCAÇÃO NOS DIFERENTES TIPOS DE SOCIEDADE.....	15
2.1) Educação na Idade Antiga.....	15
2.2) Educação na Idade Média.....	17
2.3) Educação na Idade Moderna.....	17
2.4) Educação na Idade Contemporânea.....	19
3) POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.....	22
3.1) A Política Pública em sentido amplo.....	22
3.2) Os tipos de Políticas Públicas (Redistributivas, Distributivas e as Regulatórias).....	24
3.3) Políticas Públicas Educacionais.....	25
3.4) O papel do Estado nas Políticas Educacionais: Centralização versus Descentralização.....	26
4) AS PRINCIPAIS TEORIAS EDUCACIONAIS DO OCIDENTE (XIX, XX e XXI).....	27
4.1) As principais Teorias educacionais do ocidente Século XIX.....	28
4.2) As principais Teorias educacionais do ocidente Século XX.....	32
4.3) As principais Teorias Educacionais do ocidente Século XXI.....	39
5) AS PRINCIPAIS TEORIAS EDUCACIONAIS DO ORIENTE (XIX, XX e XXI).....	41
5.1) As principais Teorias educacionais do oriente século XIX.....	41
5.2) As principais Teorias educacionais do oriente século XX.....	45
5.3) As principais Teorias educacionais do oriente século XXI.....	49

6) POLÍTICAS PÚBLICAS DE COMBATE AO ANALFABETISMO NO BRASIL (XIX A XXI).....	52
6.1) 1889–1930.....	52
6.2) 1929–1945.....	55
6.3) 1950–1964.....	61
6.4) 1964–1980.....	65
6.5) 1980–1990.....	70
6.6) 1990–2000.....	73
6.7) 2000–2014.....	77
7) POLÍTICAS PÚBLICAS DE COMBATE AO ANALFABETISMO NA CHINA (XIX A XXI).....	78
7.1) 1840–1949.....	78
7.2) 1949–1979.....	80
7.3) 1980–2000.....	86
7.4) 2000–2019.....	87
8) COMPARATIVO ENTRE BRASIL E CHINA SOBRE A EFICÁCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ALFABETIZAÇÃO DURANTE OS SÉCULOS XIX A XXI.....	89
CONCLUSÃO.....	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	102

INTRODUÇÃO

A educação ocupa um lugar singular na experiência humana. Em média, uma pessoa passa entre 16 e 19 anos de sua vida em instituições de ensino, o que corresponde a aproximadamente 21,8% da expectativa média de vida global. Contudo, reduzir a educação ao tempo passado entre quatro paredes seria um equívoco analítico. A educação transcende o espaço escolar: trata-se de um processo contínuo, cumulativo e profundamente político de "transferência de saberes", no qual a vida cotidiana, as interações sociais, as relações de trabalho e a participação política configuram arenas permanentes de aprendizagem e disputa de sentidos.

Compreender a educação como direito humano fundamental e como elemento estruturante da cidadania implica reconhecer que os sistemas educacionais não surgem no vácuo. Eles são produzidos por escolhas políticas deliberadas, atravessados por projetos de nação e moldados por relações de poder que definem quem aprende, o que aprende e com quais finalidades. Nessa perspectiva, o analfabetismo não é apenas uma ausência de habilidades técnicas: é, historicamente, o produto de políticas que tratam o acesso ao saber como privilégio, e não como direito.

É a partir dessa premissa que o presente trabalho se insere. Ao analisar comparativamente as políticas públicas educacionais e de alfabetização de massa no Brasil e na China, entre os séculos XIX e XXI, busca-se compreender como trajetórias históricas radicalmente distintas — uma marcada pela fragmentação federativa e pela exclusão estrutural, a outra pela centralização estratégica e pela articulação entre educação e projeto nacional — produziram resultados igualmente divergentes na democratização do ensino e na superação do analfabetismo. A escolha desses dois países não é arbitrária: Brasil e China são, respectivamente, a maior democracia da América Latina e a maior potência em desenvolvimento do mundo, e ambos enfrentaram, no início do século XX, o desafio de alfabetizar populações majoritariamente agrárias e historicamente excluídas. As soluções que cada um construiu para esse problema revelam muito sobre o papel do Estado, da ideologia e do desenho institucional na produção de políticas educacionais eficazes.

Contudo, a presente pesquisa parte de um questionamento que a literatura comparada sobre políticas educacionais raramente enfrenta de forma direta: se o volume de investimento público fosse a variável explicativa central, como compreender que Brasil e China tenham

apresentado, em determinados períodos, percentuais similares de gasto em educação como proporção do PIB — e ainda assim produzido resultados historicamente divergentes? Essa contradição aparente constitui o ponto de partida analítico deste trabalho. A resposta que aqui se constrói aponta não para uma variável financeira, mas para uma variável de natureza essencialmente política: a existência ou ausência de um projeto nacional coeso, capaz de articular educação, planejamento estatal e desenvolvimento econômico de forma integrada e sustentada ao longo do tempo.

A pertinência dessa questão se torna ainda mais evidente quando se observa o cenário educacional brasileiro contemporâneo. A relevância deste estudo reside, em primeiro lugar, na urgência do problema que propõe examinar. Apesar dos avanços registrados nas últimas décadas, o analfabetismo permanece um desafio estrutural para o Brasil: segundo dados do IBGE, o país ainda contabiliza milhões de pessoas sem acesso pleno à leitura e à escrita, com distribuição profundamente desigual entre regiões, raças e classes sociais. Essa persistência não é acidental — ela é o resultado acumulado de escolhas políticas históricas que trataram a educação como instrumento de manutenção de hierarquias sociais, e não como vetor de emancipação.

Em segundo lugar, a comparação com a China oferece uma perspectiva analítica incomum na literatura brasileira sobre políticas educacionais. Enquanto os estudos comparativos tendem a privilegiar o eixo Norte-Norte — comparando o Brasil com países europeus ou norte-americanos —, a aproximação com a China permite iluminar trajetórias de desenvolvimento educacional em contextos de desigualdade estrutural semelhante, tornando a comparação mais pertinente e os aprendizados mais transferíveis, e sobretudo permitindo questionar uma das premissas mais recorrentes no debate educacional brasileiro: a de que o problema central da alfabetização de massa é predominantemente financeiro. A análise comparativa com a China oferece evidências empíricas que desafiam essa premissa e deslocam o foco interpretativo para a dimensão político-institucional das políticas públicas educacionais.

Em terceiro lugar, a análise comparativa entre esses dois países permite identificar como o desenho institucional — isto é, a arquitetura das políticas públicas, os mecanismos de financiamento, o grau de centralização ou descentralização e a coerência do projeto educacional com o projeto de desenvolvimento nacional — impacta diretamente a eficácia das estratégias de alfabetização de massa. É nessa direção que se formula a hipótese central deste

trabalho: os resultados educacionais não dependem exclusivamente do volume de recursos investidos, mas da existência de um projeto nacional coeso que articule educação, planejamento estatal e desenvolvimento econômico de forma integrada e sustentada.

Por fim, este estudo justifica-se pela sua contribuição potencial ao debate sobre políticas públicas educacionais no Brasil contemporâneo. Em um contexto de disputas intensas sobre o papel do Estado na educação, sobre os modelos pedagógicos e sobre o financiamento do sistema público, uma análise histórico-comparativa rigorosa pode oferecer subsídios concretos para estratégias educacionais futuras que busquem, ao mesmo tempo, equidade, qualidade e transformação social.

Nesse sentido, a pesquisa organiza-se em torno de uma pergunta central: de que maneira fatores estruturais e institucionais — como o contexto histórico de formação nacional, os modelos de desenvolvimento econômico, as orientações político-ideológicas e os desenhos de políticas públicas adotados — influenciaram a formulação, a implementação e os resultados das estratégias de alfabetização de massa no Brasil e na China, entre os séculos XIX e XXI? Em que medida a existência ou ausência de um projeto nacional coeso, que articule educação e desenvolvimento, explica as diferenças nos índices de alfabetização e no alcance social das políticas educacionais em cada país?

A hipótese que orienta a investigação é a de que o sucesso das políticas de alfabetização de massa e a redução sustentada do analfabetismo não dependem exclusivamente do volume de investimento público alocado ao setor educacional, mas da existência de um projeto nacional coeso que articule a educação ao planejamento estatal e ao desenvolvimento econômico de forma estruturada e contínua. Países que adotaram modelos de massificação acelerada com forte direcionamento político-ideológico, centralização de metas e simplificação dos processos de ensino — como a China após 1949 — tendem a apresentar resultados mais rápidos e abrangentes na erradicação do analfabetismo em comparação a países cujos sistemas educacionais se caracterizam pela fragmentação federativa, pela descontinuidade das políticas e pela ausência de um projeto nacional integrado, como historicamente ocorreu no Brasil.

Para verificar essa hipótese, o trabalho persegue um objetivo geral: investigar de forma comparada como fatores estruturais, institucionais, econômicos, históricos e ideológicos — além das teorias educacionais dominantes em cada período — moldaram as políticas públicas de alfabetização de massa no Brasil e na China, do século XIX ao início do

século XXI, avaliando sua eficácia na redução do analfabetismo e na promoção de uma educação inclusiva, democrática e equitativa. Desdobram-se desse objetivo os seguintes objetivos específicos: analisar os fundamentos históricos, sociais e morais da educação e da alfabetização, situando-os no contexto das transformações políticas e econômicas de cada época; reconstruir a trajetória das políticas públicas educacionais no Brasil e na China, identificando os principais marcos legais, rupturas institucionais e inflexões ideológicas que as marcaram; comparar os resultados alcançados pelos dois países em termos de taxas de alfabetização, acesso ao ensino e inclusão social; identificar os elementos do desenho institucional que contribuíram para o sucesso ou o fracasso das estratégias de alfabetização de massa; e extrair lições comparativas que possam subsidiar o debate contemporâneo sobre políticas educacionais no Brasil.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa e histórico-comparativa, fundamentada na análise de políticas públicas. O método comparativo é aqui entendido não como simples justaposição de casos nacionais, mas como estratégia analítica que permite identificar semelhanças e diferenças estruturais entre trajetórias distintas, iluminando as relações entre variáveis institucionais, ideológicas e contextuais que explicam os resultados observados.

O recorte temporal estende-se do século XIX ao início do século XXI, abrangendo os principais ciclos de formulação e reformulação das políticas educacionais nos dois países. A delimitação histórica justifica-se pela necessidade de compreender os condicionantes de longa duração que moldaram os sistemas educacionais contemporâneos, evitando análises que tratam as políticas atuais como fenômenos isolados de sua trajetória histórica. O recorte de longa duração é, ademais, metodologicamente indispensável para revelar uma contradição que análises de curto prazo tendem a obscurecer: a de que países com proporções de investimento educacional em relação ao PIB comparáveis podem produzir resultados radicalmente distintos quando diferem no grau de coesão de seu projeto nacional. Sem o olhar de longa duração, esse padrão permanece invisível — e a explicação financeira continua hegemônica por ausência de evidência contrária, e não por força do argumento.

O levantamento de dados combina fontes primárias e secundárias. Entre as fontes primárias, destacam-se legislações e documentos oficiais dos países analisados, incluindo constituições, leis de diretrizes educacionais e planos nacionais de educação. Entre as fontes secundárias, foram consultados relatórios de organismos internacionais — como UNESCO,

Banco Mundial e UNICEF —, estatísticas nacionais produzidas por instituições como IBGE, INEP e OCDE, além de literatura acadêmica especializada que abrange desde as teorias pedagógicas clássicas até os debates contemporâneos sobre neoprodutivismo, pedagogias críticas e educação popular. A análise é orientada pelas contribuições teóricas de autores como (SAVIANI, 2011), (ARANHA, 2012), (FREIRE, 1987), (MANACORDA, 2000) e (CICONE; MORAES, 2016), cujas perspectivas permitem articular a história das idéias pedagógicas com a análise das políticas públicas e das estruturas sociais que as condicionam.

Para que essa análise comparativa seja possível, é necessário antes construir os fundamentos conceituais que sustentam o argumento. O ponto de partida é compreender a educação em sua dimensão mais ampla — histórica social e moral —, anterior a qualquer política pública ou sistema institucional.

1) Educação e Alfabetização: Fundamentos Históricos, Sociais e Morais

A educação, antes de ser objeto de políticas públicas ou instrumento de projetos nacionais, é uma prática humana fundamental. Compreendê-la exige recuar às suas origens mais remotas e examinar como ela se constituiu ao longo do tempo como expressão das relações sociais, culturais e políticas de cada época.

Desde os primórdios da convivência humana, quando o ser humano começou a estabelecer relações com os indivíduos mais próximos de seu grupo e, posteriormente, com aqueles de comunidades mais distantes, desenvolveu-se de forma gradual o processo de transmissão de conhecimentos. Esse processo não se limitava apenas à sobrevivência imediata, como a caça, a pesca e a coleta de alimentos, mas também envolvia práticas culturais, rituais, modos de organização social e técnicas que se acumulavam ao longo do tempo. A interação constante favoreceu não apenas a troca de experiências, mas também a construção coletiva de saberes, criando as bases para a formação de tradições, valores e sistemas de ensino que, posteriormente, dariam origem às formas mais estruturadas de educação. Paulo Freire já sintetizava essa idéia, em suas palavras: "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo".

A história da educação confunde-se com a própria história da comunicação humana. Desde os tempos mais remotos, o homem buscou meios de transmitir e conservar o

conhecimento adquirido sejam por gestos, sons, desenhos ou símbolos. A invenção da escrita representa uma revolução nesse processo, pois possibilitou o registro das experiências e a acumulação sistemática do saber. Como observa Février (apud Higounet, 2003), a escrita é uma construção social, resultado da necessidade humana de organizar, comunicar e perpetuar informações.

”Nas sociedades originárias, a educação se acha difusa e integrada ao próprio funcionamento da sociedade, como tal, de modo que todos educam a todos. À medida que os agrupamentos humanos se tornam mais complexos, surgem organizações especialmente, encarregadas da transmissão da herança cultural, como a escola. No entanto, a educação formalizada não substitui totalmente à educação informal, que permeia o tempo todas as relações entre os indivíduos”. (ARANHA, 2012, p. 6).

“A educação não é, porém, a simples transmissão da herança dos antepassados, mas também se torna possível a gestação do novo e a ruptura com o velho. Evidentemente, isso ocorre de maneira variável, conforme sejam as sociedades estáveis ou dinâmicas. As comunidades ancestrais, resistem à mudança, devido ao caráter divino, de suas crenças. O mesmo acontecia nas antigas civilizações do Egito (3200 a.C - 30 a.C) , Oriente (China imperial 221 a.C. - 1912 d.C), Índia antiga (2600 a.C - V d.C) e medieval (600 d.C - 1200 d.C), e Europa do antigo regime (XVI-XVIII) que eram tradicionalistas, já nas sociedades contemporâneas a mobilidade é muito maior”. (ARANHA, 2012, p. 19)

Nesse processo, a cultura ocupa papel central. “Em sentido amplo e antropológico, cultura é tudo que o homem faz, seja uma produção material ou espiritual, seja pensamento ou ação. A cultura resulta do esforço humano para construir a sua existência, e é isso que caracteriza os diversos grupos humanos. Pode-se também considerar a cultura em um sentido preciso, como a produção intelectual de um povo, expressa nas produções filosóficas, científicas, artísticas, literárias e religiosas. Nesse sentido, pessoas ou grupos se ocupam com diferentes formas de expressão cultural (o artista, o escritor, o filósofo e o cientista). No sentido estrito, destaca-se a ênfase dada a representação simbólica que o homem faz da realidade, construída por meio do conhecimento e da valoração. É justamente pela educação que os bens simbólicos podem ser transmitidos, avaliados e transformados”. (ARANHA, 2012, p. 20)

1.1) Educação e Alfabetização: Fundamentos sociais e morais

Em grande parte, o conhecimento é entendido como sinônimo de educação ou até mesmo como a própria educação. Quando uma pessoa possui diversos títulos acadêmicos e artigos científicos publicados, tende a ser classificada como um indivíduo bem educado. Nas sociedades capitalistas, o conhecimento também é frequentemente associado à prosperidade econômica. Desde o início da Revolução Industrial, o conhecimento passou a ser diretamente relacionado à produção. Essa visão permanece predominante na maioria dos países. Nesse contexto, a escola tornou-se — e ainda permanece — um espaço de preparação para o trabalho, estruturando-se a partir de um currículo composto por disciplinas que devem ser seguidas. “De modo geral, grande parte do trabalho pedagógico escolar gira em torno da aquisição de conhecimentos, materializada em práticas como aulas, notas, testes, exercícios e avaliações mensais ou semestrais” (SENA, 2014, p. 2).

De acordo com Sena (2014, p. 2), pode-se afirmar que toda educação é um tipo de conhecimento, mas nem todo conhecimento pode ser considerado educação. Isso ocorre porque a educação não se limita à mera aquisição de informações ou habilidades, estando vinculada a valores, orientações e finalidades específicas. Assim, embora o conhecimento possa se manifestar em diferentes formas e contextos, somente quando associado a práticas que contribuem para a formação humana e para a vida em sociedade pode ser compreendido como educação. Dessa forma, conclui-se que a educação, em sua essência, está relacionada a princípios morais.

Quase todas as ações que realizamos são baseadas em conhecimentos. Em razão do processo de habitualização, muitas dessas ações tornam-se mecânicas; contudo, praticamente todas tiveram, em algum momento, um princípio de aprendizagem. A educação, nesse sentido, pode ser compreendida como um tipo de conhecimento conectado a uma regra moral. Assim como toda organização necessita de regras para funcionar adequadamente, a sociedade também se estrutura a partir de normas que podem ser explícitas ou implícitas. As leis, por exemplo, constituem as regras explícitas mais importantes, responsáveis por organizar a vida social, atribuir responsabilidades, garantir direitos e estabelecer punições, refletindo princípios morais fundamentais. Nesse contexto, práticas como roubo, assassinato ou agressão são consideradas crimes justamente por violarem valores essenciais de convivência social. Além das leis, existem também estatutos internos de instituições, como escolas, universidades, empresas, igrejas ou partidos políticos, que podem igualmente possuir caráter

moral, imoral ou mesmo amoral, como ocorre com a gramática de uma língua ou com protocolos oficiais de encontros entre governos (SENA, 2014, p. 3).

Entretanto, a vida em sociedade não se sustenta apenas por meio de normas formalizadas. Existe também um amplo conjunto de regras implícitas — frequentemente denominadas instituições informais — que orientam condutas e comportamentos cotidianos, baseando-se em princípios como cooperação, respeito e civilidade. Espera-se, por exemplo, que as pessoas respeitem a ordem em uma fila, auxiliem alguém em situação de necessidade ou prestem socorro em caso de acidente. Essas normas implícitas tornam-se necessárias justamente porque os seres humanos vivem em constante interação social. Em uma situação hipotética de isolamento total, como a de um indivíduo sozinho em uma ilha deserta, não haveria necessidade de regras sociais, uma vez que suas ações não afetariam terceiros. No entanto, no momento em que surge a presença de outro indivíduo, a regulação por meio de normas passa a ser indispensável.

Dessa forma, ao concebermos a educação como um tipo de conhecimento conectado a uma regra moral, e considerando que as regras morais existem em razão das interações sociais, podemos afirmar que a educação está intrinsecamente ligada às práticas sociais. O conhecimento ou a informação, por si só, é amoral ou neutro; o modo como esse conhecimento é utilizado é que pode ser considerado moral ou imoral e, conseqüentemente, caracterizado como educação ou não (SENA, 2014, p. 4).

Partindo do pressuposto de que a educação está intrinsecamente ligada às práticas sociais, pode-se afirmar, por extensão, que a educação também representa o exercício do conhecimento — qualquer tipo de conhecimento — orientado por uma regra moral, ainda que essa regra não apareça de forma explícita. O conhecimento torna-se educação quando é conduzido pelo curso de uma regra moral. Essa combinação constitui o elemento necessário para que a educação seja compreendida como tal.

Outra comparação frequentemente realizada pelas pessoas é a equiparação entre educação e instrução, tratando os termos como equivalentes. Contudo, trata-se de conceitos distintos. A instrução pode ser aplicada a qualquer tipo de conhecimento, uma vez que não está necessariamente vinculada a parâmetros morais. Já a educação, conforme discutido anteriormente, está diretamente relacionado à presença de uma regra moral.

Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem pode ser entendido como um ponto de ligação entre educação e instrução. Isso ocorre porque o papel do professor — seja como

instrutor ou educador — e o processo de aprendizagem do aluno podem ser observados em ambos os casos. Entretanto, o fator moral permite esclarecer essa aparente semelhança e revelar as diferenças entre os conceitos. A instrução difere da educação porque sua natureza está predominantemente relacionada ao ensino e à aprendizagem de conteúdos ou à transferência de informações. Por outro lado, a natureza da educação está associada ao exercício do conhecimento orientado por uma regra moral. Assim, o processo de ensino-aprendizagem, por si só, não é suficiente para expressar a verdadeira natureza da educação (SENA, 2014, p. 7).

Estabelecidos os fundamentos históricos, sociais e morais da educação, é possível avançar para a análise de como essas bases se traduziram em práticas concretas ao longo das diferentes formas de organização social — da Antiguidade à Contemporaneidade.

2) A educação nos diferentes tipos de sociedade

2.1) Educação na Idade Antiga

Se os fundamentos da educação revelam seu caráter essencialmente político e social, a história das sociedades humanas demonstra como esse caráter se manifestou de formas radicalmente distintas em cada época. Da escola grega à universidade medieval, do iluminismo à escola industrial, a educação acompanhou — e frequentemente antecipou — as transformações das estruturas de poder.

Na Mesopotâmia, surgiram as primeiras formas de escrita cuneiforme, utilizadas principalmente para registros administrativos e religiosos. Nesse contexto, a educação assumia um caráter prático e estatal: os escribas eram formados nas chamadas edubas, escolas voltadas ao ensino da escrita e da contabilidade, funções essenciais à burocracia palaciana e templária. A alfabetização era, portanto, privilégio de uma elite social vinculada ao poder político e religioso (MANACORDA, 1992, p. 10).

No Egito Antigo, a educação também possuía uma forte dimensão religiosa e hierárquica. A escrita hieroglífica e hierática consolidou-se como instrumento de dominação simbólica e como técnica de administração do Estado. Como destaca (MANACORDA, 1992, p. 19), o ensino visava à formação de escribas e sacerdotes aptos a manter a ordem

estabelecida e a garantir a continuidade do poder faraônico, considerado de origem divina. A escola egípcia, ao mesmo tempo em que transmitia saberes técnicos, reforçava valores de obediência e estabilidade social, reproduzindo a estrutura de uma sociedade rigidamente estratificada.

Simultaneamente, no Extremo Oriente, a civilização chinesa consolidava um sistema educacional singular, pautado nos princípios de Confúcio. A educação na China Antiga não se limitava à transmissão de saberes técnicos, constituindo também um mecanismo de unificação cultural e política por meio do domínio dos textos clássicos e da escrita. A criação dos exames imperiais (Keju) instituiu uma das primeiras formas de burocracia meritocrática da história, na qual a alfabetização e o conhecimento literário funcionavam como critérios fundamentais para a ascensão social e para o ingresso no serviço público estatal. Embora mantivesse o caráter elitista comum à época, esse modelo chinês diferia do pragmatismo mesopotâmico ao enfatizar a harmonia social e a conduta ética como pilares da instrução.

Na Grécia Antiga, a educação buscava não apenas a instrução técnica, mas também a formação integral do cidadão — um indivíduo dotado de razão, virtude e senso político. Em Esparta, o ensino tinha como eixo a disciplina coletiva, o treinamento físico e a obediência ao Estado; em Atenas, valorizava-se a formação moral, estética e intelectual, voltada à participação na vida pública. Os filósofos gregos legaram fundamentos duradouros à pedagogia ocidental: Sócrates introduziu o método dialógico e a busca pelo autoconhecimento; Platão, em *A República*, defendeu uma educação hierarquizada de acordo com as aptidões e o papel social dos indivíduos; e Aristóteles sistematizou o conhecimento racional, concebendo a educação como o desenvolvimento das virtudes éticas e intelectuais necessárias à vida em comunidade. Apesar de seus avanços filosóficos, a educação grega permanecia restrita a uma minoria masculina e livre, excluindo mulheres, estrangeiros e escravizados. (CICONE; MORAES, 2016, p. 24)

Em Roma, a educação seguiu inicialmente o modelo grego, mas adquiriu um caráter mais pragmático e jurídico, adaptado à formação do *civis romanus*. As escolas romanas dividiam-se em três níveis: o ensino elementar, ministrado pelo *ludimagister*; o ensino intermediário, centrado na gramática e na literatura; e o ensino superior, dedicado à retórica e ao direito. A educação romana tinha como finalidade formar cidadãos aptos à vida pública e à administração do Império. Além disso, o estoicismo introduziu uma dimensão moral e

racional que influenciaria profundamente a pedagogia cristã dos séculos posteriores. (CICONE; MORAES, 2016, p. 27)

2.2) Educação na Idade Média

Com a queda do Império Romano e o advento da Idade Média, o modelo educacional sofreu transformações radicais. Na Alta Idade Média, o ensino ficou sob controle quase exclusivo da Igreja Católica, que assumiu o papel de guardião do saber e da tradição escrita. Os mosteiros tornaram-se centros de aprendizado, preservação e cópia de manuscritos clássicos, garantindo a transmissão cultural do legado greco-romano. A educação monástica era essencialmente religiosa e moral, voltada à formação espiritual e ao domínio do latim, língua da liturgia e do saber. (MANACORDA, 1992, p. 114)

A partir do século XI, na Baixa Idade Média, a expansão urbana e o renascimento comercial favoreceram o surgimento das escolas catedrais e paroquiais, seguidas pela fundação das primeiras universidades em cidades como Bolonha, Paris e Oxford. O currículo medieval baseava-se no *Trivium* (gramática, retórica e dialética) e no *Quadrivium* (aritmética, geometria, música e astronomia), estruturando o ensino das artes liberais. O saber teológico continuava no centro da formação intelectual, mas a redescoberta das obras de Aristóteles — mediada pelos pensadores árabes — impulsionou o desenvolvimento da filosofia escolástica. Autores como Pedro Abelardo, Tomás de Aquino e Alberto Magno buscaram conciliar a fé cristã com a razão, consolidando uma tradição intelectual que influenciaria toda a educação europeia posterior. (CICONE; MORAES, 2016, p. 37-39)

2.3) Educação na Idade Moderna

Já entre os séculos XIV e XV, o Renascimento inaugurou o humanismo pedagógico, inspirado na redescoberta dos valores clássicos greco-romanos. Esse movimento, surgido nas cidades italianas, rompeu com a visão hierárquica e estática do mundo medieval, passando a valorizar a dignidade humana, o conhecimento e a capacidade de transformação do indivíduo. A educação passou a buscar a formação integral do ser humano, abrangendo letras, artes, ciências e participação na vida política, expressando o ideal do *uomo universale*. Os studia

humanitatis — gramática, retórica, poesia, história e filosofia moral — tornaram-se o núcleo do ensino. Nesse contexto, pensadores como Petrarca e Salutati defenderam o retorno aos autores clássicos como meio de aperfeiçoamento moral e cultural (MANACORDA, 1992, p. 175–177).

As transformações religiosas e políticas decorrentes da Reforma Protestante e da Contrarreforma Católica, no século XVI, também redefiniram profundamente o campo educacional. Martinho Lutero defendeu a alfabetização como instrumento de acesso direto às Escrituras, promovendo a criação de escolas paroquiais e incentivando uma educação mais ampla, ainda que mantivesse distinções de gênero. Em resposta, a Igreja Católica organizou um vasto sistema escolar conduzido pela Companhia de Jesus, baseado no *Ratio Studiorum* (1599), que valorizava a disciplina, o ensino dos clássicos e a formação religiosa e moral. Dessa forma, o século XVI transformou a educação em um instrumento de disputa confessional e política, funcionando simultaneamente como meio de controle social e de consolidação dos Estados modernos.

Gradualmente, surgiram propostas educacionais que buscavam superar a rigidez religiosa predominante nesse período. Nesse contexto, destacou-se o educador tcheco João Amós Comenius, que defendeu uma educação universal e acessível a todos, fundamentada em métodos racionais, graduais e adequada ao desenvolvimento humano. Em sua obra *Didática Magna*, Comenius estabeleceu princípios que anteciparam elementos centrais da pedagogia moderna, como a organização sistemática do currículo, a valorização da experiência sensível no processo de aprendizagem e o respeito às diferentes etapas do desenvolvimento do aluno.

2.4) Educação na Idade Contemporânea

No século de luzes XVIII, foi o momento da virada racional e científica da educação. O Iluminismo rompeu com o dogmatismo escolástico e defendeu a razão, o progresso e a instrução pública como fundamentos da emancipação humana. Rousseau, em *Emílio, ou da Educação* (1762), propôs uma pedagogia natural, centrada na liberdade e na experiência do aluno, valorizando a infância e a autonomia como bases da formação moral. Outros filósofos, como Diderot e Condorcet, ampliaram esse projeto ao propor a educação pública, laica, gratuita e universal, concebida como dever do Estado e instrumento de igualdade social. A

Enciclopédia, organizada por Diderot e d'Alembert, simbolizou esse ideal iluminista de reunir e difundir todo o saber humano.

Após a lenta e irregular afirmação da escola como instituição ao longo da Idade Média e da Modernidade, foi nesse período que a educação passou a se tornar um dos principais problemas dos Estados modernos. A Revolução Industrial, a ascensão da burguesia e a consolidação do capitalismo transformaram profundamente as relações sociais, exigindo uma escola capaz de responder a novas necessidades. O processo produtivo passou a demandar mão de obra alfabetizada, minimamente instruída e disciplinada, capaz de lidar com as exigências técnicas da industrialização. Ao mesmo tempo, os Estados-Nação em formação buscaram na educação um instrumento de coesão social e de construção da identidade coletiva, tornando a escola um espaço estratégico para a integração das massas ao projeto burguês. (MANACORDA, 1992, p. 269)

Enquanto o Ocidente industrializava a sua educação sob a lógica burguesa do século XIX, a China vivenciava o esgotamento do seu sistema imperial tradicional frente às pressões coloniais. Esse descompasso histórico preparou o terreno para as rupturas do século XX, quando o país passaria de um sistema agrário e analfabeto para um modelo de massificação educacional acelerada. Diferente do desenvolvimento gradual europeu, a China utilizaria a educação como uma ferramenta de choque para a soberania nacional, transformando o ensino de um privilégio literário em um motor de desenvolvimento tecnológico e industrial em larga escala.

Nesse contexto, surgiram os primeiros sistemas nacionais de ensino, organizados pelo Estado, gratuitos e obrigatórios em sua formulação legal. Essa institucionalização da educação refletia, por um lado, a difusão dos ideais iluministas e liberais, que proclamavam a instrução como direito universal e como condição da cidadania. Por outro, evidenciava-se o caráter contraditório da escola moderna: ao mesmo tempo em que se afirmava como direito de todos, ela permanecia profundamente elitista, seletiva e excludente, garantindo acesso efetivo apenas a uma parte restrita da população. A universalização era proclamada em discursos oficiais, mas, na prática, o ensino atendia majoritariamente às camadas médias e superiores, reproduzindo desigualdades sociais. (MANACORDA, 1992, p. 270)

Pensadores como Pestalozzi, Herbart e Froebel desenvolveram métodos que procuravam conciliar instrução intelectual, formação moral e desenvolvimento integral do aluno. Os recursos a práticas mais ativas à valorização da experiência e à adaptação dos

conteúdos à realidade da criança representavam uma tentativa de suavizar o caráter rígido e repetitivo do ensino tradicional. Contudo, como ressalta MANACORDA, essas inovações pedagógicas não ultrapassaram o horizonte burguês: ao serem incorporadas pelos sistemas escolares, serviram mais como mecanismos de adaptação do indivíduo às exigências da sociedade capitalista do que como instrumentos de transformação social. A escola, assim, reforçava sua dupla função: proclamar a emancipação pela instrução, mas organizar, de fato, a reprodução da ordem social e a formação da força de trabalho.

Ao longo do século XIX, a contradição fundamental da escola moderna se tornava cada vez mais visível: de um lado, apresentava-se como espaço de liberdade, cidadania e racionalidade; de outro, cumpria a função de disciplinares corpos, modelarem comportamentos e preparar indivíduos para uma posição específica na divisão social do trabalho. É nesse ponto que se revela a leitura materialista de MANACORDA: a escola não pode ser entendida de forma abstrata e idealizada, mas como parte da infraestrutura social, subordinada às necessidades do capital e às lutas de classe.

Com a entrada no século XX, esse movimento se intensificou. A expansão da educação de massas tornou-se realidade em diversos contextos, acompanhando a complexificação do processo produtivo e a crescente urbanização das sociedades. A escolarização universal já não era apenas um ideal iluminista, mas uma exigência prática para a reprodução do sistema. O capital necessitava de trabalhadores mais qualificados, capazes de operar máquinas, lidar com informações e inserir-se em processos produtivos mais sofisticados. A escola assumiu, portanto, um papel central na formação técnica e na socialização das novas gerações, sendo progressivamente estendida às camadas populares.

Entretanto, ao mesmo tempo em que se massificava, a escola mantinha e aprofundava suas contradições. A ampliação do acesso não significou a superação das desigualdades; ao contrário, novos mecanismos de diferenciação foram incorporados, seja pela segmentação do ensino, seja pela criação de trajetórias escolares distintas para diferentes grupos sociais. Assim, mesmo universalizada, a escola continuou a ser seletiva, reservando o ensino de qualidade e a formação superior às classes dominantes, enquanto destinava às massas uma escolarização mínima, suficiente apenas para a integração subordinada ao mundo do trabalho (tecnicista).

O século XX também foi lugar de construção de debates pedagógicos. A Escola Nova, inspirada em autores como Dewey, Montessori, Decroly e Freinet, propôs a superação do

ensino tradicional e a adoção de práticas mais ativas, centradas no aluno e em sua experiência concreta. Defendia-se uma pedagogia que preparasse para a vida, que formasse cidadãos capazes de agir de maneira crítica e criativa. Entretanto, como observa (MANACORDA, 1992), essas propostas, ao serem assimiladas pelos sistemas oficiais, perderam grande parte de seu potencial transformador e acabaram funcionando como estratégias de adaptação das massas à ordem vigente, reforçando o caráter funcional da escola dentro da sociedade capitalista.

Paralelamente, desenvolveram-se correntes pedagógicas de caráter revolucionário, vinculadas a projetos políticos socialistas, em especial na Ásia. Nessa tradição, destacaram-se as experiências de pedagogos como Makarenko e Pistrak, que defenderam a escola do trabalho e a integração entre educação e produção como princípios fundamentais. Nessas propostas, a educação não era vista como simples transmissão de conhecimentos ou adaptação social, mas como parte do processo de construção de uma nova sociedade, orientada pela coletividade, pela igualdade e pela superação da exploração. Diferentemente da Escola Nova, que muitas vezes permanecia no horizonte reformista da pedagogia burguesa, as pedagogias socialistas buscavam romper com a lógica de reprodução social e transformar a escola em instrumento efetivo de emancipação. (MANACORDA, 1992, p. 232-315)

Nesse cenário de pedagogias revolucionárias, a experiência da China após 1949 consolidou uma aplicação radical desses princípios sob a égide do maoísmo. O projeto educacional chinês buscou romper com a tradição milenar elitista e com o modelo burguês, implementando a política de “Educação a serviço da política proletária” e a “Integração entre educação e trabalho produtivo”. Como observa a tradição materialista de MANACORDA (1992), a escola na China revolucionária foi transformada em um laboratório de luta de classes, onde se tentou eliminar a distinção entre o trabalho intelectual e o manual. Através da criação de escolas em comunas populares e fábricas, o sistema educacional chinês não apenas visava a alfabetização de massa, mas a formação do “Homem Novo” — tecnicamente qualificado para a industrialização, porém ideologicamente comprometido com o coletivismo e a superação das hierarquias sociais tradicionais, servindo como o pilar de sustentação da soberania nacional e do desenvolvimento socialista.

Concomitantemente à consolidação desses sistemas nacionais sob influência socialista, na segunda metade do século XX, novas correntes críticas emergiram. A pedagogia crítica, influenciada pelo marxismo e por experiências concretas de educação popular, defendeu a

escola como espaço de luta e de conscientização. Essa vertente denunciava o caráter ideológico da educação tradicional, revelando como ela reproduzia as desigualdades e naturalizava as relações de dominação. Propunha, em contrapartida, uma prática pedagógica voltada para a transformação social, articulando o conhecimento escolar às experiências e às lutas das classes trabalhadoras (pensamento crítico e emancipação). (MANACORDA, 1992, p. 315-323)

Essa trajetória histórica torna evidente que a educação nunca operou no vácuo: ela sempre foi produzida e reproduzida por escolhas políticas deliberadas. Compreender como essas escolhas se organizam institucionalmente é o que exige o exame das políticas públicas educacionais — tema do capítulo seguinte.

3) Políticas Públicas educacionais

3.1) A Política Pública em sentido amplo

Se a história demonstra que a educação é produto de escolhas políticas, cabe agora examinar como essas escolhas se institucionalizam. O conceito de política pública oferece o instrumental analítico necessário para compreender de que forma o Estado organiza, financia e orienta os sistemas educacionais — e por que os resultados variam tão profundamente entre países.

A Política Pública é uma expressão que visa definir uma situação específica da política. Do ponto de vista epistemológico, refere-se à participação do povo nas decisões da cidade, do território. A discussão acerca das políticas públicas obteve uma ampliação, isto o avanço das condições democráticas em grande parte do mundo e a diversidade de arranjos institucionais de governos, que se tornou necessário para se fazer a governabilidade. Entende-se por governabilidade, as condições adequadas para os governos se manterem estáveis, no espaço: nacional, regional/estadual e municipal, que caracterizam as políticas públicas.

(SOUZA, 2003) fez uma compilação de algumas das principais definições sobre políticas públicas, reproduzida por (OLIVEIRA, 2010, p. 2) pelo seguinte quadro:

Quadro 1 - Definição de políticas públicas de acordo com autores por ano da obra

Autor	Definição de políticas públicas	Ano da obra
Mead	Campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas.	1995
Lynn	Conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos.	1980
Peters	Soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vidas dos cidadãos.	1986
Dye	O que o governo escolhe fazer ou não fazer.	1984
Laswell	Responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.	1958

Fonte: (SOUZA, 2003, p. 20 apud OLIVEIRA, 2010, p. 2)

Nesse sentido, a autora define as políticas públicas como campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e-ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). (SOUZA, 2003, p. 13)

Entretanto, essa definição de políticas públicas acaba sendo insuficiente para definir esse campo teórico e amplo. Talvez a concepção de política pública que melhor se encaixa ao termo, é o desenvolvido por (AZEVEDO, 2003) a partir da articulação entre as compreensões de (DYE, 1984) e (LOWI, 1966). Neste exercício, (AZEVEDO, 2003, p. 38) definiu que “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”.

A Política pública então é coisa para o governo. Isso significa que a sociedade civil, ou melhor, o povo, não é responsável direto e nem agente implementador de políticas públicas. No entanto, a sociedade civil, o povo, faz política. É pela movimentação social, pelas lutas por mais direitos, no cotidiano, o choque de interesses desenha as formas de organização dos grupos, sejam eles econômicos, étnicos, de gênero, culturais, religiosos, etc. A organização social é fundamental para que decisões coletivas sejam favoráveis aos interesses do grupo. Os diferentes grupos, organizados socialmente, traçam estratégias políticas para pressionar o governo a fim de que políticas públicas sejam tomadas em seu favor. (OLIVEIRA, 2010, p. 2)

3.2) Os tipos de Políticas Públicas (Redistributivas, Distributivas e as Regulatórias)

Também é válido classificar as políticas públicas quanto ao seu tipo. A partir das contribuições de (LOWI, 1966) e (AZEVEDO, 2003), identifica-se a existência de três categorias principais de políticas públicas: as redistributivas, as distributivas e as regulatórias. As políticas públicas redistributivas consistem na redistribuição de renda por meio da destinação de recursos e/ou do financiamento de equipamentos e serviços públicos (AZEVEDO, 2003, p. 38). Exemplos desse tipo de política incluem programas como bolsa-escola, bolsa-universitária, distribuição de cestas básicas, renda cidadã, além de isenções de IPTU e de taxas de energia ou água destinadas a famílias em situação de vulnerabilidade social.

Do ponto de vista da justiça social, o financiamento dessas políticas deveria ser realizado principalmente pelos estratos sociais de maior poder aquisitivo, de modo a contribuir para a redução das desigualdades sociais. Entretanto, em razão da capacidade de organização e pressão política desses grupos, o financiamento dessas políticas frequentemente ocorre por meio do orçamento geral do ente estatal — seja eles a União, os estados federados ou os municípios. Nesse contexto, observa-se uma distinção relevante entre o modelo brasileiro e o chinês. Enquanto, no Brasil, as políticas redistributivas — como o Bolsa Família ou o Bolsa Escola — concentram-se no alívio imediato da pobreza e na garantia da frequência escolar, na China a redistribuição de recursos foi utilizada de maneira estratégica pelo Estado central para financiar o programa denominado “Grande Desenvolvimento do Oeste”. Nesse caso, o Estado chinês não se limitou à redistribuição de renda para indivíduos, mas promoveu também a redistribuição de infraestrutura técnica e capital humano entre províncias, buscando uma maior equidade nacional e sustentando um projeto de desenvolvimento de longo prazo.

As políticas públicas distributivas, por sua vez, referem-se às ações cotidianas realizadas pelos governos para atender demandas sociais específicas. Elas dizem respeito à oferta de equipamentos e serviços públicos, geralmente implementados de forma pontual ou setorial, conforme as necessidades da população ou a pressão exercida por determinados grupos de interesse. Exemplos de políticas distributivas incluem a poda de árvores em áreas

urbanas, reparos em creches, a implementação de projetos de educação ambiental ou a limpeza de córregos, entre outros. O financiamento dessas políticas é realizado pela sociedade como um todo, por meio do orçamento geral do Estado.

Por fim, as políticas públicas regulatórias consistem na elaboração de normas e leis que autorizam, orientam ou restringem a implementação de determinadas políticas públicas redistributivas ou distributivas. Enquanto estas últimas estão diretamente relacionadas ao campo de atuação do Poder Executivo, as políticas regulatórias situam-se, predominantemente, no âmbito do Poder Legislativo, responsável por estabelecer os marcos legais que orientam a ação governamental.

3.3) Políticas Públicas Educacionais

Partindo para as políticas públicas educacionais, podem ser classificadas de acordo com (OLIVEIRA, 2010, p. 4), como tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em relação à educação. Como visto anteriormente, o conceito de educação é enormemente amplo, possuindo diversas variáveis culturais, históricas, ideológicas, sociais e políticas. Dessa forma, as políticas públicas educacionais se concentram em um foco específico: as questões escolares.

A eficácia de uma política educacional reside no equilíbrio entre o que o governo faz e o que ele deixa de fazer. No Brasil, a política educacional contemporânea é marcada por uma omissão regulatória em relação à qualidade, priorizando a universalização quantitativa (colocar todos na escola) sob a égide neoliberal (CICONE; MORAES, 2016). Em contrapartida, o governo chinês utiliza a política regulatória como uma ferramenta de soberania nacional, intervindo diretamente no currículo e na formação de professores para alinhar a educação às necessidades tecnológicas do Estado. Assim, enquanto o “deixar de fazer” brasileiro gera fragmentação, a “ação direta” chinesa busca a coesão produtiva.

A política pública educacional é, de fato, um subgrupo dentro do conjunto mais amplo das políticas públicas. Ela abrange temas como acesso à escola, financiamento, currículo, formação de professores, gestão dos sistemas de ensino, avaliação, permanência e qualidade da aprendizagem. Em outras palavras, ela constitui um segmento específico dentro da ação

estatal, voltado para assegurar o direito à educação e organizar seus processos. (SOUZA, 2003, p. 20)

A educação só é escolar quando ela for passível de delimitação por um sistema que é fruto de políticas públicas. Nesse sistema, é imprescindível a existência de um ambiente próprio do fazer educacional, que é a escola, que funciona como uma comunidade, articulando partes distintas de um processo complexo: alunos, professores, servidores, pais, vizinhança e Estado (enquanto sociedade política que define o sistema através de políticas públicas). Portanto, políticas públicas educacionais dizem respeito às decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem. (OLIVEIRA, 2010, p. 5)

3.4) O papel do Estado nas Políticas Educacionais: Centralização versus Descentralização

Um ponto de atenção — e de divergência — para a análise comparativa das políticas públicas educacionais entre Brasil e China refere-se à forma de gestão dessas políticas e à intencionalidade que orienta sua implementação. No Brasil, sob a ótica das reformas neoliberais da década de 1990 — discutidas por (CICONE; MORAES, 2016) — adotou-se a descentralização como estratégia de governabilidade. Nesse processo, responsabilidades foram transferidas para estados e municípios, porém sem a devida equalização de recursos financeiros e estruturais. Nesse contexto, a educação passou a ser tratada como uma política redistributiva focalizada, voltada principalmente para a universalização quantitativa do acesso isto é, garantir que todos estivessem matriculados na escola, muitas vezes para atender a exigências estatísticas e metas de organismos internacionais. Entretanto, na prática, manteve-se a chamada “dualidade de ensino”, criticada por (MANACORDA, 1992): uma formação básica e limitada destinada à força de trabalho e um ensino de excelência reservado às elites sociais.

Essa dinâmica é reforçada pelo modelo de federalismo brasileiro que, conforme analisa (ARRETCHE, 2012, p. 47), embora tenha promovido a descentralização administrativa, não garantiu automaticamente a equidade entre os entes federativos. Segundo a autora, “a capacidade de os governos locais implementarem políticas sociais é fortemente

condicionada por sua capacidade de arrecadação e pelo desenho das transferências federais”. A ausência de mecanismos eficazes por parte do Estado central para corrigir as disparidades financeiras entre os municípios permitiu que a universalização do acesso à educação ocorresse de maneira precária em grande parte do território nacional, consolidando um sistema educacional fragmentado e marcado por profundas desigualdades regionais.

A China, por outro lado, consolidou um modelo de centralização estratégica com execução local. Diferentemente da lógica brasileira, o governo central chinês não apenas define metas rigorosas de alfabetização e qualidade educacional, mas também utiliza instrumentos regulatórios e de planejamento estatal para garantir que o desenvolvimento humano funcione como um vetor da soberania nacional. Um exemplo concreto dessa estratégia foi a transferência massiva de capital técnico e financeiro das regiões industrializadas do leste para as províncias agrárias do oeste do país, com o objetivo de reduzir desigualdades regionais e uniformizar a qualidade da educação. Essa política buscou evitar que disparidades formativas comprometessem o avanço científico, tecnológico e econômico do país no longo prazo.

Compreendidos os mecanismos institucionais das políticas públicas educacionais, resta examinar o substrato ideológico que as orienta. As teorias pedagógicas não são apenas abstrações acadêmicas — elas definem concepções de ser humano, de sociedade e de desenvolvimento que se traduzem diretamente em políticas e práticas educacionais.

4) As principais Teorias Educacionais do ocidente e oriente (XIX, XX e XXI)

4.1) As principais Teorias educacionais do ocidente Século XIX

As políticas públicas educacionais não surgem dissociadas de concepções sobre o que é educar e para quê. Ao longo dos séculos XIX, XX e XXI, o Ocidente produziu um conjunto de teorias pedagógicas que disputaram — e continuam disputando — o sentido da educação, seus métodos e suas finalidades sociais e políticas.

No século XIX, a burguesia e o povo travaram intensos embates em torno de ideologias pedagógicas e conflitos educacionais. A pedagogia romântica de Pestalozzi,

Schiller e Fröbel, bem como as concepções pedagógicas de Hegel e Herbart, exerceram forte influência nesse período. Ao mesmo tempo, ocorreram profundas transformações sociais, como a consolidação da sociedade industrial, a ascensão da burguesia e o acirramento das lutas de classes. Esse contexto provocou uma radicalização das idéias pedagógicas e educativas, consolidando-as como instrumentos de organização social e como parte integrante do “projeto político e da própria gestão do poder (social e político)” (CAMBI, 1999, p. 407).

De acordo com (MANACORDA, 2001), foi nesse cenário marcado por tensões políticas e sociais que se desenvolveram importantes mudanças no pensamento didático e pedagógico, situadas entre as iniciativas da burguesia, de caráter mais conservador, e os anseios do proletariado, que buscava transformações sociais mais profundas. O autor destaca ainda que esse confronto influenciou todas as esferas e níveis da educação, desde a instrução básica até as escolas infantis, elementares e secundárias (CAMILO; MEDEIROS, 2018, p. 15).

Paralelamente a essas disputas, também emergiu o debate acerca dos conteúdos e dos métodos de ensino, fortemente condicionados pelo avanço das ciências. Assim, na evolução histórica desse período, observam-se mudanças resultantes das experiências sociais vividas e de sua aplicação no campo educacional. O acesso à instrução, a atribuição da responsabilidade educacional ao Estado e a separação entre Igreja e educação no século XIX configuraram-se como aspectos fundamentais para o desenvolvimento dos sistemas educativos modernos. Dessa forma, o debate pedagógico estava intimamente ligado aos conflitos sociopolíticos. Em outras palavras, não é possível discutir educação sem considerar sua relação com a política (CAMILLO; MEDEIROS, 2018, p. 15).

Segundo (CAMBI, 1999, p. 410), a pedagogia é, em grande medida, herdeira da sociologia, assumindo a tendência de socializar o indivíduo de acordo com modelos funcionais para determinada sociedade. Nesse sentido, a questão ideológica constitui um aspecto central da pedagogia do século XIX. Outro ponto essencial para a consolidação da pedagogia nesse período foi sua reformulação enquanto saber científico e a reorganização técnica da escola como instituição social.

A difusão de tendências psicológicas, sociológicas e científicas contribuiu para redefinir o enfoque atribuído à atividade educativa e pedagógica. Como resultados foram atribuídos novos papéis sociais e políticos à educação, que passou a assumir a finalidade de formação do cidadão fundamentada em princípios cientificistas (MONROE, 1979). A relação

entre educação e industrialização da sociedade manifesta-se também no contraste entre socialismo e positivismo. Conforme mencionado anteriormente, a contraposição entre burguesia e proletariado contribuiu para delinear a dicotomia entre essas duas correntes de pensamento. Para (CAMBI, 1999), o positivismo e o socialismo representam, no campo educacional, a expressão do conflito de classes que se encontra no cerne da sociedade industrial. Logo, a pedagogia veste-se das interpretações destas duas correntes, mudando seu enfoque de acordo com as referências de cada uma, que podem ser sintetizados pelo seguinte quadro:

Quadro 2 - Quadro Comparativo: Teoria Socialista x Teoria Positivista no século XIX

Quadro Comparativo: Teoria Socialista x Teoria Positivista no Século XIX

Aspecto	Teoria Socialista (Século XIX)	Teoria Positivista (Século XIX)
Base Filosófica	Inspirada no materialismo histórico e dialético (Marx e Engels); crítica ao capitalismo e à desigualdade social.	Inspirada em Auguste Comte; defesa do positivismo científico, ordem e progresso; rejeição da metafísica.
Visão de Sociedade	Sociedade dividida em classes; luta de classes como motor da história; busca por uma sociedade igualitária e sem exploração.	Sociedade como organismo que deve funcionar de forma ordenada e hierárquica, com base na ciência e na moral positivista.
Papel do Estado	Instrumento de dominação de classe, mas também agente de transição rumo à sociedade sem classes (socialismo/comunismo).	Estado como mantenedor da ordem, garantidor do progresso e da estabilidade social; centralizador.
Educação	Educação como meio de emancipação das massas; formação crítica para transformar a realidade social.	Educação como ferramenta de ordem e disciplina; transmissão do saber científico e moral para manter a coesão social.
Ideais Defendidos	Igualdade social, justiça, abolição da propriedade privada dos meios de produção, coletivismo, emancipação dos trabalhadores.	Ordem, progresso, cientificismo, racionalidade, disciplina, hierarquia social baseada na ciência.

Fonte: Elaboração própria (com base em MONROE, 1979; CAMBI, 1999; CAMILLO; MEDEIROS, 2018).

Esse processo de desenvolvimento vem a assemelhar-se à evolução das abordagens, teorias e práticas educativas. (CAMBI, 1999, p. 492) aponta que houve “um crescimento social da escola, um desenvolvimento na sua organização, um papel político mais forte”. Outro aspecto relevante da pedagogia no século XIX é o surgimento da pedagogia científica e

da experimental. Para (CAMBI, 1999, p. 498), “esse acontecimento é enriquecedor por promoverem uma cisma com a filosofia e a política, ao mesmo tempo em que as relacionam com a fisiologia, antropologia e psicologia”. Tal prática proporciona à pedagogia a renovação dos seus conteúdos e métodos, fazendo uso do paradigma científico, indutivo e experimental. Que podem ser explicados pelo seguinte quadro:

Quadro 3 - Paradigmas e abordagens educacionais

PARADIGMAS	CONCEITOS
Paradigma Científico	Segundo Kuhn, os “paradigmas são as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (Kuhn, 1991, p.13).
Paradigma Indutivo	O aprendizado indutivo é um processo de aquisição de conhecimento pela extração de inferências indutivas de um educador ou fatos providos pelo ambiente. Esta é uma das mais comuns formas de aprendizado.
Paradigma Experimental	Ocorre por uma determinada investigação, necessitando de métodos e de uma causa, constituindo assim, o caminho para chegar ao que se quer saber.

Fonte: Elaboração própria, com base em (CAMILLO; MEDEIROS, 2018).

Em vários países europeus, desde a criação do sistema público de ensino até os anos do pós-guerra, a formação dos professores se dividia em duas ordens hierárquicas: uma voltada ao ensino primário de massa e outra ao ensino secundário. Esta última visava uma formação acadêmica voltada para o ensino superior, bem como para as profissões de maior prestígio social. Por isso mesmo, era acessível apenas a uma parcela da população.

Esta hierarquia existente levava os cursos de formação de professores do ensino primário a enfatizarem os aspectos didáticos e metodológicos, enquanto que os docentes do ensino secundário, pertencentes, em geral, as outras origens sociais recebiam um tipo de formação regulada por outra lógica, cuja ênfase recaía em possibilitar o acesso à cultura erudita e na especialização dos conteúdos das várias áreas do saber.

Os fundamentos históricos ideológicos e éticos da Escola obrigatória na Europa consistiram em produzir no fim do século XIX as condições intelectuais, culturais e morais de

unidade, negando as diversidades, fossem elas culturais ou religiosas. O sistema escolar era então concebido como homogêneo e homogeneizante. A escola procurava expressar a neutralidade. Por sua vez, o aluno, aprendiz de cidadão, era tido como elemento de um todo unificador, redutor das diferenças sociais culturais, partilhando as mesmas experiências, os mesmos espaços, uma mesma identidade. (ROBERT, TERRAL, 2000)

Esse processo que visava colocar a escola ao serviço da cidadania correspondia à necessidade de unificar a nação em torno da equação, uma nação, um Estado, um sistema educativo. A formação dos professores nesse contexto estava, então, intimamente ligada ao desenvolvimento do sistema de educação pública do fim do século XIX. Nessa época, era preciso formar professores capazes de possibilitar aos alunos terem acesso à cultura escrita e de adquirirem os meios necessários para assumirem seus papéis de cidadãos.

4.2) As principais Teorias educacionais do ocidente Século XX

No século XX, os movimentos da Escola Nova, inspirados em ideais de participação ativa na vida social e política, juntamente com suas propostas de transformação educacional, romperam com o antigo modelo de educação formal e disciplinar, característico da pedagogia tradicional de orientação positivista. Esse novo modo de compreender o processo educativo passou a ser denominado pedagogia ativista, marcada por um propósito liberal e centrada na valorização da experiência e da participação do educando.

A difusão dessas escolas ocorreu predominantemente na Europa Ocidental e nos Estados Unidos. As propostas pedagógicas da Escola Nova tinham como ponto de partida a criança, buscando reformar os métodos e técnicas utilizados pelos educadores nas instituições escolares. Além disso, defendia-se a formação de ideais que ultrapassavam os limites da escola e do ambiente familiar, ampliando o processo educativo para o convívio social. Nesse sentido, propunha-se um modelo de aprendizagem em que a criança deveria estabelecer contato com o meio social e com práticas intelectuais que envolvessem conhecimentos, teorias e fundamentos científicos.

Esse debate, iniciado na Inglaterra, difundiu-se posteriormente para países como França, Alemanha, Itália, Áustria e Espanha. Nesse contexto, destaca-se a atuação de Cecil Reddie, educador inglês reformista, que fundamentava no ensino a necessidade de mudanças

que permitissem ao indivíduo adaptar-se às exigências da sociedade moderna. Para (CAMBI, 1999, p. 515), a instituição escolar deveria transformar-se em um espaço real e prático, capaz de associar a formação intelectual ao desenvolvimento da energia, da força física, da agilidade e da habilidade manual, com o objetivo de formar cidadãos aptos a atender às demandas da vida social.

Nesse contexto, Reddie fundou, em 1889, na Inglaterra, a escola Abbotsholme, considerada uma das primeiras experiências da chamada New School. Seu objetivo era reformar o modelo educacional dos tradicionais colégios ingleses, caracterizados por um ensino excessivamente acadêmico e clássico, por disciplinas rígidas e por uma forte valorização da competição individual, além da marginalização das atividades manuais e das disciplinas científicas e técnicas (LUZURIAGA, 1987, p. 230).

Segundo (CAMBI, 1999), destaca-se a importância da escola para a formação epistemológica e moral do educando. Nessa perspectiva, compreende-se que a educação deve acompanhar as transformações sociais, exigindo constante revisão e renovação das instituições educativas, das relações entre educador e educando e, de modo mais amplo, das relações entre indivíduo e sociedade.

Entretanto, (CAMBI, 1999) também ressalta que o papel do educador torna-se cada vez mais desafiador, especialmente no que se refere à necessidade de inovar metodologias e práticas pedagógicas capazes de despertar o interesse dos estudantes pelo conhecimento. Outro aspecto relevante destacado por (CAMBI, 1999) refere-se às propostas de socialização e de colaboração ativa entre os próprios indivíduos, presentes nas escolas fundadas por Edmond Demolins, sociólogo francês responsável por impulsionar esse movimento na França. Inspirado por sua obra *Em que consiste a superioridade dos anglo-saxões?*, publicada em 1897, Demolins fundou a escola École des Roches, que se tornou referência para as experiências pedagógicas renovadoras (LUZURIAGA, 1987, p. 233).

Dessa forma, os processos de interação e comunicação entre os indivíduos devem ser amplamente incentivados pelas instituições escolares, contribuindo para a organização da vida coletiva e para a construção de uma convivência social mais harmônica.

Entre os principais representantes desse movimento destaca-se o filósofo e educador John Dewey, cuja proposta pedagógica baseava-se em uma concepção empírica e pragmatista da educação. O pragmatismo, corrente filosófica que sustenta que a validade de uma idéia está relacionada à sua eficácia prática, influenciou profundamente o pensamento pedagógico

norte-americano. Dewey foi considerado um dos mais importantes pedagogos do século XX, desenvolvendo uma concepção educacional ampla e crítica, voltada para a integração entre teoria e prática (CAMBI, 1999). Para Dewey, a educação deveria estar fundamentada nos princípios da democracia e da liberdade de pensamento, considerados essenciais para o desenvolvimento emocional e intelectual das crianças. A experiência educativa, segundo o autor, possui caráter reflexivo, permitindo que novas experiências gerem novos conhecimentos. Nesse sentido, as escolas novas promoveram importantes transformações educacionais ao valorizarem o trabalho manual e técnico, a pedagogia experimental, os estudos sobre o desenvolvimento infantil e a avaliação objetiva das práticas escolares.

As experiências pedagógicas vinculadas à Escola Nova que obtiveram maior êxito compartilhavam objetivos comuns, propondo profundas transformações educacionais fundamentadas nos princípios de liberdade, participação e contato direto da criança e do adolescente com a vida social. Essa nova concepção educacional redefiniu os processos pedagógicos, articulando-os às finalidades de formação de cidadãos críticos e conscientes. As instituições educativas passaram, assim, a assumir um papel ativo no desenvolvimento intelectual, social e moral dos indivíduos, posicionando-se em oposição ao modelo tradicional de ensino, centrado na memorização de conteúdos e na disciplina rígida. O quadro a seguir, é evidenciando as principais diferenças entre essas escolas:

Quadro 4 - Tipos de escola e suas idéias

TIPO DE ESCOLA	IDEIAS
Escola Tradicional	O educador detém o saber; Autoridade Modelo a ser seguido.
Escola Nova	Aluno é o centro do processo; Esforço do educador para despertar a atenção e curiosidade do educando; Educador mediador e facilitador da aprendizagem.

Fonte: (CAMILLO; MEDEIROS, 2018, p. 17).

Na segunda metade do século XX, as teorias educacionais passaram por uma redefinição de sua identidade e seus limites e deslocado o seu eixo epistemológico. A pedagogia logo passa a ser uma Ciência da Educação, de um saber único e fechado para um

saber aberto e amplo (CAMBI, 1999). Com a sociedade cada vez mais dinâmica, se faz necessário a busca e aperfeiçoamento do indivíduo inovando, com formação técnica e aberta para novos saberes, capazes de enfrentar uma sociedade em evolução tecnológica, sociais e culturais.

Segundo (CAMBI, 1999), a passagem da pedagogia definiu-se na metade do século XX, com o declínio da pedagogia, como saber unitário da educação, a afirmação de muitas disciplinas auxiliares construtivas do saber pedagógico e o exercício de um controle reflexivo sobre a multiplicidade de saberes, em geral, com a filosofia desenvolvendo um papel político, social e cultural.

Logo, após a pedagogia entrar em crise, ela passou a ter saberes especializados, reescrevendo sua identidade, desaparecendo o saber que ora era filosófico e ora era científico. Agregando de modo pragmático ou normativo as diversas contribuições filosóficas e/ou científicas, coordenando-as de maneira coerente, fazendo valer assim a educação que levava o nome de pedagogia.

Portanto, a filosofia da educação é um setor que é único, talvez o mais fundamental do saber pedagógico, assim, não pode competir ou invadir a ciência da educação, da mesma forma, a filosofia da educação tem os seus métodos e objetivos próprios. (CAMBI, 1999) defende que a pedagogia está hoje transcrita em grande parte nas ciências da educação e só partindo dela que se podem enfrentar os problemas que a educação enfrenta. A filosofia da educação exerce um papel importante na pedagogia, mas certamente não é ela que vai resolver os problemas e nem indicar soluções. (CAMILLO; MEDEIROS, 2018, p. 18)

Ainda para (CAMBI, 1999), essa passagem da pedagogia às ciências da educação é um caminho sem retorno, visto que, é impossível pensar nos problemas educativos na forma tradicional, ligado a um saber pragmático e normativo ao mesmo tempo. Para o autor a pedagogia foi reescrita em termos empíricos, articulando sobre várias ciências e que, sobretudo predispôs um saber tecnicamente mais eficaz, pensando na experiência e pela experiência, vivendo uma estreita relação com a prática. (CAMBI, 1999, *apud* CAMILLO; MEDEIROS, 2018, p. 18)

A partir da década de 60, o surgimento da pedagogia tecnicista na segunda metade do século XX, nos Estados Unidos, inspirada nas teorias behavioristas da aprendizagem deparava-se com o modelo capitalista, fazendo parte de sua engrenagem, objetivando dentro deste sistema construir sujeitos competentes para o mercado de trabalho. Segundo Saviani:

“A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico. Buscou-se, então, com base em justificativas teóricas derivadas da corrente filosófico-psicológica do behaviorismo, planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao educador e se na pedagogia nova a iniciativa deslocou-se para o educando, na pedagogia tecnicista o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o educador e o educando posição secundária. A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do educador e maximizando os efeitos de sua intervenção”. (SAVIANI, 2013, p. 382 *apud* CAMILLO; MEDEIROS, 2018, p. 20)

O educador e o educando não eram valorizados, mas sim a tecnologia, a indústria, o capital. Também nessa época o educador torna-se especialista, responsável por "passar" ao aluno verdades científicas incontestáveis. Ou seja, a escola não trabalhava a reflexão e criticidade dos educandos. Dessa forma, os conteúdos estavam embasados na objetividade do conhecimento e os métodos eram programados passo-a-passo, com uso de livros didáticos, principalmente. O diálogo entre educador e educando era apenas técnica, com o intuito de transmitir o conhecimento de maneira eficaz. A avaliação estava pautada na verificação formal, analisando a realização dos objetivos propostos. (CAMILLO; MEDEIROS, 2018, p. 20)

Paralelamente, e em contraponto à educação tecnicista, surgiram estudos com o propósito de criticar a educação dominante, chamando a atenção para a política educacional (visão crítica-reprodutivista). Ocorreu durante as décadas de 60 e 70, diversos intelectuais franceses (oriundos principalmente das ciências sociais) chegaram praticamente na mesma conclusão:

“[...] à ideia da função equalizadora da escola era ingênua, porque, em vez de democratizar, a escola reproduz as diferenças sociais, perpetua o status de uma instituição altamente discriminatória e repressiva”. (ARANHA, 2006, p. 252)

“Importante salientarmos que as teorias crítico-reprodutivas, são teorias sobre educação e não teorias da educação” conforme (SAVIANI, 2013, p.63). Pierre Bourdieu,

Jean- Claude Passeron e Louis Althusser, autores franceses escreveram obras importantes a respeito das críticas à instituição escolar ao analisar esta cultura a partir dos condicionantes sociais, concluindo pela total dependência da escola em relação à sociedade. Tanto Bourdieu como Passeron, desfazem a idéia da autonomia absoluta do sistema escolar, em que a escola está na mesma direção que a sociedade (ARANHA, 2006). Assim, os autores chamam essas particularidades de: violência simbólica, escondida através de uma neutralidade pedagógica.

Portanto, a escola transforma-se em “[...] instrumento de violência simbólica, já que reproduz os privilégios existentes na sociedade e beneficia os socialmente favorecidos, reservando o sucesso àqueles cujas famílias pertencem à classe dominante, ou seja, os herdeiros do sistema vigente” (ARANHA, 2006, p. 253). Segundo ARANHA, a educação e os hábitos privilegiam a criança na escola:

“Os hábitos são inculcados desde a infância por um trabalho pedagógico realizado primeiro pela família e, posteriormente, pela escola, de modo que as normas de conduta que a sociedade espera de cada indivíduo sejam interiorizadas por ele. Ora a educação familiar das crianças vindas das classes privilegiadas é muito próxima daquela que receberão na escola, isto é, seus hábitos familiares são semelhantes aos hábitos e ritos escolares. São crianças acostumadas a viagens, visita a museus, contato com livros, discussões, além de ter o domínio da linguagem que é adotada na escola”. (ARANHA, 2006, p. 253 *apud* CAMILLO; MEDEIROS, 2018, p. 23)

Torna-se bastante frequente a explicação de que as desigualdades com relação ao sucesso escolar resultam de “desigualdades naturais”. Logo, o sucesso dos educandos decorre de dotes naturais, qualidades inerentes, mérito pessoal.

Para Louis Althusser, a escola não deve ser isolada da sociedade e sim fazer parte dela, com isso ele desenvolve a noção de aparelho ideológico do Estado, em que a escola tem que reproduzir uma ideologia dominante, e ao mesmo tempo ensinar o saber prático. A noção de ideologia representa o conjunto de idéias da classe dominante estendida à classe dominada e que visa a manutenção da dominação. Por meio da “[...] ideologia, a exploração é mascarada e os valores da burguesia passam a ser considerados universais não mais valores de determinada classe, impedindo o pensar do trabalhador” (ARANHA, 2006, p. 254 *apud* NIKEL, 2014). Dessa forma:

“A classe trabalhadora é marginalizada quando a escola não oferece chances iguais para todos, mas, ao contrário, determina de antemão a

reprodução da divisão das classes sociais. Além disso, pela abrangência de sua ação, inculca a ideologia dominante e impede a expressão dos anseios da classe dominada”. Althusser (s/a) apud (ARANHA, 2006, p. 225)

Outros pensadores franceses como: Baudelot e Establet, escreveram em 1971 “A escola capitalista na França”. Trata-se da crítica que os autores fizeram aos seus compatriotas Bourdieu e Passeron. O livro observa a contradição real entre classe dominante e classe dominada e leva em conta a força latente da ideologia do proletariado. (ARANHA, 2006)

Para Establet e Baudelot vivemos em uma sociedade dividida em classes, não é possível haver uma escola única, existindo na verdade duas escolas totalmente diferentes: a secundária superior (SS) e a primária profissional (PP), que corresponde à divisão da sociedade proletária e burguesa. (NIKEL, 2014)

Ainda segundo (NIKEL, 2014), desde o começo dos tempos, os filhos dos proletários são destinados a não atingir níveis de ensino superior, sendo encaminhados para atividades manuais. Logo, segundo ele, a escola tem a função de reproduzir as divisões sociais já existentes. Assim, observa-se que a escola reafirma a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, já que nessa dicotomia repousa a possibilidade material da manutenção da estrutura capitalista. Distinto de Bourdieu e Passeron, para Establet e Baudelot o proletariado possui convicções próprias, que se ocasionam fora da escola, nas mais variadas organizações de operários. (ARANHA, 2006 apud NIKEL, 2014)

A partir de 1980, desenvolveram-se as Pedagogias da educação popular, dentro das teorias educacionais crítico-reprodutivistas sobre educação. O termo “popular” é definido:

“A concepção mais comum que se observa, inclusive nos dicionários, é de “popular” como sendo algo do povo, para o povo que atende às necessidades do povo. Usaremos a concepção de Paulo Freire, entendendo “popular” como sinônimo de oprimido, aquele que vive sem as condições elementares para o exercício de sua cidadania e que está fora da posse e uso dos bens materiais produzidos socialmente. Assim, podemos definir a Educação Popular como uma teoria de conhecimento referenciada na realidade, com metodologias incentivadoras à participação e ao empoderamento das pessoas, permeadas por uma base política estimuladora de transformações sociais e orientadas por anseios humanos de liberdade, justiça, igualdade e felicidade”. (KAUTSCHER, 2010, s/p. apud CAMILLO; MEDEIROS, 2018, p. 27)

Para Paulo Freire a educação popular pode ser aplicada em qualquer lugar e em qualquer momento, onde o educador busca criar, incentivar, mediar a construção do

conhecimento. Segundo (BRANDÃO, 1986), os educadores pensam a educação em domínios restritos: a universidade, o ensino fundamental, o ensino médio, a alfabetização, a educação de jovens e adultos. Muitas vezes a educação acaba por tomar domínios restritos, determinados socialmente, quando deveriam atender às necessidades do contexto, do cotidiano do aluno, enfim, da cultura do educando.

Para pensar em Educação Popular é necessário, portanto, repensar a educação, quando se fala no panorama social, é a condição de permanente recriação da própria cultura sendo, por isso, a razão da dominação da cultura entre outros. Porém, no panorama individual a educação é a condição de criação do indivíduo, é a relação de saber das trocas entre pessoas, logo, aprender é formar-se pessoa a partir do organismo, realizando a passagem da natureza à cultura. (BRANDÃO, 1986 apud KAUTSCHER, 2010, s/p.)

Inspirando-se na concepção libertadora de Paulo Freire e nas idéias libertárias construtivistas, a pedagogia da prática surgiu como proposta em consonância com os princípios anarquistas, trabalhando com o conceito de classe. A pedagogia da prática busca no educando o seu convívio com a sociedade, a vivência deste. Articulando-se politicamente com os interesses das camadas populares, buscando solucionar de forma prática os problemas educacionais, colocando em prática as ações. As propostas da pedagogia crítico-social foram desenvolvidas no Brasil, por Dermeval Saviani, o qual se baseia em vários autores, como: Marx, Gramsci, Kosik, Snyders, entre outros. Segundo (ARANHA, 1996), junto a Saviani, outros educadores apareceram a favor da pedagogia crítico-social, dos quais se destaca José C. Libâneo, Carlos R. J. Cury e Guiomar N. de Mello. De acordo com (ARANHA, 1996), a Pedagogia Crítico-social dos conteúdos, ou, como também é conhecida, a Pedagogia Histórico-crítica, busca:

“Construir uma teoria pedagógica a partir da compreensão de nossa realidade histórica e social, a fim de tornar possível o papel mediador da educação no processo de transformação social. Não que a educação possa por si só produzir a democratização da sociedade, mas a mudança se faz de forma mediatizada, ou seja, por meio da transformação das consciências”. (ARANHA, 1996, p. 216)

Percebe-se na fundamentação desta pedagogia uma preocupação com a transformação social, partindo da compreensão da realidade, das vivências sociais do sujeito, onde se busca entender não como algo que acontece naturalmente, mas sim construído de forma cultural.

4.3) As principais Teorias Educacionais do ocidente Século XXI

Nesse período, ocorreu o retorno de algumas teorias educacionais, que foram parcialmente reformuladas. Para (SAVIANI, 2013), não é simples caracterizar uma nova fase das idéias pedagógicas, marcada pelo descentramento e pela desconstrução de concepções anteriores. O autor ressalta a dificuldade de definir positivamente as idéias que passaram a circular a partir da década de 1980 e que se tornaram hegemônicas nos anos de 1990. Por essa razão, muitas dessas correntes pedagógicas são denominadas a partir de referências aos movimentos que as precederam, utilizando prefixos como “pós” ou “neo”.

Nesse contexto, emergem conceitos como reconversão produtiva, neoprodutivismo e a chamada pedagogia da exclusão. Diante das crises econômicas e das transformações no mundo do trabalho, intelectuais vinculados à burguesia reformularam o discurso ideológico sobre a educação escolar, passando a concebê-la como instrumento para enfrentar o desemprego estrutural. Segundo (SILVA, 2015), a teoria do capital humano assume, nesse momento, um novo significado, no qual cada indivíduo passa a ser responsabilizado por desenvolver suas próprias capacidades e adquirir competências que lhe permitam competir no mercado de trabalho. Dessa forma, o sucesso ou o fracasso individual tende a ser privatizado, mesmo em uma sociedade marcada por profundas desigualdades de classe. Nesse período, a ordem econômica caracterizada como pós-fordista e pós-keynesiana parte do pressuposto de que não há espaço para todos no mercado de trabalho.

No âmbito educacional, o neoescolanovismo recupera o lema “aprender a aprender”, retomando o núcleo das idéias pedagógicas escolanovistas. Nesse movimento, o eixo do processo educativo desloca-se do aspecto lógico dos conteúdos para o enfoque psicológico da aprendizagem e para os métodos pedagógicos. Assim, configura-se uma estrutura educacional em que o mais importante não é apenas ensinar ou transmitir conhecimentos, mas desenvolver a capacidade do aluno de aprender continuamente. O foco passa a ser a habilidade de estudar, buscar informações, lidar com situações novas e construir conhecimentos de forma autônoma. Nesse contexto, o papel do educador deixa de ser o de mero transmissor de conteúdos e passa a ser o de mediador ou orientador do processo de aprendizagem do educando (SILVA, 2015).

Paralelamente, a retórica neoconstrutivista defende a formação de um educador reflexivo, capaz de valorizar as experiências cotidianas e os saberes construídos no dia a dia. Entretanto, observa-se também a permanência de elementos da pedagogia tecnicista, cujas bases se encontram nos princípios da racionalidade técnica, da eficiência e da produtividade, orientados pela busca da obtenção do máximo de resultados com o mínimo de custos.

Nesse cenário, a introdução da pedagogia das competências nas escolas e nas empresas foi impulsionada pela intenção de ajustar o perfil dos indivíduos às exigências do mercado de trabalho, tanto como trabalhadores quanto como cidadãos. O conjunto de princípios associado ao neotecnicismo passou a defender a valorização dos mecanismos de mercado, o incentivo à iniciativa privada e às organizações não governamentais, bem como a redução do papel do Estado e das iniciativas do setor público. Como consequência, difundiu-se a tendência de tratar a escola segundo uma lógica empresarial, o que contribuiu para a descaracterização das universidades públicas e para a expansão de modelos educacionais diversificados, expressos na abertura de faculdades e cursos orientados, em grande medida, pelos interesses do mercado.

As teorias pedagógicas ocidentais revelam, em sua diversidade, uma tensão persistente entre a educação como instrumento de adaptação social e a educação como prática de emancipação. Essa mesma tensão, porém, assumiu formas radicalmente distintas no Oriente — onde projetos revolucionários produziram concepções pedagógicas profundamente vinculadas à transformação nacional.

5) As principais Teorias educacionais do oriente (Século XIX, XX e XXI)

5.1) As principais Teorias educacionais do oriente século XIX

Enquanto o Ocidente construiu suas teorias pedagógicas a partir da tensão entre liberalismo e crítica social, a Rússia e a China trilharam caminhos distintos. Nesses contextos, a educação foi concebida não como direito individual, mas como instrumento coletivo de construção do Estado, de formação do novo homem e de superação das desigualdades históricas.

Primeiramente, precisamos contextualizar o período do século XIX no leste Europeu e na Ásia, para depois avançarmos para o contexto educacional. Começaremos, um pouco antes da revolução russa de 1917. O período que abrange o século XIX até o início do século XX, é crucial para entender a evolução do pensamento educacional, pois foi marcado por profundas contradições entre atraso e modernidade, opressão social e anseios revolucionários. É imperativo analisar a estrutura sociopolítica do Império Russo, o principal ator do Leste Europeu na época.

Nesse período, o país vivenciava muitas dificuldades, especialmente com relação ao atraso histórico em que se encontrava a Rússia e à consolidação da nova ordem social. Nesse contexto, Vladimir Lenin demonstrava uma preocupação evidente com a formação da consciência socialista e com a emancipação intelectual do proletariado. Para ele, havia a necessidade incontestável de formar lutadores e construtores da nova sociedade. Em vista disso, logo após a revolução, o ministro da Educação, Lunatcharsky, juntamente com Nadezhda Krupskaya e Lenin, iniciou mudanças profundas no sistema educacional russo. No que se refere à transformação da teoria pedagógica, (MANACORDA, 2010, p. 376) ressalta que:

[...] o socialismo assumiu criticamente todas as instâncias da burguesia progressista, censurando-a por não tê-las aplicado consequentemente; acrescentou-lhes de próprio uma concepção nova em relação a instrução trabalho (o grande tema da pedagogia moderna), que vai além do somatório de uma instrução tradicional mais uma capacidade profissional e tende a propor a formação de um homem omnilateral.

De fato, quando assumiu o governo, Lênin implementou as ideias socialistas no âmbito da educação. Ele se voltou para as teses marxianas e, durante o VIII Congresso do Partido Comunista (bolchevique), em 1919, aprovou uma resolução pedagógica muito semelhante à proposta feita por Marx nas Instruções aos delegados ao I Congresso (1868), conforme relata (MANACORDA, 2010, p. 314-315).

“Plena realização dos princípios da escola única do trabalho, com ensino de língua materna, com o estudo comum das crianças dos dois sexos, absolutamente laica, livre de qualquer influência religiosa, que concretize uma estrita ligação do ensino com o trabalho socialmente produtivo, que prepare membros plenamente desenvolvidos para a sociedade comunista”.

Em seus escritos, Lenin demonstrava uma preocupação evidente com a formação da consciência socialista e com a emancipação intelectual do proletariado. Devido a isso, logo após a Revolução Russa, criou-se, em outubro de 1917, o Commissariado Nacional de Educação (Narkompros). O objetivo deste era o de reconstruir o sistema educacional russo, pois:

“No começo da revolução a tarefa colocada para escola pela reviravolta revolucionária parecia, possivelmente, menos difícil e complicada do que parece para nós agora. A tarefa de construção da nova escola foi assumida por muitos pedagogos. A maioria sabia apenas uma coisa: que a nova escola não deveria parecer-se com a antiga, que nela deveria reinar um espírito completamente diferente, que não podia esmagar a personalidade da criança, como foi esmagada pela escola antiga. Os professores pioneiros da nova escola começaram seu difícil trabalho. Era preciso abrir uma picada na floresta virgem, trabalhar por sua conta e risco, observar incansavelmente, buscar, cometer erros e aprender com eles”. (KRUPSKAYA apud PISTRAK, 2009, p. 105-106)

As decisões acerca da organização da Escola Única do Trabalho demonstram o esforço coletivo dos educadores socialistas para transformar a escola em Escola Única do Trabalho vinculada à idéia de uma instituição comprometida com a construção de uma nova sociedade. Era única no sentido de não ser dual, ou seja, há uma forma de organização escolar e curricular comum a todos, e do trabalho porque apresentava a compreensão do trabalho como princípio educativo, com ênfase na formação politécnica.

Os educadores socialistas compreenderam a necessidade de organizar uma escola que rompesse com a forma escolar capitalista. As propostas formuladas tinham como objetivos principais repensar o trabalho pedagógico e construir uma antítese à forma escolar capitalista existente naquele contexto histórico, mesmo com limites e contradições, a fim de “[...] transformar a escola na direção dos interesses da classe trabalhadora”. (FREITAS e CALDART, 2018, p. 19)

A grande questão debatida pelos pedagogos russos era sobre como deveria se organizar a escola do trabalho soviética após a concretização da revolução. Para superar a velha escola, os educadores soviéticos defendiam a necessidade de uma nova forma escolar, movida por outras finalidades educativas.

Evidentemente, o que estava em jogo era também o embate com “[...] as teorias educacionais burguesas, nascentes à época da Revolução Russa, mas que atravessaram o

século XX e chegaram até nós, às vezes sob nova roupagem” (FREITAS, 2018, p. 09). De fato, os educadores socialistas fizeram amplas críticas ao movimento da escola nova, sobretudo ao filósofo e educador norte-americano John Dewey. Podemos observá-las nas formulações de (KRUPSKAYA, 2017) no texto: “Escola pública e democracia”, no qual a educadora ressalta de forma incisiva que:

[...] o estilo de vida nas escolas “novas” é completamente burguês. O ambiente social é extremamente artificial. [...] um internato, mesmo sendo razoavelmente organizado, continua a ser um internato, isto é, ele isola o estudante da vida real, restringe a esfera das impressões sociais e de vivências do estudante. [...] O isolamento da vida impede os estudantes de estudar, na realidade, as relações sociais. (KRUPSKAYA, 2017, p. 55-56)

A crítica era uma denúncia à forma escolar das escolas “novas”. Para a educadora, essas instituições pautavam-se em relações artificiais, pois não tinham conexão com a vida, com a atualidade e sua essência estava impregnada da ideologia e da moralidade burguesa. Ainda, de acordo com (KRUPSKAYA, 2017, p. 75),

[...] o que deveria ser diferente na escola socialista em comparação com a escola atual, é o fato de que a única finalidade é possibilidade do desenvolvimento multilateral [...] A escola socialista é uma escola livre, onde não há lugar para o adestramento, quartéis de memorização.

(PISTRAK, 2018, p. 160), por sua vez, afirmava que era “[...] preciso desenvolver o hábito da desconfiança e da crítica em relação a todos os produtos que têm marca registrada da burguesia e são importados por nossas escolas”. Por isso, era um consenso entre os educadores socialistas que a escola do trabalho precisava ter finalidades sociopedagógicas diferentes das teorias educacionais burguesas.

Pode-se dizer, portanto, que os educadores socialistas estavam atentos às questões relacionadas à forma escolar capitalista e buscavam disputá-la e superá-la. Nesse processo, elaboraram as categorias pedagógicas, ao retomar a concepção revolucionária de educação e de formação humana presentes nos escritos de Karl Marx e de Friedrich Engels, reforçando a relação entre trabalho e educação como elemento fundamental que liga a prática educativa à vida e que, portanto, deveria ser constituinte da nova forma escolar. Esse legado

revolucionário pedagógico influenciou, mais tarde, os sistemas educacionais de grande parte da Ásia, em especial os regimes comunistas do período.

5.2) As principais Teorias educacionais do oriente século XX

O século XIX e o início do século XX marcaram a gradual desintegração da Dinastia Qing, última dinastia imperial da China, em um contexto de pressões internas e externas cada vez mais intensas. A China, até então um império autossuficiente e relativamente isolado, foi forçada a abrir-se ao comércio internacional com a chegada das potências imperialistas ocidentais, interessadas no acesso aos seus amplos mercados. O ponto culminante dessa agressão externa ocorreu durante as Guerras do Ópio (1839–1842 e 1856–1860), nas quais o Reino Unido derrotou as forças chinesas, resultando na abertura forçada de portos comerciais, na cessão de territórios, como Hong Kong, e na imposição de tratados desiguais que comprometeram profundamente a soberania chinesa. A fragilidade militar do império manifestou-se novamente nas Guerras Sino-Japonesas, especialmente na guerra de 1894–1895, quando o Japão, já modernizado e industrializado, derrotou facilmente as forças chinesas, evidenciando o declínio da capacidade defensiva da dinastia Qing.

Internamente, a dinastia enfrentava graves dificuldades decorrentes do rápido crescimento populacional, que pressionava os recursos agrícolas disponíveis, bem como da incapacidade administrativa de arrecadar impostos de maneira eficiente, gerando profundas crises fiscais. Entretanto, o fim da monarquia não trouxe estabilidade política ao país. A China mergulhou em um período de instabilidade conhecido como Era dos Senhores da Guerra, até que o Partido Nacionalista Chinês, o Kuomintang (KMT), liderado por Chiang Kai-shek, conseguiu promover uma unificação parcial do território. O período entre 1927 e 1949 foi marcado por intensa turbulência política sob o domínio do KMT. Após consolidar seu poder com a captura de Pequim e a transferência da capital para Nanjing, Chiang Kai-shek enfrentou duas ameaças principais: à retomada da guerra civil contra o Partido Comunista Chinês (PCC), liderado por Mao Tsé-Tung, e a invasão japonesa que se intensificou ao longo da década de 1930.

Em 1927 teve início o conflito armado entre nacionalistas e comunistas e, em 1931, o Japão ampliou sua ocupação sobre extensas áreas do território chinês, desencadeando um

conflito que perdurou até 1945. Durante a invasão japonesa, nacionalistas e comunistas formaram uma aliança temporária para resistir ao inimigo comum. Entretanto, com o avanço da vitória sobre o Japão, ambos os grupos passaram novamente a disputar o controle político do país no período pós-guerra. Após o término do conflito em 1945, a guerra civil foi retomada e, em 1949, as forças comunistas conquistaram o poder. A capital foi dominada pelos comunistas e o governo nacionalista retirou-se para Taiwan.

Do ponto de vista educacional, o período de aproximadamente duas décadas de governo nacionalista, apesar das instabilidades políticas, foi marcado por esforços de nacionalização do sistema de ensino. Com a autoridade centralizada no Governo Nacional, buscou-se uniformizar o sistema educacional, desde o ensino infantil até o ensino superior. Para Chiang Kai-shek, a ciência representava uma força capaz de transformar a China em um Estado forte e independente (MITTER, 2011, p. 51). Nesse contexto, escolas particulares passaram a ser obrigadas a registrar-se junto ao governo, enquanto escolas e universidades autônomas deveriam ter direção executiva exercida por cidadãos de nacionalidade chinesa.

Contudo, segundo (HU, 1962), as reformas educacionais implementadas nesse período foram tardias e insuficientes para promover mudanças estruturais significativas. O processo de modernização da educação chinesa resultou na formação de um grupo restrito de especialistas que não mantinha vínculos efetivos com as massas populares e que, por isso, possuía pouca influência na vida política e social do país (HU, 1962, p. 24).

Nos territórios controlados pelos comunistas, por outro lado, desenvolveram-se experiências educacionais distintas. Apesar de essas áreas representarem regiões minoritárias e frequentemente instáveis, elas possuíam seus próprios sistemas administrativos e educacionais, que posteriormente serviriam de base para a organização institucional da República Popular da China após 1949 (TSANG, 1968).

De acordo com (TSANG, 2000), para compreender os objetivos do desenvolvimento educacional na China, é necessário analisar as diferentes perspectivas existentes no interior do Partido Comunista Chinês ao longo do tempo. O Partido Comunista manteve o controle do Estado chinês durante várias décadas e diversos estudiosos costumam classificar suas lideranças entre correntes consideradas radicais e moderadas, ou, mais recentemente, entre conservadores e reformistas. Essas distinções refletem divergências quanto às estratégias de desenvolvimento nacional e às diretrizes das políticas educacionais adotadas pelo país (TSANG, 2000)

Liderados por Mao Tse-Tung, os radicais buscavam o crescimento da consciência política, a devoção ideológica ao comunismo e a liberdade humana como os principais pontos a serem desenvolvidos no povo chinês. O desenvolvimento nacional seria caracterizado pela contínua luta de classes, a revolução como transformadora social das relações de produção, e a ideologia e política comunistas como o coração da vida social. Como uma parte da superestrutura da sociedade, a educação desempenharia papel-chave no desenvolvimento político e ideológico do povo chinês, e o sistema educacional seria o veículo para promover a igualdade social e atingir os objetivos sociais (TSANG, 2000). Como instrumento do desenvolvimento de uma China em constante mudança, a educação e o sistema educacional chinês foram sendo modificados para estarem propícios a educarem indivíduos adequados às mais diversas conjunturas nacionais. Por outro lado, os moderados liderados por Liu Shaoqi (刘少奇) e Deng Xiaoping (邓小平), estariam focados na melhoria material e moral da vida do povo chinês.

No decurso de 1919 a 1949, em meio a guerra revolucionária, Mao Tsetung, em 1929, difundiu 10 princípios pedagógicos, como expõe (RÍOS, 1973, p. 7):

“1) Iniciar o aluno; 2) Avançar do próximo ao distante, do superficial ao profundo; 3) Começar pelo mais fácil para chegar ao mais difícil; 4) Popularizar o ensino; 5) Utilizar linguagem clara; 6) Despertar o interesse do público, tornar as aulas interessantes; 7) Falar com gestos, se necessário; 8) Repetir incansavelmente o fundamental da aula, até chegar à compreensão total; 9) Resumir o que foi dito, destacando o mais importante; 10) Desenvolver a prática de discussões e debates. Conforme o autor, esses princípios constituíram a base do que viria a ser a educação revolucionária na China”.

Segundo (PRIESTLEY, 1971), a educação comunista servia à revolução e era, em si mesma, o mais poderoso instrumento revolucionário dos políticos e dos engenheiros sociais, também não era estática e por isso era vista pelo Ocidente como errática (PRIESTLEY, 1971, p. 105). Uma das características mais marcantes para um observador ocidental seria a rapidez com que as mudanças educacionais foram postas em práticas, desde sua decisão até a ação. Priestley atribui essas características a dois fatores: primeiro, que o Governo chinês não era prejudicado por nenhuma teoria ou prática do Legislativo e do Executivo, que poderiam dividir as decisões; segundo, que as decisões das províncias estavam ligadas às decisões de um único Partido. (PRIESTLEY, 1971, p. 107)

“Entre as principais mudanças que ocorreram no sistema educacional para atingir os objetivos do Estado estavam a construção de um sistema nacional de educação, a nacionalização das instituições de ensino, o planejamento e financiamento centralizado, e a política de popularizar a “língua comum” (o Mandarim, ou putonghua 普通话)”.

A partir da década de 1950, a URSS passa a ter grande influência na educação da China. A linha da educação soviética que floresceu na China era a linha kruschovista. Muitos educadores da URSS foram auxiliar a China. Traduziram-se textos soviéticos para uso escolar e se adaptou o idioma russo como a primeira língua estrangeira. Difundiu-se em toda a China a obra Pedagogia N.A. Kairov, verdadeiro tratado de educação revisionista na URSS, editado depois do XX Congresso do PCUS.

O Mandarim já era considerado o dialeto mais falado, mas em 1952 os caracteres mais complicados foram simplificados para facilitar a aprendizagem. Na educação primária, as medidas foram no sentido de universalizar o ensino primário, baseando-se na política de “andar em duas pernas” com investimento governamental e não governamental na educação, empregando diferentes tipos de escolas, construindo uma qualificada força de professores e desenvolvendo uma revisão do currículo primário entre 1952 e 1955. Para a educação secundária, as medidas foram tomadas para melhorar a qualidade e diversificar o currículo, com a expansão das escolas secundárias e a reconstrução de escolas técnicas e de qualificação profissional (1953-1957). Na educação superior, foi desenvolvido um novo modelo educacional nacionalizando e reconstruindo as instituições fundadas antes de 1949, adotando o modelo soviético de ensino superior, a centralização da administração e financiamento, e o envio de estudantes para intercâmbios nas universidades da União Soviética. (TSANG, 2000)

As políticas educacionais adotadas pelo PCCh no período foram: a educação a serviço da classe proletária; a educação combinada com o trabalho manual; ênfase na educação política e ideológica focada nas teorias de Marx e Lênin, tanto para alunos como para professores; e o esforço para erradicar o analfabetismo entre os adultos. Na educação secundária, a reforma foi baseada na expansão de escolas agrícolas e na inserção de trabalho manual nas escolas urbanas. Houve uma grande expansão e mudança no ensino superior quando, em 1958, foi estipulado que dentro de 15 anos todo jovem e adulto qualificado teria acesso a uma universidade. O número de instituições passou de 229 para 1289 (TSANG,

2000) com a política do “andar em duas pernas”, a teoria foi reduzida e a prática do trabalho manual e atividades sociais foram adicionadas aos currículos.

Na campanha para alfabetização de 1958, foi introduzido um novo método de aprendizagem, que era o hanyu pinyin (汉语拼音), uma transcrição fonética dos ideogramas que facilitou a aprendizagem dos básicos requeridos para a alfabetização. Segundo Price (1975), o método do pinyin aumentou grandemente a taxa de aprendizagem e alfabetização, principalmente dos camponeses, que não dispunham de tempo livre para a educação.

Zhou Enlai (周恩来) introduziu as reformas e apontou que o objetivo era deixar mais fácil para a população aprender a ler os ideogramas, e não os substituir pelo hanyu pinyin. Era esperado que o uso do novo método ajudasse a popularizar a língua nacional (Mandarim) (PRICE, 1975). O método teve sucesso, ao facilitar a alfabetização e diminuir drasticamente a taxa de analfabetismo ao longo dos anos seguintes na China e atualmente ainda é utilizado para o ensino de Mandarim para os chineses e, principalmente, para os estrangeiros.

Para (HU, 1962), três conceitos básicos do materialismo dialético que foram interpretados pelos comunistas chineses serviram de base ideológica para a educação das primeiras décadas do comunismo no país. Seriam eles: a classificação do pensamento humano, com a dialética e a metafísica se opondo; o conhecimento teórico a partir da prática; e, por último, o caráter classista da educação e da cultura. Segundo Mao, uma nova cultura democrática deveria ser liderada pela ideologia proletária, do comunismo, não podendo ser liderada por nenhuma outra classe. (MAO, 1954, apud HU, 1962).

5.3) As principais Teorias educacionais do oriente século XXI

A transição da União Soviética para a Federação Russa, iniciada com as reformas da perestroika e acelerada após 1991, representou uma mudança paradigmática de um regime totalitário e centralizado para uma sociedade que buscava se estabelecer como capitalista, democrática e pluralista, baseada em uma economia de livre mercado. Esse processo de transformação profunda teve reflexos diretos no sistema educacional, que precisou ser reestruturado para atender aos novos princípios de uma sociedade em transformação. A base dessa reestruturação foi delineada no relatório nacional de 1992 e consolidada na Lei da

Educação de 1996, que introduziu uma orientação humanista, priorizando valores universais, a cidadania, o desenvolvimento livre da personalidade e a autonomia das instituições educacionais. A reforma buscou superar a abordagem dogmática e centrada na transmissão de conhecimentos que caracterizava o período soviético, substituindo-a por uma pedagogia centrada na criança, no desenvolvimento de suas capacidades individuais e na promoção da autodeterminação e da escolha. Contudo, essa mudança radical não ocorreu sem desafios, entre eles o risco de que um individualismo excessivo pudesse comprometer a coesão social e a responsabilidade coletiva, exigindo um equilíbrio entre as novas aspirações liberais e as tradições educacionais herdadas (OECD, 1998).

Um dos maiores obstáculos enfrentados durante essa transição foi o financiamento do sistema educacional. A Federação Russa herdou uma ampla infraestrutura educacional do período soviético, fortemente subsidiada pelo Estado, mas a economia em transição enfrentou dificuldades significativas para mantê-la. Apesar das restrições financeiras e da ruptura ideológica, as reformas buscaram preservar aspectos considerados positivos do sistema anterior, como a elevada taxa de alfabetização, o acesso universal à educação infantil e básica, a gratuidade dos livros didáticos e o reconhecido desempenho em áreas como ciências e matemática. A manutenção dessas conquistas foi considerada essencial para garantir o apoio público às reformas e preservar a integridade do sistema educacional, funcionando como um elemento de continuidade entre o passado soviético e o futuro político e institucional da Federação Russa. Nesse contexto, a educação foi compreendida como um instrumento fundamental para preservar a coesão social após as profundas transformações políticas decorrentes do fim da União Soviética (OECD, 1998, p. 15).

Em contraposição aos ideais da educação socialista voltada para a formação do chamado “novo homem soviético”, a Rússia contemporânea tem buscado redefinir sua identidade nacional e cívica por meio da educação. Nesse sentido, destaca-se a implementação do Projeto Federal “Educação Patriótica dos Cidadãos da Federação Russa”, que reflete essa nova orientação e busca promover a formação de uma personalidade harmoniosamente desenvolvida e socialmente responsável, fundamentada nos valores espirituais e morais dos povos da Federação Russa, bem como em suas tradições históricas e culturais. O projeto pretende estabelecer um sistema eficaz de educação patriótica para crianças e jovens, baseado em princípios de moralidade, identidade cívica e pertencimento nacional (FEDERAÇÃO RUSSA, 2021).

A nova ideologia estatal procura consolidar a sociedade em torno de valores como patriotismo, cidadania, serviço à pátria, fortalecimento da família, valorização do trabalho criativo e prioridade dos valores espirituais sobre os materiais, conforme estabelecido no Decreto Presidencial de 2022 sobre a preservação dos valores tradicionais. Esses princípios são apresentados como enraizados na história e na cultura russas, funcionando como base para a coesão social e para a defesa da soberania nacional (FEDERAÇÃO RUSSA, 2022).

As diferenças ideológicas entre o sistema educacional soviético e o modelo contemporâneo são significativas. O sistema soviético, orientado pelo marxismo-leninismo, enfatizava a luta de classes, a formação de uma consciência comunista e a subordinação do indivíduo aos interesses coletivos e do Estado. A educação era concebida como instrumento para a construção da sociedade comunista e para a superação das desigualdades sociais. Já o modelo atual, embora continue valorizando a coesão social e o patriotismo, está inserido em uma economia de mercado e em princípios institucionais mais próximos de sistemas democráticos, buscando conciliar interesses individuais com objetivos nacionais. Dessa forma, a ideologia educacional contemporânea não se orienta pela transformação revolucionária da sociedade, mas pela preservação e fortalecimento do Estado russo, pela continuidade histórica e pela unidade nacional (OECD, 1998; FEDERAÇÃO RUSSA, 2022).

No caso da República Popular da China, a evolução do sistema educacional a partir do final do século XX representa uma adaptação pragmática na qual a modernização pedagógica foi calibrada para atender a uma estrutura política e ideológica específica. Até então rigidamente centralizada, a gestão curricular passou a apresentar maior flexibilidade a partir de 1988, quando o Ministério da Educação da China começou a incentivar a diversidade na produção e na adoção de livros didáticos. Esse processo representou o início do atual modelo de gestão curricular em três níveis nacional, regional e escolar que permite a descentralização de responsabilidades e a adaptação dos currículos às realidades locais.

Essa flexibilização administrativa e curricular, contudo, não significou um abandono da autoridade central, mas sim uma distribuição estratégica de responsabilidades com o objetivo de aperfeiçoar os resultados educacionais, mantendo a direção estratégica do Estado. As reformas pedagógicas mais significativas ocorreram no século XXI, alinhadas às tendências globais de formação de capital humano. A Reforma do Currículo da Educação Básica de 2001 e o Plano Nacional de Reforma Educacional de Médio e Longo Prazo (2010–2020) promoveram uma mudança fundamental de enfoque: de um modelo centrado na

memorização e na transmissão de conteúdos para uma abordagem baseada no desenvolvimento integral e em competências. Essa transição buscou formar indivíduos capazes não apenas de reter informações, mas também de aplicar conhecimentos, inovar e resolver problemas, habilidades consideradas essenciais para sustentar o crescimento econômico e tecnológico da China no cenário global.

O elemento central desse processo reside na coesão ideológica que continua a estruturar o sistema educacional chinês, mesmo em um contexto de abertura econômica e integração ao mercado global. Embora tenha adotado elementos de uma economia de mercado, a China não abandonou sua base política e ideológica. Ao contrário, adaptou a concepção pedagógica originalmente formulada durante o período maoísta, que compreendia a educação como instrumento de serviço ao povo e ao Estado, às demandas do século XXI.

Esse panorama teórico — tanto ocidental quanto oriental — fornece o substrato necessário para compreender as escolhas que Brasil e China fizeram ao construir seus sistemas de alfabetização. É nesse terreno que as políticas públicas ganham sentido: não como decisões técnicas neutras, mas como expressões de projetos de nação orientados por concepções pedagógicas e ideológicas específicas.

6) Políticas públicas de combate ao analfabetismo no Brasil (XIX A XXI)

6.1) 1889–1930

Com esse quadro teórico estabelecido, o trabalho volta-se agora para a análise concreta das políticas públicas de combate ao analfabetismo no Brasil. A trajetória brasileira, que se estende do final do século XIX ao início do século XXI, revela como a ausência de um projeto nacional coeso produziu uma história marcada por avanços fragmentados, rupturas autoritárias e persistência das desigualdades estruturais.

A educação brasileira na República Velha (1889-1930) deve ser compreendida dentro de um contexto geral mais amplo, marcado por variados fatores internos e externos que permitiram a abolição da escravatura e a construção de uma estrutura política republicana, assim como a nova dinâmica econômica capitalista monopolista e imperialista que vigorou a partir do final do século XIX. Ou seja, aquela dinâmica liberal da livre concorrência foi

substituída cada vez mais pela monopolização e oligopolização das economias nacionais com apoio político, econômico e militar das grandes potências. Além disso, no Império e na República Velha, o analfabetismo era usado para impedir o voto (Lei Saraiva de 1881). Isso mostra que, no Brasil, o Estado usou o analfabetismo como estratégia de controle de poder.

A República Velha é marcada por dois fatos: o fim do escravismo e a proclamação da República, o que não significou que o trabalho assalariado predominasse nem que tivéssemos uma sociedade democrática. A economia brasileira continuava agroexportadora, sendo que o café representava grande parte das exportações brasileiras. O lento processo de industrialização e uma mentalidade racista incentivaram a vinda da força de trabalho imigrante para o país. A tecnologia era importada, com predominância de pequenas indústrias, com uma classe operária diminuta e uma população majoritariamente rural.

Diante dessa nova perspectiva social, foi imposto um novo ordenamento político e jurídico para o país, que ocorreu com a Constituição de 1891. O tema da educação contrapôs inúmeros interesses: o das oligarquias, em suas mais diversas expressões; o positivismo capitaneado pelos militares; e os interesses religiosos, fortemente influenciados pela Igreja Católica. Para isso, vale lembrar que nesse final de século. De acordo com (SAVIANI, 2011):

[...] três mentalidades pedagógicas delinearam-se com razoável nitidez: as mentalidades tradicionalistas, liberais e cientificistas. Destas, as duas últimas correspondiam ao espírito moderno que se expressava no laicismo do Estado, da cultura e da educação. [...] a mentalidade cientificista de orientação positivista, declarando-se adepta da completa “desoficialização” do ensino, acabou por converter-se em mais um obstáculo à realização da idéia de sistema nacional de ensino. Na mesma direção comportou-se a mentalidade liberal que em nome do princípio de que o Estado não tem doutrina, chegava a advogar o seu afastamento do âmbito educativo. (SAVIANI, 2011, p. 130 *apud* CICONE; MORAES, 2016, p. 130).

Segundo o autor, essas mentalidades educativas impediram a construção de um sistema nacional de ensino e a universalização da educação fundamental no país, na contramão do que ocorria em outros países. Para os liberais, a construção de um sistema nacional de ensino representava a centralização do Estado em um rumo oposto ao regime federalista que se delineava. Nesse sentido, a Constituição de 1891 transferiu para os estados a responsabilidade pela educação fundamental e profissional, responsabilizando-se pela educação secundária e superior, o que reforçou o dualismo escolar na medida em que os estados não investiram os recursos necessários. (CICONE; MORAES, 2016, p. 129)

Os positivistas, com base no lema “ordem e progresso”, tiveram pouca influência na educação republicana. Suas idéias circularam apenas pelos clubes e sociedades republicanas, por experiências educacionais localizadas, como o Colégio Culto à Ciência, em Campinas, fundado em 1873 por maçons. Além disso, dividiram-se em importantes questões, como o papel do Estado na educação. No início do governo republicano, sob a ambivalência dos interesses liberais e positivistas, Benjamin Constant, positivista e professor da Escola Militar, ministro da Instrução, Correios e Telégrafos, promoveu a reforma da educação, em 1890, conseguindo, por decorrência da separação entre a Igreja e o Estado, abolir o ensino religioso das escolas públicas, o que acarretou furiosa reação dos católicos. (CICONE; MORAES, 2016, p. 131).

Em 1890, em São Paulo, Caetano de Campos criou a Escola Normal para a formação de professores, assim como a do Rio de Janeiro, que serviram de exemplos para os demais estados. O sentido dessas primeiras reformas era de universalização da educação fundamental, de organização do sistema educacional, de construção de novos prédios, de consolidação da seriação escolar, mas seu acesso continuou elitizado. As escolas secundárias continuaram como espaço de preparação para a elite acessar o ensino superior. (CICONE; MORAES, 2016, p. 132)

Já em 1920, parte desses reformadores da educação tomam contato com as idéias da Escola Nova de John Dewey. Anísio Teixeira foi um dos primeiros intelectuais brasileiros a conhecer a nova proposta pedagógica, inspirando suas experiências reformadoras na Bahia, em 1925. Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho foram os maiores divulgadores da Escola Nova no Brasil, marcando o que Jorge Nagle denominou de “entusiasmo pela educação” e de “otimismo pedagógico”. Em 1932, assinaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Para eles, a educação constituiria a possibilidade de redenção da sociedade, ou seja, a educação teria condições de promover o desenvolvimento econômico e social da nação. (CICONE; MORAES, 2016, p. 136)

Os reformadores da educação buscavam transformar o país, por meio da educação pública, o que provocou forte reação da Igreja Católica, que já via nos novos governantes um positivismo laico que deveria ser combatido. Além disso, ela investiu toda energia na disputa de rumos políticos e da educação brasileira, produziu materiais didáticos que seriam utilizados nas escolas, construiu espaços, associações e instrumentos de difusão cultural, constituindo-se como a principal organização de combate ao avanço das ideias reformistas de uma educação

pública e laica e, conseqüentemente, tornou-se uma das defensoras da educação privada. (CICONE; MORAES, 2016, p. 138)

Paralelamente aos debates hegemônicos sobre educação, em meio às teorias liberais e positivistas, havia a produção de experiências educacionais, entre os setores operários de esquerda, os anarquistas produziram materiais impressos de difusão de suas ideias, construindo bibliotecas populares e centros de estudos, desenvolvendo o teatro. Nas escolas operárias existia a coeducação entre meninos e meninas, a convivência entre diversos segmentos sociais, a instrução científica e racional, a defesa de uma educação integral, o ensino laico e uma educação politizada. (CICONE; MORAES, 2016, p. 141)

6.2) 1929–1945

A quebra da bolsa de Nova Iorque (1929) provocou a mais grave crise do sistema capitalista na época, levando as economias de vários países à crise econômica. No Brasil, um país agroexportador, dependente quase exclusivamente da exportação do café, diante da crise, viu a venda de sua principal mercadoria despencar. Isso foi agravado diante da crise política e social que o país vivia.

O campo político que sustentou Getúlio Vargas no início de seu governo, a Aliança Liberal, era heterogêneo, reunindo oligarquias que haviam sido excluídas do poder, outras que ainda nele se mantinham — como os grupos mineiros e, em menor escala, os gaúchos —, além de setores militares envolvidos nas diversas quarteladas da década de 1920, liberais e outros segmentos sociais e políticos. (CICONE; MORAES, 2016, p. 156)

Nesse sentido, o processo educacional também se alterou, buscando dar conta de uma dinâmica política, econômica e social que se modificava. As políticas educacionais no início do primeiro governo de Vargas são caracterizadas pelas reformas que buscaram atender às novas necessidades educacionais, gestadas por uma urbanização crescente, uma diversidade social e novos setores econômicos e profissionais em desenvolvimento. (CICONE; MORAES, 2016, p. 157)

A criação do Ministério da Educação e da Saúde (1930), ainda que compartilhado, merece destaque como primeiro órgão governamental para tratar especificamente da educação, demonstrando a sua importância para os novos mandatários. A alfabetização

começou a ser vista como necessária para a industrialização, mas ainda de forma muito superficial, focada em criar um "bom operário" e um "bom cidadão" que seguisse o líder, sem necessariamente desenvolver o pensamento crítico.

Esteve sob responsabilidade de Francisco Campos, educador e reformador da educação em Minas Gerais e adepto da Escola Nova, que também foi Secretário do Governo de Antônio Carlos de Andrada, ficando apenas até 1932, em função de divergências políticas com Gustavo Capanema, que assumiria o Ministério em 1934, permanecendo até o fim do primeiro Governo Vargas. A criação do Ministério demonstrava a disposição do governo nas reformas educacionais, marcadas pela organização da Universidade do Rio de Janeiro, pela criação do Conselho Nacional de Educação (1931) e pela estruturação do ensino secundário e do ensino comercial. (CICONE; MORAES, 2016, p. 157)

Em relação às universidades, vale destacar que no Brasil o que predominava até então eram as instituições universitárias isoladas, sem a integração de variados cursos que uma universidade deveria possuir. Se na América espanhola várias universidades foram construídas, durante a colonização portuguesa isso não foi permitido. Mesmo no Período Joanino (1807-1821) até a República Velha (1889-1930), as instituições de ensino superior não estavam integradas.

Na década de 1920, duas universidades foram criadas: a Universidade do Rio de Janeiro (1920) e a Universidade Federal de Minas Gerais (1927), mas não promoveram de fato uma unificação de seus institutos, que permaneceram isolados e autônomos. Foi somente com as reformas de Francisco Campos (1931) que essa situação se modificou por meio de um novo decreto- Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931- que estabeleceu que as Universidades compreenderiam pelo menos três institutos: Direito, Medicina e Engenharia ou um deles substituído pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras, que seria voltada para a formação de professores. (CICONE; MORAES, 2016, p. 157)

A Universidade de São Paulo (USP) foi a primeira instituição a atender esses requisitos. Fundada em 1934, agregou a Faculdade de Direito do Largo São Francisco, a Escola Politécnica, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da rua Maria Antônia, a Faculdade de Farmácia e Odontologia, a Faculdade de Medicina, o Instituto de Educação e a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, de Piracicaba.

Em 1935, Anísio Teixeira, assumiu a condução da Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, resultado da aglutinação de várias Faculdades. Tanto a USP como a

Universidades do Distrito Federal, que convidaram importantes professores e teóricos europeus para ministrarem aulas. O ensino secundário também se modificou, passando a ter dois ciclos, um fundamental, com cinco anos, e outro complementar, que tinha como função principal a preparação para o ingresso no ensino superior. O modelo a ser seguido seria o do Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro. Enquanto esses dois níveis se modificaram, a educação fundamental não obteve o mesmo investimento, o que colaborou para manter o dualismo escolar com uma desigualdade ainda muito grande.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, ancorado nas perspectivas pedagógicas da Escola Nova, defendia a reconstrução e a modernização educacional no Brasil:

[...] é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do crescimento da riqueza de uma sociedade. (BRASIL apud SAVIANI, 2011, p. 242)

No Brasil, o principal representante da Escola Nova foi Anísio Teixeira, primeiro tradutor de Dewey, um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, com passagens por diversos órgãos governamentais, entre eles o Ministério da Educação, que na década de 1950 comandou o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), fundou e comandou a Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (Capes) e fundou e foi reitor da Universidade de Brasília.

De acordo com (SAVIANI, 2011), o surgimento da Escola Nova, que se dá na crítica à pedagogia tradicional, constata o início de um amplo movimento de reforma, o “escolanovismo”. Inicialmente surgem experiências restritas, depois, há uma defesa de sua generalização. Diferente da pedagogia tradicional, a Escola Nova não trata o marginalizado como o ignorante, como o que não adquiriu conhecimentos, mas sim como o rejeitado.

Alguns teóricos do escolanovismo aproximaram-se da Pedagogia por meio de experiências com os “anormais”, crianças que possuíam variadas deficiências (Decroly e Montessori, por exemplo). Diante da patologização educacional, defendiam que os homens são essencialmente diferentes, cada indivíduo é único. Portanto, existem diferenças naturais no processo de aprendizagem de cada um que devem ser respeitadas, não sendo possível um processo educacional homogêneo.

Os reformadores defendiam a necessidade da adoção de métodos científicos para a organização e administração da educação brasileira, de forma que a educação fosse promotora do desenvolvimento econômico e social do país, em conformidade com as mudanças em curso. Nesse sentido, ela substituiria uma educação tradicional, sendo “uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida”. (SAVIANI, 2009, p. 244)

O principal problema da educação para eles era que a educação brasileira estava ancorado nos velhos métodos tradicionais, que deveriam ser substituídos por novos métodos amparados na ciência, na Biologia e na Psicologia, levando em consideração as diferentes aptidões naturais do indivíduo que o ensino tradicional desconsiderava. Os reformadores defendiam uma escola única, laica, gratuita, obrigatória e a coeducação entre meninos e meninas. A educação era vista como instrumento de equalização social na medida em que promoveria a integração entre os indivíduos, respeitando suas diferenças.

Nesse sentido, houve um deslocamento do intelecto para o sentimento, do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos para os métodos ou processo pedagógico, do professor para o aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para a espontaneidade, do diretivismo para o não diretivismo, da quantidade para a qualidade e de uma Pedagogia filosófico-científica para o experimentalismo com base na Biologia e na Psicologia. O importante não é aprender, mas aprender a aprender, ou seja, o que importa é o método e não tanto o conteúdo.

Os católicos combateram a gratuidade e obrigatoriedade do ensino pelo Estado, defendendo o direito de as famílias escolherem a melhor forma de educar seus filhos, já que essas determinações estatais seriam indevidas. Para a Igreja Católica as iniciativas dos reformadores atentaram contra uma hierarquia divina, contra os bons costumes dos católicos e afirmavam uma visão social com base na convicção de que uma elite deveria conduzir o povo, incapaz de construir seu próprio caminho, para aquilo que era mais adequado segundo as suas concepções morais. Nesse sentido, foram iniciadas as tratativas para a fundação das universidades católicas (PUCS), em contraposição às iniciativas dos reformadores no ensino universitário.

Na constituição de 1934, um percentual de recursos fixos foi determinado para a educação em todos os níveis da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Diante disso, os reformadores encontraram barreiras para as suas iniciativas, tanto pela dura

reação dos católicos como pela posição conciliatória dos governantes, como ocorreu com Francisco Campos e Gustavo Capanema, sob a aprovação de Getúlio Vargas, que aceitou que a retomada do ensino católico nas escolas públicas em troca do apoio político da Igreja Católica ao seu governo.

Em relação ao financiamento da educação, foi aberta uma brecha para que o Estado, com o dinheiro público, também financiasse a educação privada, principalmente por meio de bolsas de estudos e de empréstimos subsidiados. Essa conciliação de interesses fez que a Igreja diminuísse suas críticas ao papel do Estado na educação, permitindo ao governo ampliar o ensino público no país. (CICONE; MORAES, 2016, p. 159)

Além da reação oligárquica paulista, outros setores se organizaram em oposição ao Governo Vargas. O PCB ampliou sua influência e organizou a Ação Nacional Libertadora (ANL), incorporando outros setores sociais em suas reivindicações. Em 1934, a Constituinte elegeu indiretamente Getúlio Vargas para um mandato de quatro anos. Nesse mesmo ano, em novembro, houve o Levante Comunista, com a tentativa de impulsionar a revolução pelo país. Nesse momento, o movimento Integralista, de inspiração fascista, aumentava sua influência política e social. O Governo Vargas, que também encontrava resistência entre os próprios aliados diante das dificuldades iniciais de impor um novo projeto político, encontrou no Estado ditatorial, o Estado Novo, caminho para resolver o impasse político e construir uma dinâmica econômica e social do país.

Para legitimar o Estado Novo (1937-1945), o Governo Vargas intensificou seus instrumentos de propaganda, cultura e educação. Em 1939, foi criado o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), com a responsabilidade de:

[...] realizar a censura do teatro, do cinema, do rádio, da literatura, da imprensa, das atividades recreativas e esportivas. Deveria, também, promover e patrocinar manifestações cívicas, exposições para demonstrar as realizações do governo, produzir cartilhas para as crianças, documentários, jornais nacionais, de exibição obrigatória em todos os cinemas. (CAPELATO, 2003, p. 141)

Os materiais produzidos pelo Estado Novo, carregados de símbolos patrióticos e de referências a Vargas, eram utilizados nas escolas com o objetivo de mostrar as diferenças entre o antes e o depois do novo regime. Tudo aparecia como novidade: nova sociedade, novo homem, nova educação. O presente e o futuro estavam interligados pela promessa do

progresso. Tudo aquilo que abalasse a suposta harmonia social deveria ser combatido. O Ministro da Educação, Gustavo Capanema, foi o responsável por essa difusão cultural no período. A cultura e a educação estavam a serviço da construção do projeto político em curso. É nesse ambiente que os reformadores da Escola Nova, com suas perspectivas pragmáticas, pressionaram o governo para atender suas reivindicações. (CICONE; MORAES, 2016, p. 162).

Entre 1942 e 1946, por meio das Leis Orgânicas do Ensino, foi instituído o ensino supletivo, que colaborou para a diminuição do analfabetismo. Por pressão dos reformadores da educação, o governo incluiu a previsão de recursos orçamentários para a reforma educacional, a instituição do planejamento escolar e a organização da estrutura da carreira docente e dos salários; regulamentou os cursos de formação de professores; reestruturou os cursos secundários, que passaram a ter quatro anos de ginásio e três de colegial (científico e clássico); e criou dois tipos de ensino profissionalizante, o primeiro foi mantido pelo governo, com três ramos (industrial, comercial e agrícola), e o segundo foi mantido pelas empresas a partir da criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942. Da mesma forma, em 1946, foi criado o Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). (CICONE; MORAES, 2016, p. 164)

Segundo (ARANHA, 2006), mesmo que a escolarização tenha sido bastante ampliada, as dificuldades de implantação dessas reformas foram imensas: as propostas governamentais esbarravam na dura realidade brasileira. A quantidade de professores leigos, não formados, era alta, aumentando a partir de 1940. As escolas normais de formação de professores tornaram-se redutos da classe média e da profissão feminina. Os cursos secundários continuaram como espaços propedêuticos, ou seja, de preparação para o ensino universitário e mantendo o dualismo escolar, ainda mais que o ensino profissionalizante instituído pela iniciativa privada era destino certo das classes trabalhadoras. O ensino fundamental foi negligenciado. Os reformadores, que estavam diante de contradições, tiveram de conciliar com os católicos, e suas perspectivas educacionais pressupunham uma democratização dos espaços democráticos, o que não ocorreu na ditadura do Estado Novo. (ARANHA, 2006 apud CICONE; MORAES, 2016, p. 168)

Em 1944, no Inep, é criada a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, órgão que se consolidou como difusor da pedagogia nova no Brasil. Se no momento anterior o confronto entre católicos e reformadores estava acirrado, com o aumento da influência da pedagogia

nova houve uma aproximação entre eles, ainda mais com a renovação da pedagogia católica. Os reformadores ampliaram seus espaços ocupados na burocracia do Estado, enquanto que os católicos assimilavam perspectivas teóricas humanistas, ponto de contato entre eles.

No final do Estado Novo, a educação brasileira teria uma nova legislação a partir da Constituição de 1946, permeada por conteúdos defendidos pelos reformadores da Escola Nova. De acordo com (SAVIANI, 2011), identifica esse período, a partir de 1947, como de predominância das idéias da pedagogia nova. Lourenço Filho continuou a exercer importante papel no Ministério da Educação, que estava a cargo de Clemente Marini, com a elaboração do anteprojeto da primeira LDB da educação brasileira, que permaneceria até 1957 tramitando no Congresso Nacional. (CICONE; MORAES, 2016, p. 168)

6.3) 1950–1964

O período entre 1950 e 1964 foi marcado pela rápida industrialização, pela intensificação do processo de migração do campo para a cidade e pelo fortalecimento das lutas sociais. Nesse contexto, consolidou-se também uma construção social que representava o migrante como uma figura atrasada e incapaz de se integrar plenamente à modernização em curso. Para as elites, o Partido Comunista Brasileiro (PCB) representava uma ameaça à ordem social, sendo acusado de corromper a suposta índole pacífica do povo brasileiro. Essa visão reforçava a ideia de que a população deveria ser tutelada, justificando o controle estatal sobre o movimento operário. Entretanto, com o fortalecimento do movimento dos trabalhadores, as classes populares passaram a ocupar de forma mais efetiva a cena política nacional. (CICONE; MORAES, 2016, p. 182)

A educação nesse período deve ser compreendida no interior da dinâmica modernizadora que caracterizou o país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), apresentada inicialmente como anteprojeto em 1948, permaneceu em tramitação por mais de uma década, sendo promulgada apenas em 1961. Durante esse processo, o debate entre reformadores e setores católicos manteve-se intenso. Os reformadores vinculados ao movimento escolanovista defendiam a descentralização do ensino, princípio que acabou incorporado à LDB. Outro ponto central do debate dizia respeito ao papel do Estado no financiamento da educação. Carlos Lacerda, líder da União Democrática Nacional (UDN),

defendia a chamada “liberdade de ensino”, argumentando que caberia às famílias escolher a educação de seus filhos e que o Estado deveria garantir condições financeiras e técnicas equivalentes tanto para as escolas públicas quanto para as instituições privadas (CICONE; MORAES, 2016, p. 185).

De acordo com (ARANHA, 2006), o debate educacional refletia, na verdade, a disputa em torno do projeto republicano de ensino laico e sob responsabilidade do Estado. Ao favorecer as escolas privadas, em sua maioria vinculada à Igreja Católica, a democratização do acesso à educação foi retardada. Em reação a essa tendência, os reformadores organizaram a Campanha em Defesa da Escola Pública, que culminou na publicação do Manifesto dos Educadores Mais uma Vez Convocado em 1959 (ARANHA, 2006, p. 248 apud CICONE; MORAES, 2016, p. 187).

O manifesto defendia que os recursos públicos deveriam ser destinados exclusivamente à educação pública, não devendo financiar instituições privadas. Ainda segundo (ARANHA, 2006), a LDB promulgada em 1961 já se encontrava parcialmente ultrapassada diante da rápida dinâmica de industrialização do país. Além disso, a legislação favoreceu o ensino privado ao permitir o financiamento público para instituições educacionais particulares. Com a criação do Conselho Federal de Educação (CFE), em 1961, e dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE), bem como com a participação de representantes do setor privado nesses organismos, a influência desse setor ampliou-se significativamente (CICONE; MORAES, 2016, p. 189).

Essa situação agravava o problema de uma população em idade escolar que, em sua maioria, ainda não tinha acesso à educação formal. O debate educacional envolvia, portanto, a possibilidade de construção de um sistema público de ensino capaz de promover a democratização e a ampliação do acesso à educação para setores historicamente excluídos. Nesse contexto, observava-se uma correspondência entre as posições educacionais e os projetos de desenvolvimento econômico em disputa. Enquanto setores conservadores defendiam um modelo de desenvolvimento subordinado a interesses externos e à manutenção da estrutura agrária tradicional, grupos progressistas apoiavam a construção de um projeto de desenvolvimento econômico autônomo. No campo educacional, a UDN posicionava-se ao lado dos setores católicos, enquanto forças progressistas e de esquerda apoiavam as propostas reformadoras (CICONE; MORAES, 2016, p. 191).

Com a entrada em vigor da LDB e a instalação do Conselho Federal de Educação em 1962, foi elaborado o Plano Nacional de Educação (PNE) sob a coordenação de Anísio Teixeira. O plano estabeleceu que, no mínimo, 12% dos recursos federais deveriam ser destinados à educação, criou fundos específicos para diferentes níveis de ensino e determinou a elaboração de planos educacionais específicos para cada etapa da educação, além de estabelecer critérios para a remuneração dos professores. Anísio Teixeira manteve-se à frente dessas iniciativas no início da década de 1960, permanecendo também na direção da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep). Nesse período, colaborou diretamente na criação da Universidade de Brasília (UnB), em 1961, cuja condução inicial foi entregue a Darcy Ribeiro. Em 1963, quando Darcy Ribeiro assumiu o Ministério da Educação, Anísio Teixeira retornou à reitoria da UnB (CICONE; MORAES, 2016, p. 193).

No contexto da consolidação do nacional-desenvolvimentismo, foi criado, em 1955, o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), órgão responsável pela formulação, difusão e aplicação de ideias relacionadas ao projeto de desenvolvimento nacional. O nacionalismo era apresentado como instrumento de defesa da nova dinâmica industrial autônoma frente aos interesses econômicos tradicionais. Diante das limitações impostas pela LDB à democratização do ensino, diversas iniciativas surgiram também no campo popular, com o objetivo de promover a conscientização política da população brasileira. Essas iniciativas apresentavam perspectivas diversas, que variavam desde interpretações marxistas até propostas vinculadas ao catolicismo progressista, tendo a cultura e a educação popular como instrumentos fundamentais (CICONE; MORAES, 2016, p. 195).

Nesse contexto, destacaram-se experiências como o Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE), que se expandiu pelo país entre 1962 e 1964, difundindo uma cultura politizada e socialmente engajada. Os Movimentos de Cultura Popular (MCP) também se difundiram, tendo como experiência pioneira a iniciativa da Prefeitura do Recife, em Pernambuco, onde atuou Paulo Freire. Em Natal, no Rio Grande do Norte, surgiu em 1961 a campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, importante iniciativa de alfabetização popular. Outro movimento relevante foi o Movimento de Educação de Base (MEB), criado por setores progressistas da Igreja Católica e financiado pelo governo federal. Inicialmente voltado para a alfabetização da população rural, o MEB tornou-se progressivamente mais politizado, transformando-se em espaço de organização social e

política dos setores populares, incluindo a sindicalização dos trabalhadores rurais. Dessa forma, a educação popular, que anteriormente possuía caráter predominantemente alfabetizador, passou a adquirir um sentido político mais amplo, vinculando-se ao projeto nacionalista de transformação social (CICONE; MORAES, 2016, p. 198).

Paulo Freire destacou-se como uma das principais referências teóricas e práticas para grande parte desses movimentos de educação popular. Embora tenha se formado em Direito, profissão que não exerceu, Freire tornou-se professor de Filosofia e História da Educação na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da então Universidade do Recife, atualmente Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Participou ativamente do Movimento de Cultura Popular do Recife, do Conselho Estadual de Educação e de diversas experiências de alfabetização no estado de Pernambuco. Essas experiências levaram o educador a assumir responsabilidades em nível nacional, sendo nomeado, em 1963, presidente da Comissão Nacional de Cultura Popular durante o governo de João Goulart, além de coordenar o Plano Nacional de Alfabetização entre 1963 e 1964. Nesse período, sua produção teórica e pedagógica tornou-se particularmente intensa. Dessa experiência, Paulo Freire produziu um método inovador de alfabetização:

“A elaboração e execução do método comportavam cinco fases: 1. Levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará; 2. Escolha das palavras, selecionadas do universo vocabular pesquisado; 3. Criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar; 4. Elaboração de fichas-roteiro, que auxiliem os coordenadores de debates no seu trabalho; 5. Feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores”. (SAVIANI, 2011, p. 325 *apud* CICONE; MORAES, 2016, p. 201).

Para a aplicação desse método, o educador propôs círculos culturais ao invés das escolas e coordenadores de debates no lugar dos professores, rompendo a relação hierarquizada entre professores e alunos. A palavra geradora era apresentada e debatida. Por exemplo, “tijolo”.

“No primeiro passo, essa palavra é apresentada numa situação do trabalho em construção. Discutida essa situação, visualiza-se a palavra, que depois é apresentada sem o objeto: Tijolo. Numa nova projeção, ela aparece desmembrada em suas sílabas: ti-jo-lo. Daí chega-se às famílias fonêmicas: ta-teti-to-tu; já-je-ji-jo-ju. Finalmente,

chega-se à projeção da “ficha de descoberta” contendo as três famílias fonêmicas em conjunto: ta-ta-te-ti-to-tu; já-je-ji-jo-ju; la-le-li-lo-lu”. (SAVIANI, 2011, p. 325)

Paulo Freire foi inicialmente influenciado pela Filosofia Humanista, mais especificamente pelo existencialismo cristão, e pelos teóricos do Iseb, que permitiram ao educador uma identificação com o nacional desenvolvimentismo em curso. Ele também teve um papel fundamental no processo de difusão dos pressupostos da Escola Nova. (SAVIANI, 2011) denomina sua experiência como uma espécie de “Escola Nova Popular”, na medida em que lutou para generalizar na escola pública as perspectivas reformadoras da educação. (SAVIANI, 2011, p. 327 *apud* CICONE; MORAES, 2016, p. 203).

6.4) 1964-1980

Nesse período, todos os partidos existentes na década de 1960 foram extintos pelo Ato Institucional nº 2 (AI-2). Entre os principais e mais representativos estavam a União Democrática Nacional (UDN), o Partido Social Democrático (PSD) e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), além de outras organizações políticas menores, mas relevantes pelo papel que desempenhavam, como o Partido Comunista Brasileiro (PCB). Em substituição ao sistema multipartidário, foram criados dois novos partidos: a Aliança Renovadora Nacional (ARENA), formada por apoiadores do regime militar, e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), que reunia os opositores autorizados a permanecer no país, isto é, aqueles que não foram cassados, exilados, presos ou mortos (CICONE; MORAES, 2016, p. 215).

O período militar também foi marcado por um elevado crescimento econômico, especialmente durante a década de 1970. Segundo dados oficiais, o crescimento médio anual do Produto Interno Bruto (PIB) nesse período foi de aproximadamente 8,8%, enquanto entre 1964 e 1980 manteve-se acima de 7,8% ao ano. O destaque ocorreu entre 1968 e 1973, período conhecido como “milagre econômico”, quando o crescimento médio ultrapassou 11% ao ano. Esse processo impulsionou um rápido aumento e diversificação do parque industrial brasileiro, o que demandava a formação acelerada de mão de obra qualificada para atender às novas funções geradas pela expansão industrial.

Do ponto de vista econômico, o modelo adotado baseou-se principalmente na abertura da economia para investimentos privados nacionais e estrangeiros, favorecida pela suspensão do controle sobre as remessas de lucros ao exterior; no aumento dos investimentos estatais e na ampliação do crédito ao consumidor; na concentração de renda, que elevou as margens de lucro e estimulou o retorno dos investimentos; e na obtenção de empréstimos internacionais públicos e privados a juros flutuantes.

Dessa forma, entre 1964 e 1985 consolidou-se um modelo econômico bastante distinto daquele proposto anteriormente pelas chamadas reformas de base, que defendiam maior acesso aos serviços públicos, distribuição de renda e crescimento econômico sustentado, sem dependência de empréstimos internacionais, especialmente dos Estados Unidos. Paralelamente, a falta de perspectivas no campo, agravada pela mecanização agrícola, pela ausência de reforma agrária e pela concentração fundiária, provocou intenso êxodo rural e migração para os grandes centros urbanos, sobretudo para a região Sudeste. No final da década de 1960, a população urbana brasileira passou a superar numericamente a população rural.

Com o golpe de 1964, os militares implantaram um modelo econômico baseado na concentração de renda, que contribuiu para tornar o Brasil um dos países mais desiguais do mundo. A abundância de mão de obra, o controle governamental sobre os reajustes salariais e a repressão aos movimentos trabalhistas resultaram em forte compressão salarial. Nos primeiros anos após o golpe, o salário médio, em valores corrigidos para maio de 2016, caiu de aproximadamente R\$ 1.000 para cerca de R\$ 700, mantendo-se nessa faixa ao longo da década de 1970, o que representou uma redução de cerca de 30% em relação aos níveis salariais de 1963–1964.

A repressão não se restringiu aos políticos, atingindo também professores, estudantes e intelectuais. Segundo (SKIDMORE, 1988, p. 55), “milhares foram presos através do país na ‘Operação Limpeza’, inclusive membros de organizações católicas como o Movimento de Educação de Base (MEB), a Juventude Universitária Católica (JUC) e outras”. Entre os cassados e exilados encontravam-se intelectuais como Celso Furtado e Paulo Freire (SKIDMORE, 1988, p. 55 apud CICONE; MORAES, 2016, p. 218).

No campo educacional, diversas organizações estudantis foram extintas. Os grêmios secundaristas, tradicionalmente espaços de debate no meio estudantil, foram substituídos por Centros Cívicos, geralmente orientados por professores de Educação Moral e Cívica

alinhados às direções escolares e ao regime. No ensino superior, a União Nacional dos Estudantes (UNE) foi proibida, sendo permitida apenas a organização local por meio de Diretórios Acadêmicos e Diretórios Centrais de Estudantes, também sob vigilância do Estado. Essas medidas tinham como objetivo impedir a formação de espaços de pensamento crítico e de oposição ao regime (CICONE; MORAES, 2016, p. 221).

Com o endurecimento do regime após o Ato Institucional nº 5 (AI-5), foi promulgado, em fevereiro de 1969, o Decreto-Lei nº 477, que proibia atividades políticas nas universidades e estabelecia severas punições para estudantes e professores envolvidos em mobilizações. No mesmo período, mudanças curriculares foram implementadas. Em setembro de 1969, o Decreto-Lei nº 869 introduziu as disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSPB) no ensino básico, além da disciplina Estudos de Problemas Brasileiros nos cursos superiores.

Diversos professores contrários ao regime foram presos, exilados ou aposentados compulsoriamente, enquanto outros intelectuais e artistas também sofreram perseguições. O Decreto nº 68.908/1971 extinguiu o sistema de excedentes — estudantes aprovados que não conseguiam vaga nas universidades — e instituiu o vestibular classificatório. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 não tenha sido formalmente revogada pela ditadura, uma série de decretos e medidas administrativas desarticulou experiências educacionais progressistas, como iniciativas de educação popular e escolas vocacionais. Além disso, foram aprovadas leis que alteraram profundamente os objetivos e a organização da educação nacional.

Em 1967 foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), baseado em uma técnica de alfabetização funcional que enfatizava resultados estatísticos. Muitas pessoas aprendiam apenas a assinar o próprio nome, permanecendo analfabetas funcionais. Diferentemente da proposta pedagógica de Paulo Freire, que buscava promover a conscientização política e social dos educandos, o Mobral evitava qualquer abordagem crítica da realidade social. O programa substituiu o Plano Nacional de Alfabetização do governo João Goulart, extinto após o golpe de 1964. Embora inspirado, em tese, na metodologia freiriana, na prática o Mobral foi profundamente descaracterizado. Seus resultados foram limitados, reduzindo o índice de analfabetismo de 33% em 1970 para 28,5% em 1972 (ARANHA, 2006, p. 265 apud CICONE; MORAES, 2016, p. 224).

O ensino superior também passou por profundas transformações com a aprovação da Lei nº 5.540/1968. Segundo (ARANHA, 2006), essa lei foi aprovada rapidamente por um Congresso pressionado pelo regime militar e inspirou-se em propostas do consultor norte-americano Rudolph Atcon e nas diretrizes da Escola Superior de Guerra. Entre as principais mudanças estavam a extinção das cátedras, a criação de departamentos acadêmicos, a unificação do vestibular, a integração de faculdades em universidades, a instituição do ciclo básico, a definição de cursos de curta e longa duração e a criação de programas de pós-graduação. Além disso, foram introduzidos o sistema de matrícula por disciplinas e o regime de créditos, bem como a possibilidade de nomeação de diretores e reitores que não necessariamente pertenciam ao corpo docente (CICONE; MORAES, 2016, p. 227).

De acordo com (ARANHA, 2006), a criação dos programas de pós-graduação contribuiu para a formação de professores universitários e para o desenvolvimento da pesquisa científica no país. No entanto, conforme observa (XAVIER, 1994), a prioridade educacional do período concentrou-se na formação de quadros técnicos destinados à tecnoburocracia estatal e aos cargos técnicos de nível médio (XAVIER, 1994, p. 231 apud CICONE; MORAES, 2016, p. 238).

O sistema de matrícula por disciplinas e créditos, embora permitisse maior flexibilidade administrativa, também fragmentava as turmas e reduzia a interação entre os estudantes, dificultando a organização e mobilização estudantil. Além disso, apesar do crescimento econômico do período, uma parcela cada vez menor dos recursos públicos passou a ser destinada à educação. A partir de 1967, deixou-se de estabelecer vinculações orçamentárias precisas para o financiamento da educação pública, situação que só seria revertida em 1983. Como resultado, em 1975 apenas 4,73% dos recursos federais eram destinados à educação (HILSDORF, 2003, p. 126 apud CICONE; MORAES, 2016, p. 230).

A escassez de recursos e a falta de vagas nas instituições públicas favoreceram a expansão do ensino privado, especialmente no ensino superior. Entre 1970 e 1980, o número de instituições públicas passou de 184 para 200, crescimento de 8,7%, enquanto o número de instituições privadas praticamente dobrou, passando de 2.221 para 4.394, crescimento de 97,8% (RIGOTTO; SOUZA, 2005).

De modo geral, as instituições privadas apresentavam menor infraestrutura e exigência acadêmica em comparação com as universidades públicas. Muitas delas, entretanto, recebiam financiamento público e passaram a atender principalmente estudantes que não conseguiam

ingressar nas universidades públicas por meio do vestibular. Consolidou-se, assim, um modelo educacional dual, no qual as instituições públicas, mais seletivas e de maior qualidade, eram frequentadas predominantemente pelos setores mais privilegiados da sociedade, enquanto as instituições privadas, pagas e com menor prestígio acadêmico, atendiam majoritariamente estudantes de origem popular.

Segundo (ARANHA, 2006), o ensino de primeiro e segundo graus foi profundamente reformulado pela Lei nº 5.692/1971. Três pilares orientaram essas reformas: a necessidade de formação de técnicos qualificados, a formação de cidadãos alinhados à mentalidade política do regime e a ampliação da relação entre escola, empresas e comunidade. Durante a ditadura militar, as teorias tecnicistas e positivistas da educação tornaram-se predominantes. Nesse contexto, a teoria do capital humano, desenvolvida na década de 1960, exerceu forte influência sobre as políticas educacionais, concebendo a escola como uma instituição voltada à produção de conhecimentos e habilidades que agregariam valor econômico ao indivíduo, e não como um direito social garantido ao cidadão (ARANHA, 2006 apud CICONE; MORAES, 2016, p. 235).

Entretanto, a tradição escolanovista presente entre professores e instituições educacionais impediu que essas reformas tecnicistas fossem plenamente implantadas. Entre as mudanças mais significativas do período destacam-se a redução do percentual mínimo da arrecadação federal destinado à educação e a diminuição dos investimentos públicos no setor. Assim, mesmo com o crescimento econômico registrado durante o chamado “milagre econômico”, os recursos destinados à educação não acompanharam essa expansão, contribuindo também para a desvalorização salarial dos professores.

“1) Unificação do primário com o ginásio, suprimindo os exames de admissão e consequente ampliação da obrigatoriedade de quatro para oito anos de escolaridade. Embora prevista, essa obrigatoriedade não se efetivou na prática em virtude da falta de estrutura, de recursos e de professores. 2) Criação da escola única profissionalizante, unificando o segundo grau com ensino técnico, o que ofereceria um ‘ofício’ ao estudante ao final do ensino secundário, reduzindo a pressão pelo aumento do ensino superior. Entretanto, a falta de laboratórios, equipamentos e materiais acabou privilegiando a formação no setor terciário, que exigia menos recursos. A falta de capacitação gerou um exército de jovens mal preparados e, portanto, mal remunerados, que perpetuava nossa desigualdade interna e em relação aos demais países. 3) Reestruturação do ensino supletivo, obrigatoriedade das disciplinas de Educação Física, Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira, Educação Artística, Programa de Saúde e Religião. 4) Extinção das disciplinas de Filosofia, unificação das disciplinas de História e Geografia em

Estudos Sociais, no primeiro grau, o que caracterizava um ensino prático, ideologizado pelo regime e acrítico. 5) Desativação da Escola Normal de formação de professores do primeiro grau. 6) Redução da idade legal mínima para o trabalho, a 12 anos, o que incentivava a evasão escolar”. (CICONE; MORAES, 2016, p. 231-238)

Dessa forma, o ensino deveria permitir a expansão da produção, formando técnicos qualificados para a rápida expansão industrial que ocorria por causa do “milagre econômico”. Essa tendência incidiu com mais força sobre o ensino público, de forma que o ensino privado conseguiu manter um pouco das características de uma educação mais ampla, aprofundando a desigualdade entre os dois sistemas. (CICONE; MORAES, 2016, p. 238).

Há outros aspectos por trás da idéia de educação tecnicista que se referem ao método. Aqui ocorre, também, a separação entre a produção do saber e sua disseminação, entre o pensar e o fazer no uso de métodos de reprodução do conhecimento e memorização, e não no estímulo para se pensar em soluções, como a Escola Nova havia proposto e que agora era completamente banida. (CICONE; MORAES, 2016, p. 240).

Muitas das escolas particulares simplesmente ignoraram o viés profissionalizante e se especializaram na preparação para o vestibular, contribuindo para a criação de uma escola para elite, capaz de ingressar na universidade, e outra limitada aos conhecimentos de nível técnico, que acabou relegada aos que não podiam pagar por uma escola particular. (CICONE; MORAES, 2016, p. 242).

Também por isso, era um momento de proliferação do ensino privado, notadamente pelas classes médias ascendentes. No entanto, a eliminação das disciplinas como Filosofia e a inclusão das disciplinas doutrinárias acabaram tornando, também, esses alunos mais privilegiados, menos conscientes e críticos, o que anos mais tarde contribuiria para dificultar a mudança do modelo. (CICONE; MORAES, 2016, p. 243).

6.5) 1980-1990

As consequências do período militar, sobretudo da política econômica baseada no endividamento externo e na educação, tiveram influências e implicações que se estenderam aos períodos seguintes. A iniciativa privada dominava a pré-escola, avançava no 2º grau e se

tornaria majoritária no nível superior (XAVIER, 1994, p. 279 apud CICONE; MORAES, 2016, p. 211).

Em relação aos problemas já apontados, principalmente na implantação da lei 5.692/71, em 1982, a lei 7.044 desobrigou as escolas de praticar a profissionalização, deixando a opção da preparação para o trabalho a critério do estabelecimento de ensino e permitindo um retorno à formação mais geral. Além disso, o Parecer 342 do Conselho Federal de Educação, no mesmo ano, admitia o retorno da disciplina de Filosofia às salas de aula, embora optativa e não obrigatória. (CICONE; MORAES, 2016, p. 213).

Segundo (ARANHA, 2006), entre 1980 e 1988 foram realizadas cinco Conferências Brasileiras de Educação, ao mesmo tempo em que proliferavam estudos e artigos sobre o tema, marcados por amplo debate. Por outro lado, o fracasso do Plano Cruzado e o grande aumento do valor das mensalidades tornaram a educação ainda mais elitizada, restrita a grupos privilegiados. Aliás, a educação, em geral, ainda era para poucos. Segundo dados apresentados por (XAVIER, 1994), em 1984, mais de 60% da população economicamente ativa tinha, no máximo, quatro anos de escolaridade. Ainda havia muito a ser feito para a universalização do ensino (ARANHA, 2006 apud CICONE; MORAES, 2016, p. 214-215).

Todavia, algumas iniciativas do setor público – em especial pelos governos de oposição ao regime militar, a partir de 1982 - se desenvolveram nesse período. Algumas delas:

“1) Os CEFAM’s (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), criados em Minas Gerais, implantados depois em São Paulo (onde funcionou a maior parte dos centros) e em alguns outros estados. Os alunos recebiam bolsas durante os quatro anos de estudos e os professores eram remunerados também pelas atividades extraclasse. Entretanto, os recursos exigidos e não disponíveis, a mudança orientada pela LDB de 1996 de que os professores tivessem formação superior, entre outras coisas, fez que esse modelo fosse abandonado ao longo dos anos seguintes. 2) O PROFIC (Programa de Formação integral da Criança), em São Paulo, que pretendia oferecer jornada integral para os alunos de 1º grau. Entretanto, havia falta de estrutura na rede, já que muitas escolas funcionavam em até quatro turnos para atender a demanda, o que impedia a expansão do modelo sem enormes investimentos, inexistentes no período, fez que ele fosse substituído pela proposta de aumento da jornada nas primeiras séries, o que também não se concretizou em larga escala. 3) Os CIEP’s (Centro Integrado de Educação Pública), criados no Rio de Janeiro, na gestão Brizola, com Darcy Ribeiro à frente da pasta de educação, pretendia tornar a escola um centro de formação integral e diferenciado. Entretanto, mais uma vez, os custos impediam que o

modelo fosse expandido para atender a todas as crianças, ficando restrito a experiências limitadas”.(CICONE; MORAES, 2016, p. 215-216).

(ARANHA, 2006) cita também os CEU's (Centro Educacional Unificado), criados na cidade de São Paulo, já nos anos 2000, como outra tentativa parecida de formação integral. Todas essas propostas esbarram no problema da falta de recursos e na criação de sistemas paralelos, duais, mesmo que tanto os modelos tradicionais como as inovações sugeridas sejam voltados às camadas populares. Projetos pilotos, portanto, não se irradiam para o conjunto das redes. Outro problema normalmente enfrentado é a falta de um planejamento de longo prazo e de continuidade das ações, apesar das alterações de governo.(ARANHA, 2006, p. 312 *apud* CICONE; MORAES, 2016, p. 216-217).

Para tentar reduzir o problema, em 1983 foi aprovada a Emenda Constitucional nº 24, que, alterando o Art. 176 da Constituição, obrigava a União a aplicar ao menos 13% da receita resultante de impostos em educação, e os estados e municípios, pelo menos 25%. Entretanto, o governo federal não apenas deixou de cumprir a lei, como, para o ano seguinte, encaminhou ao Congresso um orçamento com despesas ainda menores para educação (GOMES et al., 2007). Foi preciso a aprovação da Lei 7.348 em 1985, também proposta pelo Senador João Calmon, que regulamentava a Emenda de 1983 para que esse investimento mínimo fosse assegurado. (GOMES et al., 2007 *apud* CICONE; MORAES, 2016, p.219-220).

A partir de 1986, foram eleitos os deputados para a Assembléia Nacional Constituinte. Era retomado com força, novas e velhas questões: direitos fundamentais do cidadão, sistema de governo, direitos trabalhistas e previdenciários, monopólio estatal do petróleo, reforma agrária, direitos sociais incluindo a criação do SUS (Sistema Único de Saúde), modelo de previdência social, financiamento da educação. (CICONE; MORAES, 2016, p. 265).

Um dos principais debates, foi sobre a destinação dessas verbas, já que as instituições privadas desejavam continuar recebendo os recursos – como acontecia antes. No final, a Constituição acabou permitindo que escolas comunitárias confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, pudessem receber verbas públicas, o que foi considerado um retrocesso por alunos, educadores e especialistas que defendiam que elas fossem destinadas apenas para escolas públicas. (CICONE; MORAES, 2016).

A redemocratização do Brasil, consolidada pela promulgação da "Constituição Cidadã" de 1988, elevou a educação ao patamar de direito social inalienável e pilar

fundamental da dignidade humana. Conforme estabelece o Artigo 205, a educação é definida como um direito de todos e um dever compartilhado entre o Estado e a família, devendo ser promovida com a colaboração da sociedade. O objetivo central dessa norma é garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para o exercício consciente da cidadania e fornecendo a qualificação necessária para o mundo do trabalho. (BRASIL, 1988 apud CICONE; MORAES, 2016).

Para dar sustentação a esse preceito, a Carta Magna detalhou, nos artigos seguintes, as diretrizes que protegem o sistema educacional. O Artigo 206 rompeu com o modelo tecnicista anterior ao instituir princípios como a igualdade de condições para acesso e permanência na escola e a liberdade de aprender, ensinar e pesquisar. Além disso, garantiu o pluralismo de idéias e a coexistência entre instituições públicas e privadas, assegurando a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. Outro avanço democrático crucial foi a previsão da gestão democrática do ensino público e a valorização dos profissionais da educação, que passaram a ter direito a planos de carreira, piso salarial e ingresso exclusivo por meio de concurso público. (CICONE; MORAES, 2016)

No âmbito do ensino superior, o Artigo 207 assegurou a autonomia universitária nas dimensões didático-científica e administrativa, fundamentando o funcionamento das instituições na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Complementarmente, o Artigo 208 especificou os deveres objetivos do Estado, tornando o ensino fundamental obrigatório e gratuito, com a meta de expansão progressiva dessa obrigatoriedade para o ensino médio. Este artigo também garantiu o atendimento em creches e pré-escolas para crianças na primeira infância e o atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Por fim, a Constituição estabeleceu, por meio do Artigo 214, a necessidade de um Plano Nacional de Educação (PNE) de duração plurianual, visando articular os esforços da União, Estados e Municípios para a erradicação do analfabetismo e a melhoria contínua da qualidade do ensino brasileiro. (CICONE; MORAES, 2016)

6.6) 1990-2000

A partir da década de 1990, período fortemente influenciado pelas políticas neoliberais, observou-se o retorno de concepções liberais com uma nova configuração e maior intensidade. Essas ideias passaram a defender a redução do papel do Estado na regulação econômica, sob o argumento de que a intervenção estatal distorce as decisões e expectativas do mercado. Outra premissa central do liberalismo sustenta que a busca individual pelos próprios interesses contribui para a prosperidade da nação e para a promoção do bem comum. Em contrapartida, subsídios ou apoios governamentais destinados a indivíduos ou empresas seriam responsáveis por estimular a acomodação e a ineficiência econômica. Trata-se, portanto, da crença de que a desigualdade funciona como motor do desenvolvimento individual (MARTINS, 2000, p. 61). Dessa forma, essa corrente teórica valoriza a concorrência, a disputa e a vitória dos mais preparados, em detrimento de princípios como solidariedade e assistência social aos grupos mais vulneráveis (CICONE; MORAES, 2016, p. 222–224).

Paralelamente, o mundo produtivo também passava por profundas transformações. As empresas multinacionais ampliaram significativamente seu poder econômico e político, aumentando sua autonomia em relação aos governos nacionais e evitando controles locais. Ao mesmo tempo, ocorreu um processo de reestruturação produtiva no interior das empresas, caracterizado pelo aumento da eficiência e do controle da produção por meio da informatização e do uso de novas tecnologias de comunicação. A produção tornou-se mais flexível e passou a ser ajustada às demandas do mercado, com a terceirização de atividades consideradas não essenciais. Com a redução das distâncias e dos tempos de circulação de informações e mercadorias, essas novas formas produtivas disseminaram-se globalmente, contribuindo para a intensificação da globalização econômica. Entretanto, esse processo não foi acompanhado pela redução das desigualdades econômicas e sociais, tanto entre os países quanto dentro deles.

Com o fim da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), em 1991, o equilíbrio político e econômico que havia sustentado a construção do Estado de bem-estar social (Welfare State) entre as décadas de 1950 e 1970 foi profundamente alterado em escala global. A influência desses acontecimentos internacionais também se fez presente no Brasil, especialmente durante a campanha eleitoral de 1989 e ao longo da década de 1990, período em que foi elaborada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Nesse contexto, o neoliberalismo passou a se opor tanto ao modelo socialista quanto às propostas da social-democracia, que alguns autores, como LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI (2012), denominam social-liberalismo. Foi nesse cenário que ocorreram importantes reformas educacionais no Brasil, como a promulgação da nova LDB em 1996, a reforma do ensino técnico em 1997 e a elaboração do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001.

Essa concepção político-econômica, que priorizava o pagamento da dívida pública e a redução dos investimentos sociais — entre eles os destinados à educação — pode ser observada em medidas como a desvinculação de receitas da União. Inicialmente instituída pelo Fundo Social de Emergência, criado em 1993, essa política foi posteriormente substituída pelo Fundo de Estabilização Fiscal, em 1997, e, a partir de 2000, pela Desvinculação das Receitas da União (DRU), que permitia ao governo utilizar parte dos recursos originalmente destinados a áreas sociais para outros fins orçamentários (CICONE; MORAES, 2016, p. 222–224).

No campo político, diferentes partidos apresentavam posições divergentes em relação às reformas educacionais. Partidos de orientação mais conservadora, como PFL, PPR, PTB e PP, posicionavam-se contra propostas de ampliação de direitos sociais e de valorização salarial dos professores (HILSDORF, 2003, p. 131). Outros partidos, como PSDB, PMDB, PDT e PL, defendiam mudanças que buscavam ampliar alguns direitos sociais e promover certa abertura do sistema educacional. Já um bloco menor de partidos — composto por PT, PCdoB, PSB, PPS e PV — defendia transformações mais profundas tanto no sistema econômico quanto no sistema educacional (CICONE; MORAES, 2016, p. 225).

Segundo (HILSDORF, 2003), esse contexto político explica a derrota da proposta original de LDB elaborada por entidades educacionais e movimentos ligados à área da educação. Essa proposta foi substituída pelo projeto defendido pelo governo, por meio do substitutivo apresentado por Darcy Ribeiro e Marco Maciel, então representantes do Poder Executivo, que imprimiram uma orientação mais alinhada às concepções neoliberais na organização da educação nacional (CICONE; MORAES, 2016, p. 225).

A proposta derrotada havia sido apresentada ainda em dezembro de 1988 pelo deputado Octávio Elísio e incorporava grande parte das propostas progressistas elaboradas por entidades docentes e sistematizadas pelo educador Dermeval Saviani. Hilsdorf menciona outros estudos que apontam que a proposta governamental aprovada representou “um

profundo retrocesso político e pedagógico na organização da educação escolar brasileira” (HILSDORF, 2003, p. 131).

(ARANHA, 2006) também apresenta críticas ao projeto aprovado, considerado excessivamente vago, omissos em aspectos fundamentais e autoritários, ao privilegiar o Poder Executivo em detrimento das funções deliberativas de um Conselho Nacional de Educação (ARANHA, 2006, p. 325). Outro aspecto criticado refere-se à separação entre educação profissional e formação geral. Enquanto o projeto original previa a integração entre formação técnica e formação humanística, o texto aprovado permitiu que a formação profissional fosse oferecida por instituições especializadas ou diretamente no ambiente de trabalho. Essa mudança estimulou a expansão de escolas privadas voltadas às demandas imediatas do mercado, frequentemente orientadas mais para o treinamento técnico do que para a formação integral dos estudantes (ARANHA, 2006, p. 325).

Críticas semelhantes são apresentadas por (MARTINS, 2000), ao analisar a relação entre a nova LDB e a reforma do ensino técnico realizada pelo Decreto nº 2.208/1997. Segundo o autor, essa reforma reforçou a dualidade educacional brasileira ao compartimentar a formação técnica e a formação geral. Entre outros aspectos criticados estavam a redução da exigência de professores mestres e doutores no corpo docente das instituições de ensino superior para apenas um terço do total, enquanto o projeto anterior previa um percentual mais elevado. Além disso, não se tornaram obrigatórias a inclusão das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo escolar. A educação religiosa foi permitida, desde que não obrigatória, sem ônus para o Estado e de acordo com a escolha dos estudantes ou de seus responsáveis. A LDB também passou a permitir a concessão de bolsas de estudo em instituições privadas quando não houvesse vagas disponíveis na rede pública, em vez de direcionar esses recursos para a expansão da educação pública.

Paralelamente à discussão e aprovação da LDB, o governo aprovou a Emenda Constitucional nº 14, em setembro de 1996, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Esse mecanismo passou a vincular parte dos recursos educacionais ao ensino fundamental. Segundo LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI (2012, p. 186), a centralização dos recursos em nível federal possibilitou uma melhoria relativa nas regiões mais pobres do país. Contudo, essa medida também provocou a redução do padrão educacional em centros urbanos maiores,

que passaram a enfrentar dificuldades adicionais na manutenção da qualidade de seus sistemas de ensino (CICONE; MORAES, 2016, p. 226–227).

6.7) 2000-2014

O planejamento da educação no Brasil, conforme previsto na Constituição de 1988, materializou-se no primeiro Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010). No entanto, o nascimento deste plano foi marcado por um intenso embate entre duas visões de mundo. De um lado, a sociedade civil organizada defendia um projeto que destinava 10% do Produto Interno Bruto (PIB) — que é a soma de todas as riquezas produzidas pelo país — para a educação pública. Do outro, o governo de Fernando Henrique Cardoso apresentava uma proposta alinhada ao neoliberalismo, uma doutrina econômica que defende a intervenção mínima do Estado na economia e a redução dos gastos públicos. O resultado deste conflito foi a aprovação de um plano enfraquecido por vetos presidenciais que derrubaram metas essenciais, como o aumento do investimento para 7% do PIB e a expansão de vagas públicas, sob a justificativa de conter despesas. (CICONE; MORAES, 2016, p. 224-225).

Com a eleição do Governo Lula em 2002, houve uma mudança. Este período marcou a transição para uma política de influência keynesiana. Economicamente, isso traduziu-se em um aumento da carga tributária (o total de impostos pagos pela sociedade) para financiar políticas sociais e em uma aceleração do crescimento do PIB. Na educação, essa nova orientação política resultou na substituição do antigo Fundef pelo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), em 2006. A grande diferença é que o FUNDEB passou a financiar não apenas o ensino fundamental, mas toda a jornada escolar, desde a creche até o ensino médio, garantindo recursos para a valorização dos professores em todas as etapas (CICONE; MORAES, 2016, p. 227-228).

Apesar destes avanços, a estrutura educacional brasileira manteve certas continuidades do modelo anterior, como a forte privatização do ensino superior. Através de isenções de impostos e apoio governamental, o setor privado expandiu-se rapidamente, o que, embora tenha facilitado o acesso de milhões de estudantes à universidade, gerou críticas sobre a qualidade do ensino e a priorização do lucro em detrimento da formação acadêmica. Além disso, a persistente dualidade escolar — a existência de uma escola de alta qualidade para a

elite e outra, com menos recursos, para a classe trabalhadora — permaneceu como um desafio estrutural que o sistema capitalista, por natureza, tende a manter. (CICONE; MORAES, 2016, p. 229).

Entretanto, marcos legais recentes tentaram alterar este cenário. A Emenda Constitucional nº 59 de 2009 foi crucial, pois tornou o ensino obrigatório e gratuito dos 4 aos 17 anos e começou a eliminar a DRU (Desvinculação de Receitas da União), um mecanismo contábilístico que permitia ao governo retirar recursos que deveriam ser obrigatoriamente aplicados na educação para usá-los noutras áreas. Somando-se a isto, a Lei dos Royalties do Petróleo (2013) e o novo PNE (2014-2024) estabeleceram, finalmente, o compromisso legal de elevar o investimento educacional para 10% do PIB. Estes dados refletem-se no orçamento do Ministério da Educação (MEC), que triplicou em uma década, permitindo que o investimento real por aluno subisse significativamente, embora o caminho para uma educação pública universal e de qualidade plena ainda enfrente resistências políticas e econômicas. (CICONE; MORAES, 2016, p. 230-231).

A trajetória brasileira, marcada pela fragmentação institucional, pela instrumentalização política do analfabetismo e pela descontinuidade das políticas, ganha contornos ainda mais nítidos quando confrontada com a experiência chinesa. Enquanto o Brasil oscilou entre avanços e recuos, a China construiu, em poucas décadas, um dos processos de alfabetização de massa mais acelerados da história moderna.

7) Políticas públicas de combate ao analfabetismo na China (XIX A XXI)

7.1) 1840-1949

Se a trajetória brasileira é marcada pela ausência de um projeto nacional coeso para a educação, a experiência chinesa representa seu contraponto mais direto. A partir de 1949, a China construiu um modelo educacional fortemente centralizado, no qual a alfabetização de massa foi concebida como instrumento estratégico de soberania nacional e desenvolvimento econômico.

O período compreendido entre o crepúsculo da Dinastia Qing (1644-1912) e a ascensão da Revolução de 1949 representa, para a história chinesa, um laboratório de

reformas onde o "passado encontrou o futuro".As invasões imperiais durante a Primeira Guerra do Ópio (1840-1842) e a Segunda Guerra do Ópio (1856) fizeram o povo chinês perceber que a China não era o centro do mundo, como se assumia, e que os países ocidentais eram muito mais fortes e poderosos em diversos aspectos. A lógica do novo mundo era a de que "a força faz o direito". O mundo evoluía conforme as previsões de Darwin, e a estagnação colocava um país em posição de derrota. Se a China não mudasse, pereceria. Sob essa crise perigosa, a China começou a transformar-se. Intelectuais aconselharam o governo a iniciar o Movimento de Autofortalecimento (*zhiqiang yundong*) ou Movimento de Ocidentalização (*yangwu yundong*), importando tecnologias de mineração, ferrovias, manufatura e armamento militar dos países ocidentais. No entanto, com a derrota na Guerra Sino-Japonesa (1894-1895), a China conscientizou-se de que o sucesso do Japão na guerra não se devia apenas à tecnologia avançada, mas também às suas instituições sociais e políticas.

Portanto, a China iniciou um novo e amplo movimento de reforma chamado Reforma Constitucional e Modernização (*weixin bianfa*). Consequentemente, novas escolas de pensamento foram introduzidas, incluindo o marxismo, o liberalismo, o anarquismo, entre outros. Esse movimento é rotulado como a "Transmissão do Conhecimento Ocidental para o Oriente" (*xixue dongjian*). Como parte da modernização, a China criou suas primeiras universidades modernas na década de 1890, imitando os modelos ocidentais (JIN,2000). As precursoras das atuais Universidades de Tianjin e Pequim são dois desses exemplos.

No final do século XIX, por volta de 1899, o império enfrentava uma crise de legitimidade profunda; o sistema de educação tradicional, ancorado nos Exames Imperiais (*Keju*), era incapaz de responder às pressões militares e tecnológicas das potências estrangeiras. Este cenário culminou num dos atos mais radicais da modernização chinesa: a abolição definitiva do *Keju* em 1905. Como indicam os documentos, esta decisão não foi apenas uma mudança burocrática, mas uma tentativa desesperada de fundir a "essência chinesa" (*Chineseness*) com as estruturas escolares modernas importadas do Ocidente e do Japão, marcando o início de um sistema nacional de escolas (*Xuetang*) que introduziu as ciências e a matemática no currículo oficial.(CHOU; SPANGLER, 2016, p. 9).

Com a queda da monarquia e o estabelecimento da República em 1912, a educação passou a ser o pilar central para a construção de uma nova cidadania e para o fortalecimento da soberania nacional. Durante as décadas de 1910 e 1920, o país viveu uma fase de hibridização cultural intensa, exemplificada pelo Movimento Nova Cultura. Intelectuais

reformistas defenderam a democratização do conhecimento através da adoção do chinês vernáculo (*Baihua*) no ensino, substituindo a linguagem clássica erudita para facilitar a alfabetização das massas. As políticas públicas deste período tentaram equilibrar a herança ética confucionista com o pragmatismo científico, mas a implementação de um sistema educativo universal foi constantemente sabotada pela fragmentação política e pelo poder dos senhores da guerra.

A partir de 1937, com a invasão japonesa e o agravamento da Guerra Civil, a educação na China transformou-se num instrumento de salvação nacional e resistência. O território educativo dividiu-se: enquanto o governo nacionalista tentava preservar a educação formal e universitária como símbolo de continuidade estatal, as bases comunistas no interior desenvolviam modelos experimentais de educação popular. Nestas áreas, o ensino era indissociável da sobrevivência: a alfabetização era levada aos camponeses e soldados através de métodos simplificados que integravam o estudo ao trabalho manual e à produção agrícola. Este período de cinquenta anos de instabilidade e experimentação foi fundamental para destruir a velha ordem aristocrática e lançar as bases ideológicas e técnicas que permitiriam a reorganização radical de 1949, consolidando a idéia de que a educação era a arma principal para a reconstrução da nação chinesa.

7.2) 1949-1979

Após o período republicano, o Partido Comunista Chinês derrotou o Partido Nacionalista (Kuomintang), assumiu o poder e fundou a República Popular da China em 1949. A partir desse momento, o país aliou-se à União Soviética como integrante do bloco socialista e posicionou-se em oposição ao sistema capitalista liderado pelos Estados Unidos e pela Europa Ocidental. Nesse contexto, a China adotou o modelo soviético de planejamento centralizado, aplicando-o aos âmbitos econômicos, político e social (HAYHOE, 1996).

Nesse cenário, a educação passou a ser concebida como um instrumento explícito do Partido Comunista Chinês, destinado a difundir e sustentar os valores revolucionários e as teorias marxistas-leninistas. Ao mesmo tempo, tornou-se um instrumento do Estado para promover a modernização do país. A dualidade entre “vermelhidão” (compromisso ideológico) e “especialização” (formação técnica e científica) passou a constituir um dos

elementos centrais dos objetivos educacionais chineses. No início da década de 1950, as políticas chinesas, incluindo as educacionais — especialmente no nível pós-secundário — seguiram de forma significativa o modelo soviético, enfatizando a formação científica e tecnológica necessária para uma sociedade em processo de industrialização.

Nesse período, observou-se rápida expansão do ensino superior. Em 1949, a China possuía aproximadamente 180 instituições de ensino superior, com cerca de 80 mil estudantes matriculados. Em 1957, o número de matrículas havia aumentado para aproximadamente 440 mil. A Academia Chinesa de Ciências, responsável principalmente pela formação de cientistas e pesquisadores, possuía 31 institutos de pesquisa em 1952, número que cresceu para 170 em 1958.

Entretanto, quando Mao Zedong passou a se afastar parcialmente do modelo soviético durante o período do Grande Salto Adiante, iniciado em 1958, as políticas educacionais também sofreram alterações. Nesse momento, reduziu-se a prioridade concedida à formação avançada de especialistas científicos e tecnológicos responsáveis pela condução da industrialização. Em contrapartida, critérios como posição política e origem social passaram a ser considerados nos processos de admissão às universidades. As políticas educacionais passaram a priorizar programas voltados à alfabetização em massa, ao incentivo de iniciativas educacionais locais, à expansão das oportunidades de ensino nas áreas rurais, à inovação curricular e estrutural e à politização da educação em todos os níveis.

Muitas dessas iniciativas, como os programas de trabalho parcial e estudo parcial, tinham origem nas práticas revolucionárias dos comunistas chinesa anteriores à fundação da República Popular e foram retomadas com maior intensidade durante o Grande Salto Adiante. Nesse período, as matrículas nas escolas primárias cresceram significativamente. Entre 1952 e 1965, o número de estudantes matriculados no ensino primário passou de aproximadamente 51 milhões para 116 milhões, o que representava cerca de 84,7% da população em idade escolar.

No mesmo período, as matrículas no ensino médio também cresceram de maneira expressiva, passando de cerca de 3,1 milhões para 7 milhões em 1957 e alcançando aproximadamente 14,4 milhões em 1965. Entretanto, as dificuldades econômicas decorrentes do Grande Salto Adiante levaram a um recuo em algumas dessas políticas educacionais, acompanhadas por mudanças mais amplas nas estratégias econômicas do país.

Durante o período de recuperação econômica no início da década de 1960, as políticas educacionais passaram gradualmente a deslocar sua ênfase da mobilização política para o desenvolvimento econômico. Embora a alfabetização em massa e a universalização da educação primária permanecessem como objetivos centrais, houve uma renovada valorização do ensino superior, especialmente no que se refere à formação de cientistas e engenheiros em universidades e institutos de pesquisa. Em 1965, o número de estudantes matriculados no ensino superior já havia alcançado cerca de 670 mil.

As escolas primárias e secundárias comunitárias ofereciam algum nível de escolarização para grande parte da população local. Contudo, a qualidade acadêmica e as oportunidades de mobilidade educacional dependiam fortemente de um sistema estatal estruturado em torno das chamadas escolas-chave. Essas instituições concentravam os melhores professores, estudantes e recursos educacionais. Exames nacionais unificados direcionavam os estudantes com melhor desempenho para as instituições de nível superior. Embora a origem social e o engajamento político continuassem sendo considerados nos processos seletivos, o desempenho acadêmico — especialmente as notas obtidas nos exames de admissão — tornou-se um critério central para o ingresso nas universidades.

Em meados da década de 1960, a estrutura educacional chinesa apresentava características que favoreciam as áreas urbanas em relação às zonas rurais, bem como a formação técnica e científica em detrimento de critérios estritamente ideológicos. Para Mao Zedong, essas políticas eram consideradas revisionistas e refletiam a influência de setores do Partido Comunista que defendiam uma orientação mais tecnocrática e próxima ao modelo soviético, do qual a China havia se distanciado após a ruptura sino-soviética de 1960.

Nesse contexto, Mao defendia que a sociedade chinesa, especialmente a juventude, deveria ser redirecionada para uma revolução mais radical e autenticamente chinesa. Como resultado dessa perspectiva, em 1966 foi lançada a Grande Revolução Cultural Proletária. Em junho daquele ano, as aulas nas universidades foram suspensas, inicialmente por seis meses, com o objetivo de revisar currículos, métodos de ensino e critérios de admissão.

Durante o verão de 1967, algumas instituições de ensino superior retomaram parcialmente suas atividades, como ocorreu no Instituto Aeronáutico de Pequim. No entanto, de modo geral, o sistema universitário permaneceu praticamente paralisado. Em outubro de 1967, uma diretiva central determinou a retomada das atividades educacionais em universidades, escolas secundárias e escolas primárias. Embora o ensino básico tenha

gradualmente retomado suas atividades entre 1967 e 1969, o ensino superior continuou profundamente afetado pelas disputas políticas e pela mobilização revolucionária que caracterizaram a Revolução Cultural. Em julho de 1968, uma nova diretiva de Mao publicada no Diário do Povo explicava que tipo de ensino superior a China deveria ter:

“Ainda é necessário ter universidades: aqui me refiro principalmente as faculdades de ciência e engenharia. No entanto, é essencial encurtar a duração da escolaridade, revolucionar a educação, colocar a política proletária no comando e seguir o caminho da Fábrica de Máquinas-Ferramentas de Xangai no treinamento de técnicos entre os trabalhadores e camponeses com experiência prática e devem retornar à produção após alguns anos de estudo”. (ZEDONG, Mao, 1968)

O relatório no qual essa diretriz foi apresentada teve grande importância para orientar a reorganização do sistema educacional chinês naquele período, destacando princípios que serviram como diretrizes para diversas instituições à medida que eram reabertas. O documento enfatizava a necessidade de que os estudantes se envolvessem em trabalho produtivo antes de ingressar na universidade, combinassem estudo e trabalho, utilizassem trabalhadores nas salas de aula como professores e atribuíssem maior peso à origem social e à pureza ideológica como critérios de admissão. Além disso, apontava a unidade de produção como o principal nível no qual deveria ocorrer a recomendação de estudantes interessados em ingressar no ensino superior.

Em agosto de 1968, equipes de propaganda de Mao Tsé-Tung compostas por trabalhadores, camponeses e unidades do Exército Popular de Libertação (PLA) entraram nas universidades. Nesse contexto, comitês revolucionários passaram a substituir as estruturas partidárias e administrativas existentes, assumindo a autoridade política e administrativa nas instituições. Durante cerca de cinco anos, muitos jovens que desejavam frequentar a universidade perderam essa oportunidade, enquanto professores e pesquisadores foram impedidos de acessar bibliotecas e laboratórios. Parte significativa do corpo docente sofreu perseguições políticas, e muitos materiais acadêmicos e documentos foram danificados ou destruídos.

Embora a maioria dos professores tenha retornado às atividades até 1973, os anos seguintes, até a morte de Mao Tsé-Tung em 1976, foram marcados por frustrações no campo educacional. Nesse período, as políticas educacionais conhecidas coletivamente como

“revolução na educação” foram fortemente influenciadas pelos setores mais radicais do Partido Comunista Chinês, especialmente pela chamada “Gangue dos Quatro”, liderada por Jiang Qing, esposa de Mao. Essas políticas tinham como objetivo eliminar as chamadas “três separações” que caracterizavam o sistema educacional anterior: a separação entre educação e política proletária, entre educação e trabalho manual e entre educação e o campesinato.

Nos níveis do ensino fundamental e médio, as políticas educacionais da década da Revolução Cultural (1966–1976) priorizavam a ampliação do acesso à educação para todos, em vez da promoção de uma educação de maior qualidade para estudantes com melhor desempenho acadêmico. O período total de escolaridade no ensino fundamental e médio foi reduzido de seis para cinco anos. Os exames de admissão foram abolidos, o currículo foi simplificado e condensado, e atividades como formação prática, trabalho manual, estudo político e participação em mobilizações políticas passaram a ser valorizadas. Relatórios políticos substituíram os relatórios acadêmicos, e a reprovação tornou-se praticamente inexistente.

Embora a qualidade acadêmica tenha sido parcialmente comprometida, houve avanços na expansão da educação básica. A educação primária universal foi praticamente alcançada em quase todo o território chinês, com exceção das regiões mais remotas. Além disso, aumentou significativamente a proporção de jovens que tiveram acesso a algum nível de ensino médio, especialmente aqueles provenientes de famílias de trabalhadores e camponeses. As escolas passaram a ser vinculadas às unidades básicas de produção, novas instituições foram criadas — sobretudo em áreas rurais — para atender às demandas da população local, e foram implementados programas de estudo em tempo parcial. As matrículas no ensino médio quase quadruplicaram durante essa década, alcançando aproximadamente 58 milhões de estudantes em 1977.

A morte de Mao Tsé-Tung, em setembro de 1976, e a posterior queda da “Gangue dos Quatro” marcaram o fim abrupto da Revolução Cultural e o início de um amplo processo de reestruturação do sistema educacional chinês. A partir desse momento, ocorreu uma transição de um modelo fortemente ideologizado para uma orientação mais pragmática e tecnocrática. Sob a liderança de Deng Xiaoping, a educação passou a ser considerado um elemento fundamental para a implementação das chamadas “Quatro Modernizações”. Esse processo resultou em mudanças profundas, que desmontaram muitas das políticas educacionais estabelecidas durante o período maoísta.

Um dos primeiros passos dessa transformação foi a restauração da autoridade acadêmica e do princípio do mérito individual. O sistema de recomendação política para ingresso nas universidades, que priorizava a consciência ideológica e exigia experiência prévia de trabalho manual, foi abolido por ser considerado ineficiente e suscetível a práticas de favoritismo. Em seu lugar, o governo restabeleceu, em 1977, o exame nacional de admissão às universidades (Gaokao), sinalizando que a formação técnica e científica voltava a ocupar posição central nas políticas educacionais.

No plano institucional, a administração das escolas passou por um processo de despolitização. Os comitês revolucionários foram dissolvidos e substituídos por diretores e reitores profissionais, dotados de maior autonomia administrativa. Uma diretriz importante estabeleceu a chamada regra dos “cinco sextos”, segundo a qual a maior parte do tempo de professores e estudantes deveria ser dedicada exclusivamente ao ensino e à pesquisa, evitando interferências políticas excessivas.

Com o objetivo de recuperar as perdas acadêmicas acumuladas durante a década anterior, o Ministério da Educação promoveu a padronização nacional dos currículos e dos livros didáticos, além de ampliar a duração da escolaridade pré-universitária para onze anos, aumentando o tempo dedicado ao ensino médio. Essas medidas buscavam elevar o nível do conhecimento básico e aproximar o sistema educacional chinês de padrões internacionais, especialmente nas áreas de ciência e engenharia.

Outro desafio significativo enfrentado nesse período foi a crise do corpo docente. Muitos professores haviam sido perseguidos ou afastados durante a Revolução Cultural, enquanto outros haviam sido recrutados sem formação adequada. Em resposta a essa situação, o governo promoveu a reintegração de professores experientes e implementou programas massivos de formação e aperfeiçoamento docente, utilizando meios de comunicação de massa, como rádio, televisão e cursos por correspondência, para capacitar milhões de professores simultaneamente.

Paralelamente, foi reintroduzido o sistema de escolas-chave (key schools), instituições consideradas de excelência que recebiam os melhores recursos, equipamentos e estudantes. Embora essa política tenha gerado críticas por estimular práticas elitistas, o governo defendeu sua implementação como estratégia necessária para acelerar a formação de uma elite científica e tecnológica capaz de impulsionar o desenvolvimento nacional.

Ao mesmo tempo, fatores demográficos também influenciaram o cenário educacional. As políticas de controle de natalidade adotadas em grandes centros urbanos resultaram na redução da população em idade escolar no final da década de 1970. Essa situação permitiu ao governo concentrar recursos na melhoria da qualidade do ensino, em vez de apenas expandir a rede educacional.

Dessa forma, a educação deixou de ser concebida predominantemente como instrumento de mobilização política e passou a assumir um papel estratégico na identificação e formação de talentos. Ao final da década de 1970, a China havia estabelecido as bases de um sistema educacional mais rigoroso, orientado pela formação científica e pelo desenvolvimento intelectual, consolidando a idéia de que a modernização do país dependia da formação de uma elite altamente qualificada.

7.3) 1980-2000

A análise do desenvolvimento educacional na China a partir de 1980, conforme delineada por MUN C. TSANG revela uma reestruturação profunda e sistêmica que acompanhou a "gigante transição econômica" de um modelo de planejamento central para uma economia de mercado orientada pelo socialismo. Este período, fundamentado na ideologia das Quatro Modernizações (Agricultura, Indústria, Defesa Nacional e Ciência/Tecnologia), redefiniu a educação como o instrumento primordial para a produção de capital humano especializado, essencial para sustentar o crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) e a competitividade global no século XXI.

O pilar central desta fase foi a Decisão sobre a Reforma do Sistema Educacional de 1985, que introduziu uma mudança radical na governação e no financiamento. A responsabilidade pela educação básica foi descentralizada, transferindo-se do governo central para os governos locais, especificamente ao nível dos condados e municípios. Esta descentralização fiscal foi acompanhada pela criação de "múltiplos canais" de financiamento, incluindo impostos locais para a educação, contribuições sociais e taxas aplicadas a empresas. Embora esta política tenha permitido a promulgação da Lei da Educação Obrigatória de 1986, que estabeleceu a meta de nove anos de escolaridade gratuita para toda a população, ela criou o que o texto identifica como um "dilema duradouro": a dependência do financiamento local

gerou disparidades gritantes entre as províncias costeiras prósperas e as regiões rurais do interior, onde a base tributária era insuficiente para manter os padrões de qualidade.

Ao nível do ensino secundário, a década de 1980 foi marcada por uma estratégia agressiva de vocacionalização. O governo reestruturou o ensino secundário superior para equilibrar a oferta entre o ensino acadêmico tradicional e o ensino técnico-vocacional, visando que cerca de 50% dos alunos fossem canalizados para escolas técnicas. Esta diversificação foi planejada para mitigar a pressão sobre o ensino superior e fornecer mão-de-obra qualificada imediata para os setores industriais em expansão. No entanto, foi no ensino superior que ocorreram as transformações mais drásticas na década de 1990. O sistema abandonou o modelo de elite para se tornar um sistema de massas, introduzindo o conceito de "compartilhamento de custos" (cost-sharing). Pela primeira vez na era comunista, os estudantes passaram a pagar mensalidades, enquanto o Estado deixava de garantir a atribuição automática de empregos aos formandos, forçando-os a competir num mercado de trabalho emergente.

A consolidação deste modelo culminou em reformas de eficiência e escala, onde centenas de instituições de ensino superior pequenas e especializadas (herança do modelo soviético) foram fundidas em universidades multidisciplinares de grande escala. O governo lançou iniciativas de prestígio, como o Projecto 211, destinado a elevar as cem melhores universidades chinesas a padrões mundiais de excelência. Entre 1999 e 2000, a China executou uma das maiores expansões de matrículas universitárias da história mundial; apenas no ano 2000, o número de novos ingressantes excedeu os 2 milhões, refletindo uma estratégia deliberada de "popularizar" o ensino superior para enfrentar os desafios de uma economia baseada no conhecimento.

7.4) 2000-2019

A expansão massiva iniciada na virada do milênio foi sustentada por uma lógica de economias de escala. Segundo TSANG, a fragmentação herdada do modelo soviético — que mantinha muitas instituições pequenas e altamente especializada — era vista como ineficiente. Por isso, o período pós-2000 consolidou uma vaga de fusões universitárias, criando "megauniversidades" multidisciplinares. Este movimento permitiu reduzir o custo por

aluno e aumentar a produtividade da pesquisa, posicionando as instituições chinesas para competir nos rankings mundiais de excelência, como os previstos pelos Projetos 211 e 985.

No que diz respeito ao financiamento, a estratégia para sustentar mais de 2 milhões de novos ingressantes por ano (dado de 2000) dependeu da consolidação do modelo de "partilha de custos" (*cost-sharing*). O Estado deixou de ser o único provedor, passando a exigir mensalidades significativas às famílias e incentivando as universidades a gerar receitas próprias através de parcerias industriais e serviços de consultoria. Esta mudança transformou a educação num "bem de consumo e investimento", onde o sucesso individual passou a ser medido pela capacidade de garantir um retorno financeiro num mercado de trabalho que, pela primeira vez em décadas, operava sob a lei da oferta e da demanda, sem garantias de colocação estatal.

Quanto à questão da equidade, o documento detalha que o governo central utilizou o início da década de 2000 para lançar uma ofensiva contra as disparidades regionais através da política de "não perder a oportunidade de promover o grande desenvolvimento na região oeste". Este esforço não foi apenas retórico; envolveu a transferência de capital técnico e financeiro do leste para o oeste para assegurar que a "popularização da educação básica" fosse atingida uniformemente. O objetivo era evitar que o fosso educativo se tornasse uma barreira intransponível para a estabilidade social, garantindo que o capital humano fosse desenvolvido mesmo nas províncias menos industrializadas.

A nível pedagógico e estratégico, o período de 2000 a 2019 é descrito como a fase em que a China procurou resolver o seu "dilema persistente" entre a quantidade e a qualidade. ao atingir a massificação (popularização), o foco deslocou-se para a produção de graduados em áreas de Ciência e Tecnologia que pudessem sustentar a transição de uma economia de "imitação" para uma de "inovação". O rigor dos exames e a seletividade das universidades de elite funcionaram como um filtro para identificar os talentos que liderariam os setores de defesa nacional e alta tecnologia, fundamentais para o objetivo chinês de autossuficiência no século XXI.

A trajetória chinesa demonstra que resultados expressivos na alfabetização de massa não é produto do acaso nem exclusivamente do volume de recursos investidos, mas de escolhas políticas deliberadas que articularam educação, planejamento estatal e projeto nacional de forma coesa e sustentada. Essa conclusão só se torna plenamente visível quando as duas experiências são colocadas lado a lado.

8) Comparativo entre Brasil e China sobre a eficácia das políticas públicas de alfabetização durante os séculos XIX a XXI.

Percorridas separadamente as trajetórias do Brasil e da China, é possível agora confrontá-las diretamente. A análise comparativa que este capítulo propõe não se reduz a uma justaposição de dados: trata-se de iluminar, a partir do contraste entre dois casos historicamente situados, o argumento central deste trabalho — de que a variável decisiva nas políticas de alfabetização de massa é de natureza política, não financeira.

A análise comparativa que este capítulo propõe não se reduz a uma simples justaposição de dados educacionais. Trata-se de confrontar dois projetos de nação que, ao longo dos séculos XIX a XXI, responderam de maneiras radicalmente distintas a um problema comum: como transformar populações majoritariamente agrárias e analfabetas em sujeitos capazes de sustentar o desenvolvimento econômico e social de seus países. No Brasil, esse processo foi marcado pela fragmentação federativa, pela instrumentalização política do analfabetismo e pela ausência de um projeto nacional coeso. Na China, pela centralização estratégica, pela articulação entre educação e soberania nacional e por campanhas de alfabetização de massa que transformaram o país em poucas décadas. “Os dados a seguir tornam visíveis o que as narrativas históricas anteriores já indicavam: as escolhas políticas têm consequências mensuráveis.”

No Brasil, durante a República Velha (1889–1930), a transição do Império para a República refletiu-se em uma estratégia de controle político na qual o analfabetismo era institucionalizado como mecanismo de exclusão. A Lei Saraiva, de 1881, por exemplo, ao impedir o voto dos analfabetos, consolidou a instrução não como um direito universal, mas como um filtro de cidadania restrito às elites.

Nesse período, o positivismo militar, as oligarquias agrárias e as instituições religiosas, representadas, sobretudo pela Igreja Católica, constituíram atores fundamentais na definição das políticas educacionais. Conforme aponta (SAVIANI, 2011), às mentalidades liberais e cientificistas expressavam, à sua maneira, o espírito moderno e o laicismo; contudo, a orientação positivista, ao defender a “desoficialização” do ensino, acabou se tornando um obstáculo concreto à criação de um sistema nacional de educação. Paralelamente, a

mentalidade liberal defendia o afastamento do Estado da esfera educacional, sob o argumento de que o poder público não deveria impor uma doutrina própria (SAVIANI, 2011, p. 130 apud CICONE; MORAES, 2016).

Os dados sobre a evolução do analfabetismo no Brasil ao longo desse período tornam visível o impacto dessas escolhas políticas sobre a população. A figura a seguir, elaborada com base em censos demográficos, ilustra a trajetória histórica das taxas de analfabetismo entre os séculos XIX e XX:

Figura 1 - Evolução do número de analfabetos e da taxa de analfabetismo entre a população de 5 anos ou mais, 10 anos ou mais e 15 anos ou mais, segundo os censos demográficos. Brasil, 1872 a 1920

Evolução do número de analfabetos no Brasil — 1872, 1890, 1920			
CENSO	POPULAÇÃO		
	População na faixa etária 5 anos ou mais	Número de analfabetos	
1872	8.854.774	7.290.293	82,3%
1890	12.212.125	10.091.566	82,6%
1920	26.042.442	18.549.085	71,2%

Fonte: (FERREIRA; CARVALHO, 2018, p. 6.)

Essas correntes dificultaram a universalização da educação fundamental. A Constituição de 1891, ao adotar o regime federativo, transferiu aos estados à responsabilidade pelo ensino primário e profissional, reservando à União apenas o ensino secundário e superior. Conforme apontam (CICONE; MORAES, 2016), essa estrutura reforçou o dualismo escolar, uma vez que muitos estados não investiram os recursos necessários para a expansão do ensino básico, mantendo o acesso à educação restrito e precário.

A mudança ideológica começaria a se delinear apenas com o movimento da Escola Nova e com a atuação de educadores como Anísio Teixeira, que passaram a conceber a educação como motora do desenvolvimento econômico e social do país. Com a ascensão de Getúlio Vargas, as reformas educacionais ganharam nova dimensão institucional, destacando-se a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930. Nesse novo projeto de nação, a alfabetização passou a ser compreendida como necessidade estratégica para o processo de industrialização, embora sua implementação tenha ocorrido de maneira ainda limitada e

instrumental, voltada à formação de trabalhadores disciplinados e funcionalmente adaptados ao regime.

Em 1935, o ensino secundário passou por modificações estruturais, sendo organizado em dois ciclos: um fundamental, com duração de cinco anos, e outro complementar, voltado à preparação para o ingresso na universidade. Tomando o Colégio Pedro II como modelo nacional, essa reforma acabou aprofundando o hiato educacional, pois enquanto os níveis secundários e superiores recebiam atenção e investimentos, o ensino fundamental permanecia negligenciado, contribuindo para a manutenção das profundas desigualdades de acesso e qualidade. Entre 1942 e 1946, com as Leis Orgânicas do Ensino, o Estado instituiu o ensino supletivo, medida que contribuiu para reduzir estatisticamente o analfabetismo, mas sem alterar estruturalmente as bases da exclusão educacional. Apesar da ampliação da escolarização, as dificuldades de implementação foram significativas, devido à precariedade da realidade nacional.

No período entre 1950 e 1964, o Brasil experimentou rápida industrialização e intenso processo de migração do campo para a cidade, o que intensificou as lutas sociais. A educação desse período inseriu-se nesse contexto modernizador, mas sob forte disputa ideológica. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), cujo anteprojeto data de 1948, tramitou por treze anos até sua promulgação em 1961, tornando-se palco de intensos conflitos entre reformadores escolanovistas e setores conservadores ligados à Igreja Católica.

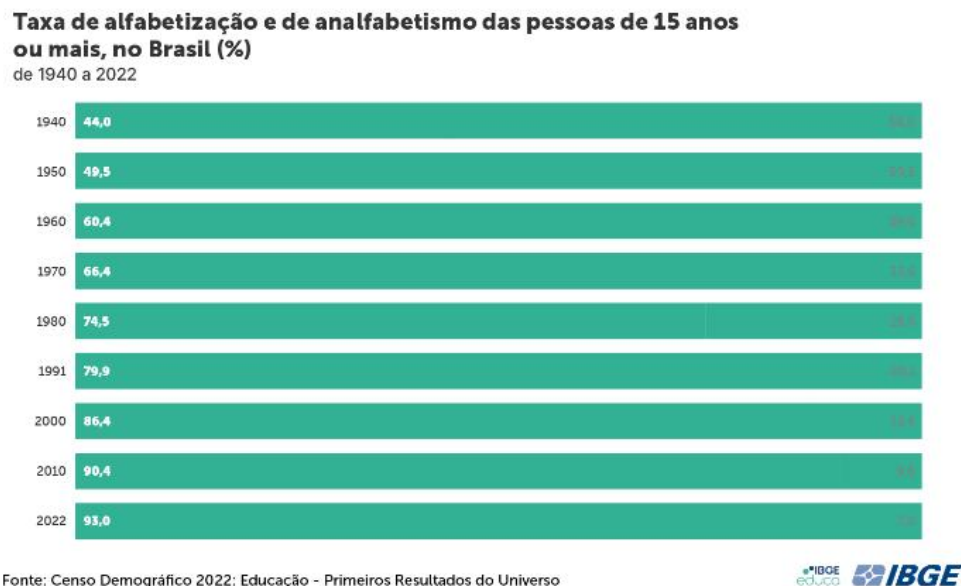
O período militar iniciado em 1964 interrompeu esse processo. As políticas educacionais passaram a privilegiar um modelo tecnocrático voltado à formação de quadros técnicos para a administração estatal e para o setor produtivo. Nesse contexto, a educação crítica foi sufocada, e a alfabetização passou a ser tratada mais como meta estatística do que como instrumento de emancipação social.

Com a redemocratização e a Constituição de 1988, a educação foi consolidada como direito de todos e dever do Estado. Entretanto, o sistema educacional brasileiro continuou marcado por profundas desigualdades estruturais.

Para além do período republicano inicial, a trajetória completa do analfabetismo no Brasil ao longo de cento e cinquenta anos revela o ritmo lento e desigual da transformação educacional no país. A figura a seguir, elaborada com base nos censos demográficos do IBGE, apresenta a evolução da taxa de analfabetismo desde 1872 até 2022, permitindo

visualizar os momentos de avanço, estagnação e retomada que marcaram as diferentes fases das políticas públicas educacionais brasileiras:

Figura 2 - Taxa de alfabetização e de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais, no Brasil de 1940 a 2022



Fonte: (IBGE, Censos Demográficos, 1872–2022).

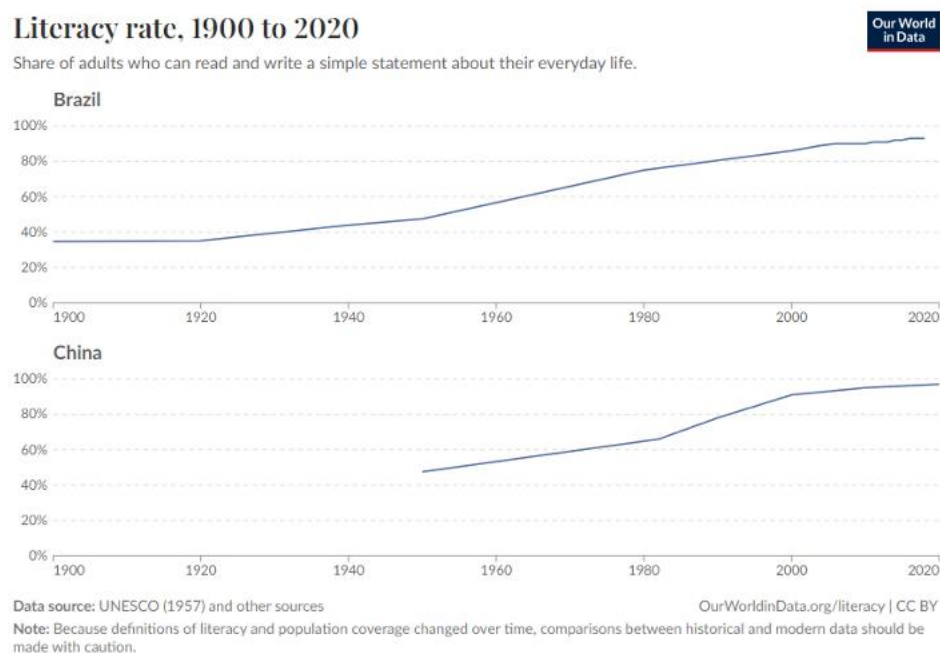
Como evidencia a figura 2, a taxa de analfabetismo entre a população de 15 anos ou mais caiu de 82,6% em 1890 para 7% em 2022, uma redução expressiva em termos percentuais, mas que levou mais de um século para se concretizar. Chama atenção, em particular, que os maiores saltos de queda coincidem não com períodos de maior investimento proporcional ao PIB, mas com momentos de expansão do acesso à escola — como a redemocratização pós-1988 e os programas de universalização do ensino fundamental nas décadas de 1990 e 2000. Ainda assim, o Brasil chegou ao século XXI com mais de 11 milhões de analfabetos absolutos, evidência concreta da profundidade das desigualdades estruturais que nenhuma política focalizada conseguiu, até agora, superar plenamente

Esse percurso brasileiro — marcado por avanços graduais, rupturas autoritárias e persistência das desigualdades regionais — adquire contornos ainda mais nítidos quando comparado à trajetória chinesa. Enquanto o Brasil levou mais de um século para reduzir o analfabetismo de 82% para 7%, a China realizou uma transformação de escala semelhante em

menos de quarenta anos, a partir de 1949. A diferença não se explica apenas pelo volume de recursos, mas pela existência — ou ausência — de um projeto nacional que tratasse a educação como eixo estratégico e não como política residual. É nesse contraste que reside o núcleo da comparação proposta por este trabalho.

A dimensão desse contraste torna-se ainda mais evidente quando se colocam lado a lado as trajetórias de alfabetização dos dois países ao longo do mesmo período histórico. O gráfico a seguir, elaborado com base em dados da UNESCO e do Banco Mundial, apresenta a evolução comparada das taxas de alfabetização adulta no Brasil e na China entre 1950 e 2020:

Figura 3 - Taxa de alfabetização entre 1900 a 2020 (Brasil x China)



Fonte: World Bank Open Data

A leitura comparada das duas curvas é reveladora. Em 1950, Brasil e China partiam de patamares próximos de analfabetismo elevado. Ao longo das décadas seguintes, no entanto, a trajetória chinesa apresenta uma inclinação consistentemente mais acentuada, reflexo direto das campanhas de alfabetização de massa, da centralização das metas educacionais e da articulação entre educação e projeto de desenvolvimento nacional. O Brasil, por sua vez, apresenta uma curva de crescimento mais lenta e marcada por períodos de estagnação — correspondentes, em grande medida, aos momentos de maior instabilidade política e

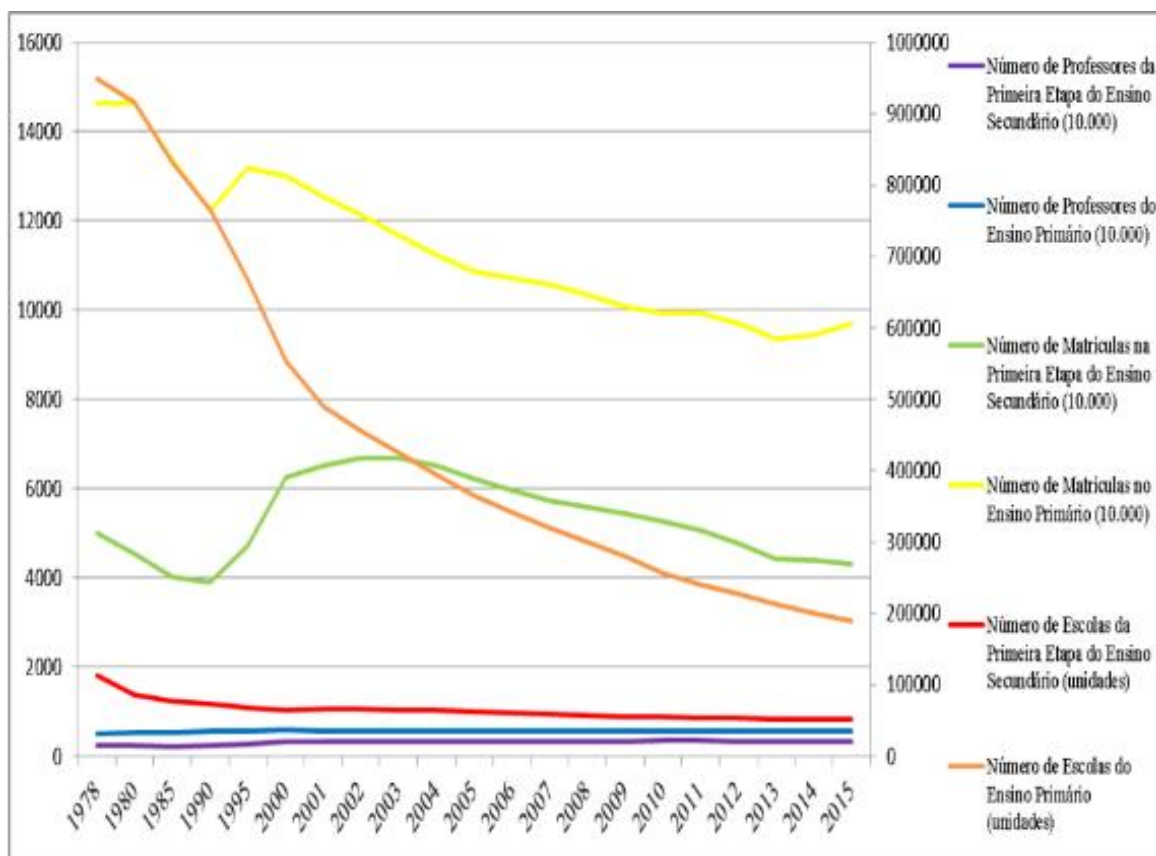
descontinuidade das políticas educacionais. Em 2018, enquanto a China já alcançava 97% de alfabetização adulta, o Brasil registrava 93%, diferença que, em números absolutos, representa milhões de pessoas ainda excluídas do acesso pleno à leitura e à escrita.

Nesse modelo, a educação foi concebida como instrumento estratégico do Estado para promover a modernização e a formação de capital humano. A expansão educacional foi rápida: em 1949, a China possuía cerca de 180 instituições de ensino superior e aproximadamente 80 mil estudantes matriculados; em 1957, esse número já havia alcançado cerca de 440 mil matrículas. Durante o período do Grande Salto Adiante (1958–1962), a massificação do ensino avançou de forma significativa. As matrículas no ensino primário passaram de 64 milhões em 1957 para cerca de 116 milhões em 1965, representando aproximadamente 84,7% das crianças em idade escolar. No mesmo período, o ensino médio também apresentou forte crescimento.

Mesmo durante a Revolução Cultural (1966–1976), quando a qualidade acadêmica sofreu perdas significativas, houve avanço na universalização da educação básica e na ampliação do acesso ao ensino médio para jovens de origem operária e camponesa. Após a morte de Mao Tsé-Tung em 1976, o país iniciou profundas reformas educacionais sob a liderança de Deng Xiaoping. A partir de então, a educação foi integrada ao projeto das “Quatro Modernizações”, com forte ênfase na formação científica e tecnológica.

Para além das taxas de alfabetização, a evolução da estrutura do ensino compulsório chinês durante as reformas de Deng Xiaoping pode ser acompanhada por meio dos dados apresentados na figura abaixo, que reúne três indicadores fundamentais: o número de escolas, de alunos matriculados e de professores:

Figura 4 - Número de Unidades de Ensino, Alunos matriculados (10 mil) e Professores (10 mil) no Ensino Compulsório de 1978 a 2015.



Fonte: (COSTA, 2025)

A figura 4, intitulada “Número de Unidades de Ensino, Alunos Matriculados (10 mil) e Professores (10 mil) no Ensino Compulsório de 1978 a 2015”, apresenta a evolução estrutural do sistema educacional chinês durante o período das reformas econômicas e institucionais iniciadas no final da década de 1970. O gráfico evidencia três tendências principais: a redução do número de escolas, o crescimento das matrículas e a relativa estabilidade do número de professores.

Em primeiro lugar, observa-se uma redução progressiva do número de unidades escolares, fenômeno associado ao processo de reorganização do sistema educacional chinês após as reformas iniciadas por Deng Xiaoping. Durante o período maoísta, havia grande quantidade de pequenas escolas espalhadas por áreas rurais. A partir da década de 1980, o governo passou a concentrar essas instituições em unidades maiores e mais estruturadas, buscando ganhos de escala e melhor aproveitamento de recursos educacionais.

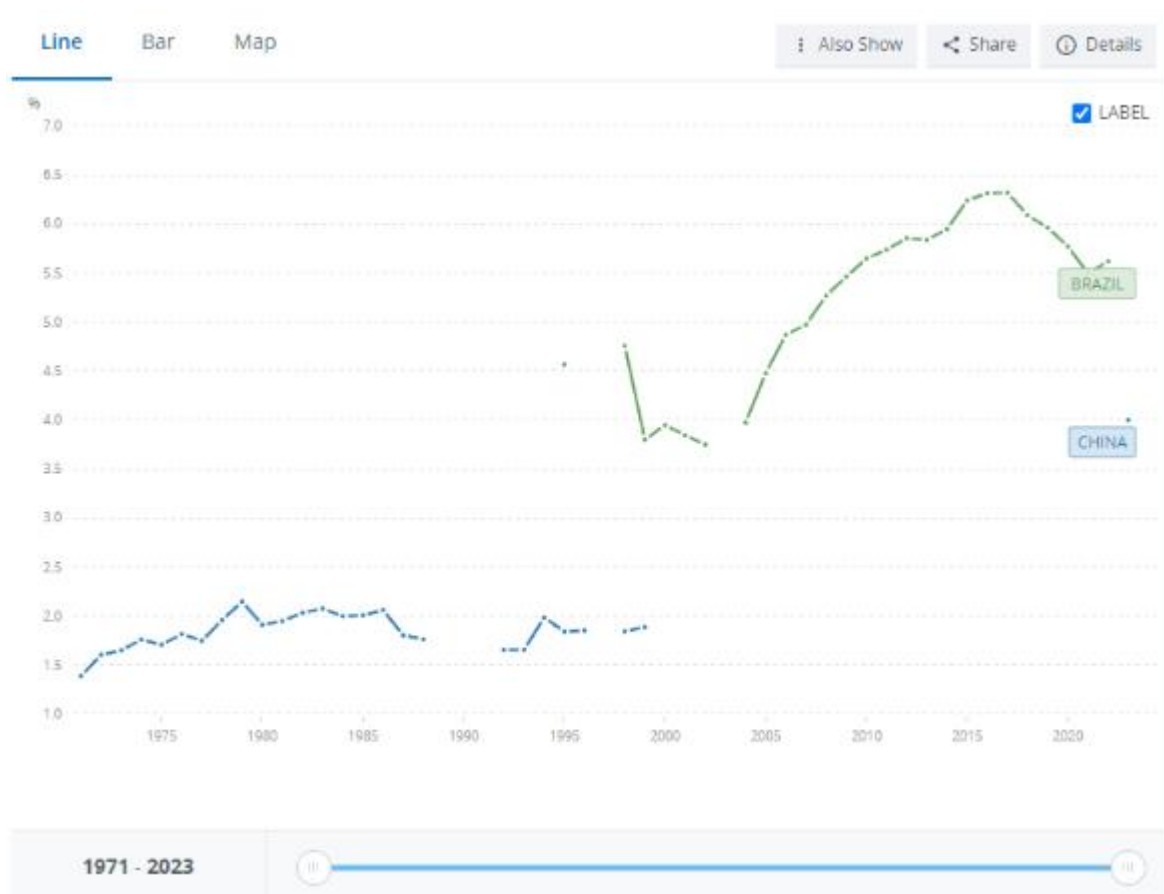
Em segundo lugar, o gráfico revela um crescimento significativo do número de estudantes matriculados no ensino compulsório, indicando a ampliação da cobertura educacional no país. Esse crescimento está diretamente ligado à política de universalização da educação básica, consolidada especialmente com a Lei de Educação Compulsória de 1986, que estabeleceu nove anos obrigatórios de escolarização. A expansão das matrículas reflete, portanto, o esforço do Estado chinês em garantir acesso massivo à educação básica como parte de seu projeto nacional de desenvolvimento.

A partir da década de 1980, reformas estruturais descentralizaram parte da gestão educacional, mas mantendo o planejamento estratégico sob controle do Estado central. A Lei da Educação Obrigatória de 1986 estabeleceu nove anos de escolaridade gratuita e obrigatória. O desenvolvimento educacional chinês produziu resultados expressivos. Em 1949, cerca de 80% da população chinesa era analfabeta; quando Mao morreu em 1976, essa taxa havia caído drasticamente. Nas décadas seguintes, o índice de alfabetização continuou a crescer, alcançando cerca de 95% em 2010.

Os investimentos em educação também cresceram significativamente. Em 1971, os gastos educacionais correspondiam a aproximadamente 1,39% do PIB; em 2019, alcançaram cerca de 4,06%. Considerando o crescimento econômico do país, o montante absoluto investido aumentou de cerca de 1,5 bilhão de dólares em 1971 para mais de 558 bilhões em 2019. Em comparação, o Brasil mantém percentuais de investimento educacionais relativamente elevados em relação ao PIB. No entanto, a diferença entre os dois países torna-se evidente quando se considera o volume absoluto de recursos disponíveis, resultado do crescimento econômico muito mais acelerado da China.

Uma dimensão frequentemente evocada para explicar as diferenças nos resultados educacionais é o volume de investimento público. O gráfico a seguir compara a evolução dos gastos governamentais em educação como proporção do PIB no Brasil e na China ao longo das últimas décadas, permitindo examinar em que medida o argumento financeiro sustenta — ou desafia — a hipótese central deste trabalho

Figura 5 - Despesas do governo com educação, total (% do PIB) — Brasil, China



Fonte: World Bank Open Data

Os dados revelam uma contradição aparente: o Brasil investe proporcionalmente ao PIB um percentual semelhante ou até superior ao da China em vários períodos analisados. Contudo, como já argumentavam (CICONE; MORAES, 2016), o que distingue os dois sistemas não é apenas a proporção investida, mas a lógica que orienta esse investimento. Na China, os recursos foram alocados de forma articulada a metas nacionais de longo prazo, com centralização de objetivos e descentralização controlada da execução. No Brasil, o gasto educacional foi historicamente fragmentado entre esferas federativas com capacidades fiscais profundamente desiguais, sem um planejamento integrado capaz de corrigir as disparidades regionais. Além disso, como aponta a OCDE, quando se considera o gasto por aluno — e não apenas a proporção do PIB —, o Brasil investe menos de um terço do que a China e uma fração ainda menor do que os países da OCDE, evidenciando que o problema não é apenas quantitativo, mas qualitativo e estrutural."

Dessa forma, a comparação evidencia que o desenvolvimento educacional de massa não depende apenas da proporção do investimento público, mas também da capacidade econômica do país e da existência de um projeto nacional que articule educação, desenvolvimento econômico e planejamento estatal.

Os dados comparativos tornam visíveis o que as narrativas históricas já indicavam: as escolhas políticas têm consequências mensuráveis. E a principal delas, neste trabalho, é que o sucesso ou o fracasso das políticas de alfabetização de massa não se explica pelo quanto se gasta, mas por como — e a serviço de qual projeto — esse gasto é organizado.

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho permite agora retomar a hipótese central e avaliá-la à luz das evidências históricas e comparativas reunidas. O percurso de dois séculos de políticas educacionais no Brasil e na China confirma, com clareza, que a existência ou ausência de um projeto nacional coeso é a variável que mais consistentemente explica as diferenças nos resultados de alfabetização entre os dois países.

A presente pesquisa buscou analisar a trajetória das políticas públicas educacionais no Brasil e na China no período que se estende do final do século XIX ao início do século XXI, bem como o sucesso dessas políticas na redução do analfabetismo da população e na ampliação do acesso à educação superior. Os diferentes projetos de nação, orientados por fatores como ideologia política (liberal ou comunista), modelo econômico (capitalismo ou socialismo de mercado), conjuntura histórica, teorias educacionais e desenho institucional, influenciaram diretamente o sucesso ou o fracasso das políticas públicas educacionais em cada país.

Do ponto de vista de sua contribuição ao campo da análise comparada de políticas educacionais, este trabalho busca avançar para além das explicações centradas no volume de investimento público — argumento recorrente na literatura especializada, mas insuficiente para dar conta da complexidade observada nos casos analisados. Ao demonstrar que Brasil e China apresentaram percentuais similares de gasto em educação como proporção do PIB em determinados períodos históricos, mas produziram trajetórias de alfabetização radicalmente divergentes, esta pesquisa sugere que a variável decisiva não é de ordem financeira, mas

política: trata-se da existência de um projeto nacional coeso, capaz de tratar a educação não como política setorial, mas como eixo estratégico de soberania e desenvolvimento. Essa conclusão tem implicações diretas para o debate contemporâneo sobre reforma educacional no Brasil, indicando que a superação do analfabetismo estrutural exige, antes de mais, a construção de um projeto de nação — e não apenas o aumento do gasto público.

Os dados analisados revelam que a China pós-Revolução obteve êxito significativo na redução sistemática das taxas de analfabetismo, alcançando de maneira transversais diversos setores da sociedade. As políticas públicas educacionais, em sua forma redistributiva, priorizaram as classes populares, especialmente trabalhadores urbanos e camponeses que compunham a maioria da população, tornando esses grupos os principais beneficiários do processo de democratização do ensino.

Estruturalmente, o modelo chinês fundamentou-se em uma estratégia de retroalimentação: o investimento estatal na educação atuou como motor do desenvolvimento econômico nacional e, por sua vez, o crescimento econômico gerou excedentes que permitiram o financiamento de investimentos ainda mais robustos no setor educacional. Essa relação entre crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) e qualificação do capital humano configura-se como um dos pilares centrais para explicar a trajetória de crescimento acelerado da China nas últimas décadas.

O modelo de partilha de custos entre o governo central e os entes subnacionais na China não ocorreu de forma desordenada, mas sim por meio de planejamento estratégico voltado à consolidação de bases sólidas de arrecadação e ao estímulo ao crescimento local. Essa arquitetura financeira possibilitou a unificação das diretrizes do sistema educacional, elevando a educação ao status de projeto de soberania nacional e motor do desenvolvimento socioeconômico. A eficácia dessa articulação entre descentralização administrativa e centralização de metas revela-se de maneira objetiva na redução sustentada das taxas de analfabetismo em todo o território chinês.

As teorias educacionais adotadas também desempenharam papel relevante na tentativa de superar a dualidade escolar. O sistema foi orientado para um modelo que buscava ampliar a inclusão social e integrar a população ao projeto nacional de desenvolvimento. Nesse contexto, a educação passou a ser concebida como instrumento de formação integral, conciliando capacitação técnica e formação moral. Assim, procurou-se transformar a

educação de um mecanismo de reprodução de desigualdades em um eixo estratégico da qualificação política e produtiva da sociedade.

Em contraste, o Brasil pós-República adotou um sistema de partilha de responsabilidades educacionais que não compreendia a educação como eixo estratégico de soberania ou de desenvolvimento nacional. A ausência de diretrizes unificadas refletia uma visão de mundo na qual o acesso ao saber permanecia restrito. Enquanto as elites frequentemente buscavam a formação de seus descendentes em instituições europeias, grande parte das classes populares permanecia marginalizada do processo educacional formal.

Essa estrutura de exclusão começou a sofrer mudanças mais significativas apenas durante a Era Vargas, quando a educação passou a ocupar maior espaço na agenda estatal. Ainda assim, o ensino superior manteve forte caráter elitista. Em vez de priorizar a formação de um corpo intelectual nacional capaz de estruturar as universidades brasileiras, o país optou pela importação de missões acadêmicas estrangeiras e professores externos. Dessa forma, o ensino superior consolidou-se, naquele momento, mais como espaço de reprodução de privilégios do que como instrumento de inclusão social ou fortalecimento da autonomia científica nacional.

Historicamente, o cenário pedagógico brasileiro foi marcado pela predominância de teorias educacionais de caráter individualista, muitas vezes distante das realidades socioculturais das camadas populares. Esse distanciamento contribuiu para a dificuldade de construção de um sistema educacional de inclusão de massa. Somente no período imediatamente anterior à Ditadura Militar, com a ascensão de pedagogias críticas e movimentos de educação popular — especialmente aqueles associados ao pensamento de Paulo Freire —, foi possível ampliar o alcance da educação para grupos historicamente excluídos.

Entretanto, esse processo de democratização educacional foi interrompido pelo regime militar instaurado em 1964. O governo autoritário não apenas enfraqueceu as bases do progressismo educacional, como também promoveu o exílio ou a marginalização de importantes lideranças intelectuais. A expulsão desses intelectuais, que começavam a formar um corpo docente nacional mais autônomo, gerou um vácuo pedagógico e favoreceu a consolidação de um modelo tecnocrático de educação, voltado prioritariamente ao controle social e à formação de quadros técnicos.

Com o processo de redemocratização e a promulgação da Constituição de 1988, a educação passou a ser reconhecida juridicamente como direito de todos e dever do Estado e da família. Esse marco constitucional buscou consolidar princípios fundamentais, como a igualdade de acesso, a gestão democrática do ensino e a valorização do pluralismo de ideias.

Contudo, embora esse avanço jurídico tenha representado importante conquista democrática, propostas mais profundas de transformação estrutural no financiamento e na democratização do sistema educacional enfrentaram forte resistência política. Como consequência, permaneceu um hiato entre o arcabouço jurídico progressista estabelecido pela Constituição e a efetividade das políticas públicas implementadas.

Nos governos posteriores à redemocratização, observou-se redução gradual dos índices de analfabetismo e expansão do acesso ao ensino superior. No entanto, essa ampliação ocorreu, em grande parte, por meio de incentivos estatais ao setor privado, e não exclusivamente pela expansão das universidades públicas.

Esse modelo favoreceu a consolidação de grandes conglomerados educacionais privados, que passaram a concentrar parcela significativa das matrículas e dos recursos provenientes de subsídios públicos. Em contrapartida, a produção científica, a pesquisa acadêmica e as atividades de extensão permaneceram majoritariamente concentradas nas universidades públicas, evidenciando uma dissociação entre a lógica de mercado no ensino superior e o compromisso com o desenvolvimento científico nacional.

Além disso, a educação básica — especialmente os ensinos fundamentais e médios — continua marcada por profundas desigualdades regionais. Mesmo com a implementação de mecanismos redistributivos, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), persistem diferenças significativas na qualidade das oportunidades educacionais entre regiões e municípios.

Essas assimetrias indicam que o financiamento educacional, embora essencial, não é suficiente para garantir igualdade de oportunidades sem a existência de um planejamento nacional integrado que supere as limitações da fragmentação federativa.

Portanto, a análise comparativa entre Brasil e China permite compreender como a educação pode assumir diferentes funções no projeto de construção nacional. Enquanto no caso chinês a educação foi incorporada como eixo estratégico do desenvolvimento econômico e da soberania nacional, no Brasil sua consolidação como política pública estruturante ocorreu de maneira tardia e frequentemente fragmentada.

Dessa forma, a educação precisa ser compreendida não apenas como instrumento formal de cidadania, mas como elemento central na construção de um projeto de nação. A alfabetização e o letramento devem ser entendidos como pilares da soberania nacional e motores do desenvolvimento social e econômico. Mais do que isso, constituem processos fundamentais para a formação de sujeitos críticos e capazes de participar ativamente da transformação de sua própria realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

_____. *História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil*. 3 edição revisada e aumentada. São Paulo: Moderna, 2006.

_____. *História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil*. 3 edição revisada e aumentada. São Paulo: Moderna, 2012.

ARRETCHE, Marta. *Democracia, Federalismo e Centralização no Brasil*. Rio de Janeiro: FGV; Fiocruz, 2012.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A Educação como Política Pública*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Educação Popular*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

CAMBI, Franco. *Historia da Pedagogia*. Tradução de Alvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAMILLO, Cintia Morales; MEDEIROS, Liziany Muller. Teorias da Educação. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018. (Coleção educação do campo).

CAPELATO, Maria Helena Rolim. O Estado Novo: o que trouxe de novo? In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (Org.). O Brasil Republicano. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. v. 2.

CHOU, Chuing Prudence; SPANGLER, Jonathan (Ed.). Chinese Education Models in a Global Age. Singapore: Springer, 2016.

CICONE, Reinaldo Barros; MORAES, Leandro Eliel Pereira de. História da Educação. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2016.

DYE, Thomas R. Understanding Public Policy. 5. ed. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984.

FEDERAÇÃO RUSSA. *Projeto Federal "Educação Patriótica dos Cidadãos da Federação Russa"*. Moscou, 2021.

FEDERAÇÃO RUSSA. *Decreto Presidencial sobre a Preservação dos Valores Espirituais e Morais Tradicionais Russos*. Moscou: Kremlin, 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de; CALDART, Roseli Salete. Apresentação. In: PISTRAC, Moisey M. Fundamentos da Escola do Trabalho. São Paulo: Expressão Popular, 2018. p. 9-20.

GOMES, Candido Alberto et al. O financiamento da educação brasileira: uma revisão da literatura. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Goiânia, v. 23, n. 1, p. 29-52, jan./abr. 2007.

HAYHOE, Ruth. *China's Universities 1895-1995: A Century of Cultural Conflict*. New York: Garland Publishing, 1996.

HIGOUNET, Charles. *História concisa da escrita*. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *História da Educação Brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. 134 p.

HU, Chang-tu. *Chinese Education under Communism*. New York: Teachers College Press, Columbia University, 1962

IN, Yilin. *Study on University in Modern China: 1895–1949*. Beijing: The Central Literature Press, 2000.

KAUTSCHER, Paulo. Educação popular. *Jornal GGN*, [S.l.], 2010. Disponível em: <<https://jornalggn.com.br/blog/paulo-kautscher/educacao-popular>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. *A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados*. Organização de Luiz Carlos de Freitas e Roseli Salete Caldart. São Paulo: Expressão Popular, 2017. 344 p.

LIBANEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LOWI, Theodore J. American Business, Public Policy, Case Studies and Political Theory. *World Politics*, Princeton, v. 16, n. 4, p. 677-715, 1966.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da Educação e da Pedagogia*. 18. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

_____. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Marx e a Pedagogia Moderna*. 2. ed. Campinas: Alinea, 2010.

MAO, Tse-Tung. *Obras Escolhidas de Mao Tse-Tung*. Pequim: Edições em Línguas Estrangeiras, 1954.

MAO ZEDONG. Diretiva sobre a reestruturação da educação superior. *Diário do Povo*, Pequim, jul. 1968.

MARTINS, Marcos Francisco. *Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão*. Campinas: Autores Associados, 2000.

MITTER, Rana. *China Moderna: uma breve introdução*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

MONROE, Paul. *História da Educação*. Nova tradução e notas de Idel Becker. 14. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

NIKEL, M. As teorias crítico-reprodutivistas e a escola dualista (fichamento). Disponível em: <<https://blogdonikel.wordpress.com/2014/03/24/as-teorias-critico-reprodutivistas-e-a-escola-dualista-fichamento/>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

OECD - ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Reviews of National Policies for Education: Russian Federation*. Paris: OECD Publishing, 1998.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, Adão Francisco de; PIZZIO, Alex; FRANCA, George (Org.). *Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas*. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2010. p. 93-99.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. *Fundamentos da Escola do Trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. *A Escola-Comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

PRICE, Ronald Francis. *Marx and Education in Russia and China*. London: Croom Helm, 1975.

PRIESTLEY, Kenneth Ewart. Education Administration in Communist China. In: FRASER, Stewart E. (Org.). *Education and Communism in China: an anthology of commentary and documents*. London: Pall Mall Press, 1971. p. 105-126.

RIGOTTO, Marcia Elisa; SOUZA, Nali de Jesus de. Evolução da educação no Brasil, 1970-2003. *Análise*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 339-358, ago./dez. 2005.

RÍOS, Carlos Castillo. *La educación en China: una pedagogía revolucionaria*. [S.l.: s.n.], 1973.

RIOS,AKKARI, Abdeljalil; SILVA, Rossana Valéria de Souza e. Formação de professores: Análise histórica e comparativa entre a Europa e o Brasil. In: XXII Simpósio Nacional de História, João Pessoa, 2003.

ROBERT, André; TERRAL, Hervé. *Les IUFM*. Paris: PUF (Presses Universitaires de France), 2000.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 31. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. História das Ideias Pedagógicas no Brasil. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SENA, Moisés Rodrigues de. O que é a educação? 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/261537445_O_que_e_educacao. Acesso em: 12 abr. 2026

SILVA, E. O neoprodutivismo e suas variantes. Disponível em: <<http://emilenemesquita.blogspot.com.br/2015/06/o-neoprodutivismo-e-suas-variantes.html>>. Acesso em: 18 fev. 2018.

SKIDMORE, Thomas E. *Brasil: de Castelo a Tancredo, 1964-1985*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. *Caderno CRH*, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003.

TSANG, Chiu-Sam. *Society, Schools and Progress in China*. London: Pergamon Press Ltd., 1968.

TSANG, Mun C. Education and national development in China since 1949: oscillating policies and enduring dilemmas. *China Review*, [S.l.], p. 579-618, 2000.

XAVIER, Maria Elizabete S. RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. *História da educação escolar no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

COSTA, Camila de Souza da. *Alfabetização e letramento: os desafios que permeiam a prática do docente alfabetizador e a experiência dos alfabetizados em uma escola municipal na cidade do Rio de Janeiro*. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em

Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11422/26884>. Acesso em: 28 mar. 2026.

FERREIRA, Ana Emília Cordeiro Souto; CARVALHO, Carlos Henrique de. Escolarização e analfabetismo no Brasil: estudo das mensagens dos presidentes dos estados de São Paulo, Paraná e Rio Grande do Norte (1890-1930). Goiânia: PUC Goiás, 2018. Disponível em: https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Ana-Em%C3%ADlia-Cordeiro-Souto-Ferreira_-Carlos-Henrique-de-Carvalho.pdf. Acesso em: 28 mar. 2026.