



COLETANIA DE TEXTOS SOBRE EDUCAÇÃO: HISTORIOGRAFIA E TRANSFORMAÇÕES DO ENSINO NO BRASIL



VOLUME 1



Organizador:
Me. André Francisco Freire Monteiro



COLETANIA DE TEXTOS SOBRE EDUCAÇÃO: HISTORIOGRAFIA E TRANSFORMAÇÕES DO ENSINO NO BRASIL

EDITORA
OMNIS SCIENTIA



VOLUME 1



Organizador:
Me. André Francisco Freire Monteiro

Editora Omnis Scientia

**COLETANIA DE TEXTOS SOBRE EDUCAÇÃO: HISTORIOGRAFIA E
TRANSFORMAÇÕES DO ENSINO NO BRASIL**

Volume 1

1ª Edição

RECIFE - PE

2024

Editor-Chefe

Dr. Daniel Luís Viana Cruz

Organizador

Me. André Francisco Freire Monteiro

Conselho Editorial

Dr. Amâncio António de Sousa Carvalho - ESS-UTAD - Portugal

Dr. Cássio Brancalone - UFFS - Brasil

Dr. Marcelo Luiz Bezerra da Silva – UEPa – Brasil

Dra. Pauliana Valéria Machado Galvão - UPE - Brasil

Dr. Plínio Pereira Gomes Júnior - UFRPE - Brasil

Dr. Walter Santos Evangelista Júnior - UFRPE - Brasil

Dr. Wendel José Teles Pontes - UFPE - Brasil

Editores de Área - Ciências Humanas

Dr. Antônio Nolberto de Oliveira Xavier

Dr. Cássio Brancalone

Dr. José Edvânio da Silva

Dr. Santiago Andrade Vasconcelos

Assistente Editorial

Thialla Larangeira Amorim

Imagem de Capa

Canva e Freepik

Edição de Arte

Vileide Vitória Larangeira Amorim

Revisão

Os autores



**Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons – Atribuição-
NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.**

**O conteúdo abordado nos artigos, seus dados em sua forma, correção e
confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Lumos Assessoria Editorial

C694 Coletânea de textos sobre educação : historiografia e transformações do ensino no Brasil [recurso eletrônico] / organizador André Francisco Freire Monteiro. — 1. ed. — Recife : Omnis Scientia, 2024.
Dados eletrônicos (pdf).

Inclui bibliografia.

ISBN 978-65-6036-637-4

DOI: 10.47094/978-65-6036-637-4

1. Educação – Brasil – Historiografia. 2. Políticas educacionais – Brasil. 3. Educação e Estado – Brasil – História. I. Monteiro, André Francisco Freire.

CDD23: 370.981

Bibliotecária: Priscila Pena Machado – CRB-7/6971

Editora Omnis Scientia

Av. República do Líbano, nº 251, Sala 2205, Torre A,
Bairro Pina, CEP 51.110-160, Recife-PE.

Telefone: +55 87 99914-6495

editoraomnisscientia.com.br

contato@editoraomnisscientia.com.br



APRESENTAÇÃO

Esta obra é uma coletânea de artigos acadêmicos previamente publicados, organizada para oferecer uma reflexão sobre temas da educação no Brasil. Ao longo de suas páginas, o leitor encontrará uma análise das dinâmicas educacionais em diferentes períodos da história, passando desde o Brasil colonial até o regime militar, sempre com foco nas transformações sociais e nas políticas educacionais que moldaram o ensino no país.

Os artigos abordam questões como a exclusão social e racial no contexto educacional colonial, quando a educação formal era acessível apenas às elites, deixando indígenas e negros escravizados à margem do processo educativo. A atuação da Companhia de Jesus e o uso de compêndios escolares filosóficos são discutidos como instrumentos de colonização e dominação cultural, destacando a função da educação como ferramenta de reafirmação de poder.

Outro enfoque da coletânea é a análise do ensino de Filosofia entre 1889 e 1930, período de grandes reformas educacionais e a crescente influência do positivismo. Durante a Primeira República, o controle do currículo e o debate sobre o lugar das humanidades, em especial da Filosofia, nas escolas secundárias, além de suas implicações no acesso ao ensino superior.

O livro apresenta uma reflexão crítica sobre a educação durante o regime militar, com ênfase no impacto do Acordo MEC/USAID e no papel da Comissão do Livro Técnico e Didático (COLTED). A exclusão da Filosofia do currículo obrigatório e a imposição de uma educação tecnicista são discutidas à luz das ideologias que orientaram o controle social através do ensino. Traz análises sobre a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), recursos educacionais abertos (REA) e ainda sobre o Ensino Militar. Ao reunir esses estudos, a obra busca contribuir para o entendimento das continuidades e rupturas no cenário educacional brasileiro.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1.....9

A EDUCAÇÃO FORMAL NO BRASIL DURANTE O PERÍODO COLONIAL

André Francisco Freire Monteiro

Adriele Freire Monteiro

DOI: 10.47094/978-65-6036-637-4/9-17

CAPÍTULO 2.....18

EDUCAÇÃO NO BRASIL ENTRE 1889 E 1930

André Francisco Freire Monteiro

Adriele Freire Monteiro

DOI: 10.47094/978-65-6036-637-4/18-26

CAPÍTULO 3.....27

EDUCAÇÃO FORMAL NO BRASIL NO SÉCULO XIX

André Francisco Freire Monteiro

Adriele Freire Monteiro

DOI: 10.47094/978-65-6036-637-4/27-35

CAPÍTULO 4.....36

POLÍTICAS EDUCACIONAIS DURANTE A DITADURA MILITAR NO BRASIL

André Francisco Freire Monteiro

Adriele Freire Monteiro

DOI: 10.47094/978-65-6036-637-4/36-42

CAPÍTULO 5.....43

HISTORIOGRAFIA DO O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)

André Francisco Freire Monteiro

DOI: 10.47094/978-65-6036-637-4/43-50

CAPÍTULO 6.....	51
------------------------	-----------

**NORMATIZAÇÃO E CONTROLE: A EDUCAÇÃO FÍSICA EM COLÉGIOS MILITARES E
A CONSTRUÇÃO DA “ANORMALIDADE”**

Felipe Barnabé Batista

DOI: 10.47094/978-65-6036-637-4/51-56

A EDUCAÇÃO FORMAL NO BRASIL DURANTE O PERÍODO COLONIAL

André Francisco Freire Monteiro¹;

Palmas, Tocantins.

<http://lattes.cnpq.br/7737532062910547>

Adriele Freire Monteiro².

Palmas, Tocantins.

<http://lattes.cnpq.br/7168492803543563>

RESUMO: Este texto, de base historiográfica, analisa a educação formal no Brasil durante o período colonial que ocorreu de 1500 até 1822, abordando a chegada da Companhia de Jesus e sua influência na formação e estruturação educacional do país. Os jesuítas, ao serem enviados pelo governo português em 1549, tiveram a missão de catequizar os indígenas e educar os filhos dos colonizadores. A educação jesuíta, organizada principalmente para as elites coloniais, incluía o ensino de leitura, escrita e filosofia, influenciada pela escolástica e pelos textos de Aristóteles e São Tomás de Aquino. As cartilhas jesuítas, como a “Cartinha” de João de Barros, foram os primeiros materiais didáticos utilizados em terras brasileiras. A educação tinha um papel de reafirmação da fé católica, sendo um instrumento de colonização e exclusão social, voltada para as elites econômicas, excluindo indígenas e negros escravizados do processo educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Colonização. Educação. Recursos didáticos.

FORMAL EDUCATION IN BRAZIL DURING THE COLONIAL PERIOD

ABSTRACT: This historiographically-based article analyzes formal education in Brazil during the colonial period, which lasted from 1500 to 1822, focusing on the arrival of the Society of Jesus and its influence on the country’s educational formation and structure. The Jesuits, sent by the Portuguese government in 1549, were tasked with catechizing the indigenous peoples and educating the children of colonizers. Jesuit education, primarily organized for the colonial elites, included teaching reading, writing, and philosophy, influenced by scholasticism and the works of Aristotle and Thomas Aquinas. Jesuit primers, such as João de Barros’ “Cartinha,” were the first didactic materials used in Brazilian lands. Education played a role in reaffirming the Catholic faith, serving as an instrument of colonization and social exclusion, aimed at the economic elites while excluding indigenous peoples and enslaved Africans from the educational process.

KEY-WORDS: Colonization. Education. Teaching Resources.

INTRODUÇÃO

O processo educacional no Brasil durante o período colonial foi um dos principais elementos para a consolidação da colonização e domínio dos portugueses. Com a chegada dos portugueses em 1500, as diversas culturas dos povos originários, que já possuíam formas de transmissão de conhecimento, foram progressivamente substituídas por um modelo educacional imposto pela Coroa. Esse modelo tinha como base os interesses políticos e religiosos da metrópole, sendo a Companhia de Jesus uma das principais agentes desse processo.

Fundada em 1534, a Companhia de Jesus, composta por padres jesuítas, chegou ao Brasil em 1549 com a missão de catequizar os povos indígenas e garantir a formação intelectual dos filhos dos colonizadores. Este duplo objetivo revelava o caráter instrumental da educação no Brasil colonial, que buscava não apenas difundir a fé católica, mas também consolidar o controle sobre o território e os povos originários. O projeto educacional jesuíta, contudo, estava profundamente ligado às elites econômicas, deixando de lado grande parte da população, como os indígenas e os negros escravizados.

A estrutura curricular implementada pelos jesuítas foi influenciada pelos princípios da escolástica, com destaque para o ensino de filosofia baseado nas obras de Aristóteles e Tomás de Aquino. Materiais didáticos, como as cartilhas e compêndios filosóficos, foram trazidos de Portugal ou adaptados para o contexto colonial, sendo utilizados tanto no ensino primário quanto no secundário. Entre esses materiais, destaca-se a “Cartinha” de João de Barros, um dos primeiros livros utilizados no Brasil para o processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, o caráter excludente dessa educação ficou evidente ao longo do período colonial. Ao privilegiar os filhos dos colonos, os jesuítas limitaram o acesso ao conhecimento a uma pequena parcela da população. A educação, nesse contexto, se consolidou como um mecanismo de reprodução das desigualdades sociais e raciais que marcaram a colonização. Assim, este artigo busca analisar o impacto da educação formal no Brasil colonial, explorando seus recursos didáticos e como foram influenciadas.

REFERENCIAL TEÓRICO

Essa pesquisa aborda a temática da educação formal no período colonial. Entende-se como Período Colonial os anos entre 1500 e 1822 em que o Brasil foi colônia de Portugal. No início do século XVI as terras brasileiras, até então ocupadas por várias nações e populações, que possuíam diversas formas de transmitir sua cultura e conhecimento, foram invadidas por Portugueses, que em 1534 dividiram as terras em capitanias hereditárias, visando garantir seu domínio. Com o fracasso da política de capitanias hereditárias o Rei

de Portugal D. João III decidiu criar um governo geral para toda a colônia, assim, em 1549, a Coroa Portuguesa enviou Tomé de Sousa para assumir o cargo de governador geral, trazendo em sua esquadra os primeiros seis missionários da Companhia de Jesus para iniciar o processo de catequização dos índios e educativo em terras brasileiras.

A Companhia foi fundada em 1534 pelo padre e antigo militar espanhol Inácio de Loyola. Desta forma, a Companhia de Jesus, instalada em Salvador (Bahia, sede do governo geral), iniciou o processo de educação formal a partir da metade do século XVI. Segundo Morais Filho (1959), o governador geral ofereceu em 1550 ao padre Manuel da Nóbrega, líder da Ordem dos Jesuítas no Brasil, um terreno em Águas de Meninos, localizado na Bahia, para construir o primeiro colégio.

A missão da Companhia de Jesus inicialmente era de catequização dos índios e ensinar a ler e escrever. Constatou-se que os catecismos jesuítas do século XVI se constituíram num instrumento de duplo significado: de um lado, possibilitavam o aprendizado das primeiras letras tanto no português quanto no tupi, isto é, transformaram-se em “cartilhas” que eram utilizadas como material didático do processo pedagógico desenvolvido no âmbito das casas de bô-á-bá, embriões dos futuros colégios da Companhia de Jesus e, do outro, veiculavam a concepção de mundo da chamada “civilização ocidental cristã” por meio da violência simbólica contra os elementos estruturais da cultura ameríndia. (FERREIRA JR, 2010, p. 21).

Surgiu dessa experiência de alfabetização em língua portuguesa os primeiros materiais didáticos utilizados em terras brasileiras. As cartilhas foram as principais ferramentas que auxiliaram na tarefa outorgada a Ordem dos Jesuítas de catequização dos nativos e escolarização dos filhos dos colonizadores. Para Vieira (2017, p. 27), a “cartilha, vista como primeiro livro didático no processo de escolarização, foi tomada ao longo dos séculos como imprescindível para ensinar a ler e escrever, no processo de alfabetização”.

No Brasil as cartilhas foram os primeiros materiais didáticos a darem suporte ao processo de ensino e aprendizagem. Vieira (2017) aponta ainda que a primeira cartilha a ser utilizada no Brasil foi a “Cartinha com os Preceitos e Mandamentos da Santa Madre Igreja” escrita por João de Barros, publicada em 1540 e trazida de Portugal pela Companhia de Jesus.

A educação inicialmente instituída no Brasil teve uma função primária de escolarização, ensinar a ler e escrever a partir do idioma oficial dos colonizadores/invasores e ainda propagar a religião Católica. Segundo Morais Filho (1959), juntamente com a atividade de ensino primário desenvolvido no colégio baiano jesuíta se iniciou a educação secundária (atual Ensino Médio). Cartolano (1985) mostra que com o colégio e a educação de nível médio surgiu o ensino de Filosofia no Brasil. Morais Filho (1959, p. 4), afirma que “não há dúvida alguma, pois, de que se ensinava filosofia em pleno século XVI em terras da Colônia [...]”. No mesmo caminho Nunes (2004, p. 36) afirma que:

o ensino secundário foi introduzido pelos jesuítas na sociedade colonial brasileira há praticamente 500 anos, embora outras ordens religiosas, como os franciscanos, carmelitas e beneditinos, também estivessem realizando em nossa terra um apostolado que privilegiava a educação. Ao dirigirmos nossa atenção para o passado, percebemos uma herança que criou, mediante as instituições pedagógicas e os livros didáticos, de um modo silencioso e poderoso, representações centradas na Europa. É de lá que se definiu uma data, 1500, e um ponto de partida para toda uma trajetória que tem como protagonista o colonizador branco europeu na Terra das Palmeiras ou Pindorama e sua luta contra as sociedades ágrafas aqui existentes. Tornamo-nos território de experimentação das políticas colonizadoras. É nesse contexto que surgem os colégios de ensino secundário, como produtos da missão da Companhia de Jesus no Brasil.

Os recursos didáticos utilizados pelos professores jesuítas no ensino secundário eram em grande parte textos filosóficos e compêndios de Filosofia. Segundo Xavier (2015, p. 22), “[...] o compêndio de Filosofia consiste em uma síntese geral dos conhecimentos considerados filosóficos, possibilitando conhecer, sumariamente, autores conceituados e suas principais ideias”.

A utilizações de manuais didáticos para o ensino não se consolidou como uma opção de fácil acesso durante todo o período Colonial. Serafim Leite (1948) afirma que existiram livros de Filosofia criados no Brasil, mas eles não conseguiam competir com os manuais que a Companhia de Jesus trazia da Europa, sendo o Padre Antônio Viera o primeiro a elaborar um livro de textos em terras brasileiras, intitulado “Curso de Filosofia”, destinado para suas aulas no curso de artes.

Domingues (2017) acrescenta que não foram muitos os livros voltados ao ensino e dos poucos que restaram o registro, vários não foram publicados. Ele elenca a hipótese de que a existência de livros-textos dentro dos padrões exigidos pela Companhia de Jesus acabava tornando dispensável criar novos manuais, devido aos “[...] pesados custos que uma publicação ordinária implicava na Colônia (censura, viagem dos originais e dos impressos nos dois lados do Atlântico, custo do papel, pequena escala do mercado), e recomeçar do zero” (DOMINGUES, 2017, p. 175-176).

No fim do século XVI se ensinava Filosofia em outros colégios construídos pela Companhia de Jesus, a Filosofia era ensinada no Colégio de Olinda em 1580, tinha-se colégios nas províncias de São Paulo, fundado em 1554, Rio de Janeiro em 1568. Até a expulsão dos jesuítas foram construídos outros colégios em diversas partes do Brasil. Levando-se em conta as dificuldades, seus objetivos, as dimensões geográficas do Brasil, as estruturas materiais, físicas e financeiras disponíveis e sua relativa autonomia, os números da obra jesuítica impressionam pela grandeza, pois foram fundadas 36 missões; escolas de ler e escrever em quase todas as povoações e aldeias; 25 residências dos jesuítas; 18 estabelecimentos de ensino secundário, entre colégios e seminários, nos principais pontos do Brasil, entre eles: Bahia, Vicente, Rio de Janeiro, Olinda, Espírito Santo, São Luís, Ilhéus,

Recife, Santos, Porto Seguro, Paranaguá, Alcântara, Vigia, Pará, Colônia do Sacramento, Florianópolis e Paraíba. (NETO; MACIEL, 2008, p. 169).

Em sua maioria, eram colégios de ensino primário e secundário voltados para o processo de alfabetização e integração do plano de estudo dos jesuítas (instrumento de colonização e dominação). Segundo Saviani (2011, p. 57), as instituições jesuítas “[...] multiplicaram-se rapidamente, chegando a um total de 728 casas de ensino em 1750, nove anos antes da expulsão dos jesuítas do Brasil e dos demais domínios portugueses, e vinte e três anos antes da supressão da Ordem pelo papa Clemente XIV”. No período colonial “funcionavam diversas instituições do ensino secundário de tipo clássico. Nos colégios jesuítas da Bahia e do Rio de Janeiro ministrava-se o curso de artes, intermediário entre o de humanidades e os superiores” (PAIM, 1885, p. 20). O curso superior criado no Colégio da Bahia era destinado apenas para os jovens que iriam seguir carreira eclesiástica.

Segundo Cartolano (1985, p. 21), o Ensino de Filosofia que foi ofertado pela Companhia de Jesus era uma materialização das ideias da Contra Reforma Católica, caracterizando-se como uma reafirmação da Igreja, dos clássicos, apego ao dogmatismo e sendo uma “[...] reação contra o espírito crítico que nascia na Europa. [...] O objetivo dessa educação filosófica era formar homens letrados e eruditos, e acima de tudo, católicos”.

Ferreira Jr (2010) mostra que os colégios jesuítas na Colônia eram diferentes dos mantidos pela Companhia na Europa, visto que no Brasil se mantinha o ensino primário, ação proibida pelo regulamento geral da Companhia de Jesus. Ele ressalta ainda que “o processo de criação dos colégios no Brasil Colonial, mantidos materialmente pelas fazendas de agropecuária (gado e cana-de-açúcar), efetivou-se concomitantemente à própria elaboração do método jesuítico de ensino e aprendizagem: o *Ratio Studiorum*” (FERREIRA JR, 2010, p. 24).

O plano geral de estudos da Companhia de Jesus o *Ratio Studiorum* (*Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*) começou a ser construído a partir das experiências pedagógicas dos jesuítas e foi finalizado no ano de 1599, normatizando o sistema educacional em todos os países que eles estavam presentes. O plano de estudos era um conjunto de regras (cerca de 467) que estruturava todo o sistema de ensino, passando pela administração, currículo escolar e métodos de aprendizagens.

O método, por sua vez, estava assentado nos princípios pedagógicos herdados da universidade medieval e eram os seguintes: 1. Controle disciplinar rígido das normas pedagógicas estabelecidas; 2. Repetição (leitura por meio da memorização/aprendizagem mnemônica); 3. Disputas (emulação entre os grupos de alunos da mesma turma tendo como conteúdo as obras lidas, ou seja, exercícios coletivos de fixação dos conhecimentos por meio de perguntas e respostas); 4. Composição (redação de textos tendo como referência os temas de estudo); 5. Interrogações (questões formuladas sobre as obras clássicas latinas estudadas); 6. Declamação (exposição oral dos conhecimentos aprendidos por meio da retórica); 7. Prática sistemática de exercícios espirituais (FERREIRA JR, 2010, p. 25).

O método de estudo perpassava todas as disciplinas, tanto do ensino secundário quanto dos estudos superiores. A abordagem dos textos filosóficos começava com a memorização e elaboração de comentários. O sistema educacional era dividido em nível inferior (ensino secundário) e superior, o novo Plano começava com o curso de humanidades, denominado no Ratio de — estudos inferioresII, correspondentes ao atual curso de nível médio. Seu currículo abrangia cinco classes ou disciplinas: retórica; humanidades; gramática superior; gramática média; e gramática inferior. A formação prosseguia com os cursos de filosofia e teologia, chamados de — estudos superioresII. O currículo filosófico era previsto para a duração de três anos, com as seguintes classes ou disciplinas: 1º ano: lógica e introdução às ciências; 2º ano: cosmologia, psicologia, física e matemática; 3º ano: psicologia, metafísica e filosofia moral. (SAVIANI 2011, p. 56).

Os cursos específicos de Filosofia se voltavam para formação eclesiástica, entretanto, mantinha-se presente no ensino secundário, com o estudo da escolástica, centrado nas obras de Aristóteles e São Tomás de Aquino. No curso de Filosofia dos estudos superiores (*studia superiora*) estudava-se os textos de Aristóteles, “A Lógica”, no primeiro ano, *De Caelo*, *De Generatione e Meteoros* no segundo ano, continuava-se com *De Generatione*, *De Anima* e *Metafísica* no último ano (CUNHA, 1980). Cabe ressaltar que o ensino superior ocorria nos colégios, visto que, Portugal proibia a abertura de universidades em terras brasileiras.

No plano de estudos dos jesuítas foram descritas várias regras aos professores indicando como deviam lecionar, quais livros deveriam ser lidos, regras provinciais, normas para os reitores e prefeitos de estudo. Na 17ª regra destinada ao Reitor observa-se que ele deveria cuidar para que os bibliotecários durante a “[...] distribuição de livros não se afaste das normas traçadas pelo Prefeito dos estudos” (FRANCA, 1952, p. 7), pois somente poderiam ser entregues livros permitidos no plano de estudos, devendo impedir acesso aos livros considerados perniciosos.

Na 30ª regra destinada ao prefeito de estudos observa-se os livros que os estudantes poderiam ter acesso:

30. Livros que se devem dar aos estudantes. - Nas mãos dos estudantes de teologia e filosofia, não se ponham todos os livros, mas somente alguns, aconselhados pelos professores com o conhecimento do Reitor: a saber, além da Suma de Santo Tomás para os teólogos e de Aristóteles para os filósofos um comentário para consulta particular. Todos os teólogos devem ter o Concilio Tridentino e um exemplar da Bíblia, cuja leitura lhes deve ser familiar. Consulte o Reitor se convém se lhes dê algum Santo Padre. Além disto, dê a todos os estudantes de teologia e filosofia algum livro de estudos clássicos e advirta-lhes que lhe não descuidem a leitura, em hora fixa, que parecer mais conveniente. (FRANCA, 1952, p. 9).

Normas semelhantes também foram prescritas para os professores das disciplinas dos estudos inferiores. Na 1ª regra para os professores de retórica aparece que “[...] em todas as fontes, não se deve, contudo, explicar, na preleção quotidiana, senão nos livros retóricos de Cícero, na Retórica de Aristóteles, e, se parecer conveniente, também na sua Poética” (FRANCA, 1952, p. 26). Para os professores de Humanidades prescreve-se que devem ensinar os textos de Cícero, tão-somente os seus livros de filosofia moral, textos de Virgílio, Horácio, de alguns historiadores e de Cipriano Soares. Confirma-se então que os materiais de ensino mais utilizados nas aulas de nível secundário eram textos filosóficos aceitos pela Companhia de Jesus e elencados no seu plano de estudos.

A Filosofia era ensinada nos estudos inferiores a partir de diversos textos filosóficos. Alves (2002) afirma que o ensino de Filosofia durante o período colonial teve presença garantida, porém, a Filosofia estudada era aquela que correspondia a visão de mundo da Companhia de Jesus.

Cartolano (1985, p. 21) salienta que o plano de estudos elaborado pelos jesuítas não se adequava a toda a realidade da Colônia, excluindo índios e negros do sistema escolar, sendo “[...] dirigido exclusivamente aos filhos dos colonos e aos futuros sacerdotes que serviriam como elementos de articulação entre os interesses metropolitanos as atividades coloniais”. A catequese era destinada aos índios, missão ordenada por Portugal, mas o ensino secundário e o superior eram voltados para os filhos de ricos proprietários de terras. O ensino de Filosofia ficava subordinado aos preceitos teológicos se tornando, “[...] juntamente com a posse da terra e de escravos, um sinal de classe” (CARTOLANO, 1985, p. 20). Ferreira Jr (2010, p. 26), sintetiza a empreitada jesuíta da seguinte maneira: podemos dividir a educação jesuítica colonial em duas fases que se distinguiram entre si, mas que, ao mesmo tempo, estavam relacionadas historicamente: a primeira achava-se ligada à catequese dos índios, e a segunda, aos filhos dos colonos. Dito de outra forma, na mesma medida em que o processo colonizador luso-jesuítico avançava por meio da monocultura da cana-de-açúcar, que se utilizava da grande extensão territorial (latifúndio) e da mão de obra escrava (negros desafricanizados), desapareciam as populações ameríndias, isto é, o próprio objeto da missão evangelizadora dos padres jesuítas foi sendo extinto em decorrência da ocupação violenta do território brasileiro. Portanto, ao começar a segunda metade do século XVII, a educação jesuítica no Brasil Colonial já era quase exclusivamente uma educação de elite, ou seja, os colégios da Companhia de Jesus transformaram-se em verdadeiros redutos educacionais frequentados apenas pelas elites econômicas coloniais.

CONCLUSÃO

Temos então um sistema educacional voltado para os filhos dos colonizadores para cerca de cem famílias, principalmente das regiões da Bahia e de Pernambuco, sendo a Filosofia para poucos “[...] lunáticos que desviados da rota tradicional da aristocracia: primogênito herdeiro da casa-grande, o segundo varão advogado e o terceiro sacerdote, já

que não havia cardeal ou bispo” (DOMINGUES, 2017, p. 177). A educação aparece como privilégio e manutenção de poder. Os próprios jesuítas se beneficiavam com o processo de escravização de pessoas. A Coroa portuguesa concedia aos jesuítas o direito de uma vez por ano receber um navio com pessoas escravizadas vindo da África, transporte livre de impostos, que traziam pessoas escravizadas para trabalhar nas criações de gado e plantações de cana de açúcar mantidas pelos jesuítas. Desta forma, a ordem dos jesuítas excluiu do processo educacional os indígenas e os negros escravizados, visando tanto manter a colonização portuguesa quanto os seus interesses políticos e econômicos.

DECLARAÇÃO DE INTERESSES

Nós, autores deste artigo, declaramos que não possuímos conflitos de interesses de ordem financeira, comercial, político, acadêmico e pessoal.

REFERÊNCIAS

- ALVES, D. J. **A Filosofia no Ensino Médio: ambiguidades e contradições**. Campinas: São Paulo. Autores Associados, 2002.
- CARTOLANO, M. T. P. **Filosofia no Ensino de 2º grau**. São Paulo: Cortez, 1985
- CUNHA, L. A. **A universidade temporã: o Ensino Superior da Colônia à Era de Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- DOMINGUES, I. **Filosofia no Brasil: legados e perspectivas**. Ensaaios Metafilosóficos. São Paulo: EdUnesp, 2017.
- FRANCA, L. **O método pedagógico dos jesuítas - O Ratio Studiorum: introdução e tradução**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.
- FERREIRA JR., Amarílio. **História da Educação Brasileira: da Colônia ao século XX**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- MORAES FILHO, E. **O ensino da filosofia no Brasil**. Decimália. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura/Biblioteca Nacional, 1959.
- NETO, A. S.; MACIEL, L. S.B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar em Revista**. nº. 31, p. 169-189, 2008.
- NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**. nº 14, Mai/Jun/Jul/Ago 2000.
- PAIM, Antônio. **O estudo do pensamento filosófico brasileiro**. 2ª ed. São Paulo: Convívio, 1985.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª. ed. rev. Campinas, SP:

Autores Associados, 2011.

SERAFIM LEITE, S. J. O Curso de Filosofia e tentativas para se criar a Universidade do Brasil no século XVII. **Revista Verbum**. Rio de Janeiro. V. 5, n°. 2, p. 108-143, 1948.

VIEIRA, Zeneide Paiva Pereira. **Cartilhas de alfabetização no Brasil**: um estudo sobre trajetória e memória de ensino e aprendizagem da língua escrita. Vitória da Conquista - BA. Tese (doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade) - Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2017.

XAVIER, C. F. de A. **O texto filosófico no currículo do ensino de Filosofia do Estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2015.

EDUCAÇÃO NO BRASIL ENTRE 1889 E 1930

André Francisco Freire Monteiro;

Palmas, Tocantins.

<http://lattes.cnpq.br/7737532062910547>

Adriele Freire Monteiro.

Palmas, Tocantins.

<http://lattes.cnpq.br/7168492803543563>

RESUMO: A presente pesquisa tem como objetivo analisar as transformações ocorridas na educação formal e no ensino de Filosofia no Brasil entre os anos de 1889 e 1930, período que ocorreu a transição do período Imperial para a Republicano. Foram analisadas as reformas educacionais, como a de Benjamim Constant e o Código Eptácio Pessoa, que implementaram os ideais positivistas e a crescente processo de controle do Estado na gestão do ensino. A pesquisa também aborda o impacto dessas mudanças no currículo do ensino secundário, destacando a exclusão temporária da Filosofia e a posterior retomada dessa disciplina em algumas regiões, sobretudo em instituições vinculadas à Igreja e aos colégios públicos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Currículo. Ensino de Filosofia

EDUCATION IN BRAZIL BETWEEN 1889 AND 1930

ABSTRACT: The present research aims to analyze the transformations that occurred in formal education and the teaching of Philosophy in Brazil between the years 1889 and 1930, a period marked by the transition from the Imperial to the Republican era. Educational reforms, such as those of Benjamim Constant and the Eptácio Pessoa Code, which implemented positivist ideals and the growing process of state control in the management of education, were analyzed. The research also addresses the impact of these changes on the secondary school curriculum, highlighting the temporary exclusion of Philosophy and the subsequent reinstatement of this discipline in some regions, especially in institutions linked to the Church and public schools.

KEY-WORDS: Education. Curriculum. Teaching of Philosophy.

INTRODUÇÃO

No Brasil a transição em 1989 do regime monárquico para o republicano, trouxe profundas transformações políticas, sociais e econômicas, que impactaram diretamente o sistema educacional do país. O ensino de Filosofia, tradicionalmente associado à formação humanística, passou por um processo de reformulação que refletia os novos ideais republicanos e a influência do positivismo, corrente filosófica que ganhava força entre os intelectuais da época. A educação, vista como ferramenta fundamental para a consolidação do novo regime, passou a ser objeto de diversas reformas que visavam afastar a influência da Igreja e da Monarquia.

As reformas educacionais desse período, como a de Benjamim Constant e o Código Epitácio Pessoa, trouxeram mudanças significativas no currículo escolar, destacando a valorização das ciências em detrimento das disciplinas humanísticas. Nesse contexto, o ensino de Filosofia foi temporariamente excluído do currículo do ensino secundário, sobretudo no Distrito Federal. Essa exclusão refletia o desejo de promover uma educação mais pragmática e voltada para a formação de cidadãos aptos a contribuir para o desenvolvimento do novo regime republicano.

Apesar dessas mudanças, o ensino de Filosofia não foi completamente extinto. Em algumas regiões do país, especialmente em instituições ligadas à Igreja Católica, como seminários e colégios particulares, a disciplina continuou a ser ensinada, ainda que de forma adaptada.

A partir de uma análise histórica e documental, foi possível compreender como as mudanças impostas pelo novo regime político influenciaram a educação formal e principalmente o ensino de Filosofia e de que maneira essa disciplina foi reintegrada em algumas instituições, refletindo as tensões entre o positivismo, o controle do Estado e a influência religiosa.

REFERENCIAL TEÓRICO

A transição do período Imperial para o Republicano foi condicionada principalmente por interesses econômicos surgidos a partir das novas relações de produção iniciadas com o fim da escravidão, base sobre a qual se mantiveram os períodos Monárquico e Imperial. Segundo Ferreira Jr (2010) com o gradual processo de passagem do trabalho escravo para o trabalho livre iniciado em 1845 e mediante a Lei da Terra de 1850, que instituiu a obrigatoriedade de as terras públicas somente serem adquiridas a partir do processo de compra e venda, a aristocracia agrária conseguiu manter seus poderes políticos e econômicos mesmo com a mudança para um novo regime. Segundo Cartolano (1985, p. 33):

setores descontentes da camada média da sociedade, sob a liderança dos elementos militares e com o apoio significativo da camada dominante dos cafeicultores, e a aparente omissão da maioria da classe trabalhadora, compuseram suas forças na luta pela República. Com a queda da monarquia e da centralização, o novo regime permitiu a participação da classe média no poder, embora transitoriamente [...].

Foram implementadas novas políticas econômicas e educacionais, fundamentadas nos ideários positivistas que buscavam desvincular os interesses da Monarquia e da Igreja Católica das ações do governo.

Com a promulgação da primeira Constituição da República em 1891 foram instituídos o Federalismo, uma das primeiras medidas adotadas visando a descentralização do poder, transformando as províncias em Estados autônomos, o presidencialismo, laicidade do ensino ministrados nas escolas públicas, que diminuiu o poder dos colégios católicos, a igualdade jurídica dos cidadãos. Ferreira Jr (2010), discutindo os impactos que a transição do Império para a República gerou no âmbito do sistema de ensino, mostra que a política educacional foi influenciada a partir de aspectos socioeconômicos e ideológicos.

Cruz (2006, p. 110) afirma que as camadas médias da nova sociedade, militares e intelectuais progressistas, apesar de terem participado do processo de substituição do regime imperial, foram afastados do poder político, pois não eram proprietários dos meios de produção, esses fatores impediram uma mudança de orientação econômica, defendida por um grupo de políticos e intelectuais “[...] que tinham como projeto a diversificação das atividades e incentivo à industrialização; com relação à educação insistiam na necessidade de implementar a educação do povo através da escola elementar, que seria o caminho fundamental para a resolução dos problemas existentes”.

Cartolano (1985, p. 46) mostra que a Constituição de 1891 também implementou a descentralização da educação, ficando a União responsável pela criação e controle das instituições de ensino superior, dos Ensino Secundário acadêmico nos Estados e pela instrução primária na capital federal; os Estados ficaram responsáveis por criar e legislar o ensino primário e profissional, com abertura da escola normal (curso de formação de professores) para as mulheres e cursos técnicos para homens, criando, desta forma, uma educação dual, reforçando “[...] a separação entre educação para a classe dominante- escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores- e educação para o povo- escolas primárias e profissionais”. A camada média da sociedade reivindicava acesso ao ensino superior, porém, ele continuou restrito a aristocracia.

A educação ganhou espaço como ferramenta de implementação da ideologia republicana, vista como meio para solucionar os problemas sociais e formar indivíduos para a administração do Estado. Sendo assim, foi criado o Ministério da Instrução Pública, dos Correios e Telégrafos, definido como ministro Benjamim Constant Botelho de Magalhães,

defensor do positivismo. Benjamim Constant foi o responsável por instituir a primeira mudança no ensino na era republicana, reformando o Ensino Primário e Secundário no Distrito Federal a partir do Decreto n°. 981, de 8 de novembro de 1890, que transformou o Instituto Nacional de Instrução Secundária, antigo Colégio Pedro II, em Ginásio Nacional, definido como modelo para as demais escolas secundárias. A reforma também apresentou mudanças para o ensino técnico e superior de todo o país, sendo que “os programas de todos os cursos das escolas de um ou outro grau, a designação ou composição dos livros escolares, bem como a escolha de todo o material das escolas, tudo era formulado e indicado por um conselho diretor, com a aprovação do governo” (CARTOLANO, 1985, p. 34).

Com a proposta de descentralização da organização e manutenção do sistema educacional e autonomias dos Estados, a partir da Constituição de 1891, ocorreu que nos primeiros anos da República o governo central não manteve a tarefa de implementar políticas educacionais de abrangência nacional, assim sendo, o ensino de Filosofia foi estruturado mediante diversas reformas ocorridas no Distrito Federal e nos demais Estados.

O currículo do ensino secundário no Ginásio Nacional, com duração de 7 anos, praticado em 1892 a partir do artigo 26 da Reforma Benjamim Constant implementou as disciplinas de “Português, Latim, Grego, Francês, Inglês, Alemão, Matemática, Astronomia Física, Química, História Natural, Biologia, Sociologia e Moral, Geografia, História Universal, História do Brasil, Literatura Nacional, Desenho, Ginástica, Evoluções militares, esgrima e Música”. A partir de 1892, as matérias de História Literária, Italiano, Retórica e Filosofia foram retiradas do currículo escolar do ensino secundário no Distrito Federal e também dos exames necessários para ingressar no ensino superior.

A retirada do ensino de Filosofia do currículo do Ginásio Nacional ocorreu buscando implementar as ideias positivistas nos centros de ensino, e para tal concepção, os estudos humanísticos deveriam ser preteridos aos das ciências naturais, vistas como mais úteis para a manutenção e desenvolvimento da República. Todavia, os Estados tinham autonomia para realizar reformas nos seus respectivos sistemas de ensino, desta forma, a reforma educacional implementada no Distrito Federal (Rio de Janeiro), não foi seguida por todos os entes federativos, exemplo disto foi a reforma de 1892 no Estado de São Paulo.

A Reforma da Instrução Pública no Estado de São Paulo, instituída pela Lei n°. 88, de setembro de 1892, reorganizou o sistema de ensino e o dividiu em: primário, secundário e superior. O ensino secundário, com duração de 6 anos, ficou dividido em Literário e Científico. Os primeiros 4 anos do ensino secundário eram obrigatórios para todos os alunos e os 2 últimos divididos entre literário e científico. O currículo do curso literário incluía as disciplinas de Filosofia, Grego, Latim, Literatura Portuguesa, Francesa, Inglesa ou Alemã, História da Civilização. Desta forma, o ensino de Filosofia teve continuidade durante a primeira república, dependendo das reformas educacionais estabelecidas nos diversos Estados.

se, por uma lado, a reforma de Benjamim Constant, de inspiração positivista, enfatizou as disciplinas científicas, por outro, o Regulamento do Ginásio Nacional (Decreto nº 3.94 de 20-1-1901) que determinou o currículo proposto Código Eptácio Pessoa, introduziu a lógica, no sexto ano do ensino secundário, com três aulas semanais, e retirou biologia, a sociologia e a moral, acentuando, desse modo, a parte literária. Mesmo integrando o currículo, como era o caso da lógica, nem ela nem a filosofia eram exigidas nos “exames parcelados”, que davam ingresso às escolas superiores. O ensino secundário já nessa época tinha como função principal a preparação para o ensino superior [...]. A equiparação dos exames dos estabelecimentos oficiais e particulares aos exames realizados no Colégio Pedro II visava o acesso ao 3º grau, e portanto, o entendimento das classes médias que, a exemplo das oligarquias dominantes, aspiravam à matrícula no ensino Superior. (CARTOLANO, 1985, p. 47).

O Código Eptácio Pessoa abriu a possibilidade de equiparação oficial das escolas secundárias mantidas pelos estados, municípios e particulares com o Ginásio Nacional. Nem todos os estados aderiram ao processo de equiparação dos Liceus ao Ginásio Nacional, mas alguns, como o Liceu de Goyaz, buscaram a equiparação. Segundo Vieira (2007), nos anos de 1904 e 1905, o principal objetivo na área da educação do Estado de Goyaz foi conseguir a equiparação do estabelecimento de ensino. Em 1905, foi instituído um outro regulamento para o Liceu de Goyas, que inseriu o ensino seriado e a duração total de seis anos. Ao final do ensino secundário os alunos do Liceu receberiam o título de Bacharel em Letras.

Observa-se a ausência da matéria de Filosofia no currículo do Liceu de Goyaz, apesar da disciplina de Lógica ter voltado ao programa do Ginásio Nacional. O Ensino de Filosofia, como afirmado anteriormente, durante o primeiro período de 1889-1930 dependeu das reformas educacionais implementadas nos diferentes Estados e no Distrito Federal.

No ano de 1922, foi criado no norte do Estado do Goiás (atual Estado do Tocantins) a primeira instituição escolar que ofereceu aos moradores da região o ensino secundário. Instituição ligada à Igreja Católica, O Seminário de São José /Externato São Thomaz de Aquino ofereceu o ensino primário, complementar e também o secundário.

Dez anos após a reforma de Eptácio Pessoa, o ministro da Justiça e Negócios Interiores, Rivadavia da Cunha Correia, buscou implementar uma reforma educacional que eliminasse a característica propedêutica do ensino secundário. Segundo Cruz (2006, p. 120), o ministro “Rivadavia Correia, em 1910, fazia críticas à situação do ensino no país, que havia se tornado um caos. Não se fazia mais questão de ensinar ou aprender; os pais preocupavam-se somente com que seus filhos completassem o secundário no menor prazo possível [...]”, e também que os estabelecimentos privados estavam centrados nos ganhos econômicos em detrimento do ensino. Desta forma, ele promulgou o decreto número 8.659,

em abril de 1911, Lei Orgânica do Ensino Superior e do Ensino Fundamental na República, que estabeleceu a liberdade de ensino nos estabelecimentos mantidos pela União. A partir do decreto o Ginásio Nacional voltou a ter o nome do Colégio Pedro II e manteve o ensino seriado. O decreto criou o exame de admissão ao ensino superior, acessível a qualquer pessoa com no mínimo 16 anos, substituindo os exames preparatórios.

Com a reforma de Rivadávia Correia, que buscava uma organização mais prática do ensino, fundamentado nos ideais positivistas, o programa de ensino do Colégio Pedro II de 1912 não contemplou o ensino de Filosofia e Lógica. A disciplina de Filosofia só retornou como ensino obrigatório nos estabelecimentos educacionais mantidos pela União após a Reforma João Luiz Alves (decreto nº. 16. 782-A de 1925, ou Reforma Rocha Vaz). Nagle (1976, p. 144), afirma que:

De 1890 a 1920, importa dizer ainda, o Poder Público se interessa apenas pela manutenção de estabelecimentos-padrão que sirvam de modelo para as demais escolas secundárias do País. [...] Limita-se a conservar, na Capital da República, O Ginásio Nacional, isto é, O Colégio Pedro II, com seu Internato e Externato. Também os Estados, assim mesmo nem todos, mantêm em regra, apenas um ginásio modelo nas suas capitais. A estatísticas comprovam, então, ser a iniciativa particular que praticamente assume a responsabilidade de ministrar, no País, o ensino secundário.

A partir da reforma Rocha Vaz, foi criado o Departamento Nacional de Ensino e o Conselho de Ensino Secundário e Superior. O ensino secundário, no Colégio Pedro II e nos liceus equiparados mantiveram o sistema seriado com duração de seis anos. A disciplina de Filosofia foi inserida no 5º e 6º ano, devendo ser geral e sumário.

A reforma Rocha Vaz, apesar de não ter conseguido alcançar os objetivos propostos, foi implementada em um contexto de importantes mudanças econômicas, políticas e sociais. Na área econômica ocorria a ascensão do sistema urbano-industrial, na área social organizava-se as bases da sociedade de classes, com os estratos da burguesia urbana e do proletariado ganhando forças políticas e aumentando a pressão por acesso ao sistema de ensino. A crescente demanda por acesso ao Ensino Secundário esbarrou na pequena quantidade de estabelecimentos públicos existentes no período.

Apesar dos esforços empreendidos pelas políticas de cunho positivista, a Igreja voltou a ganhar forças durante o período 1889-1930, “[...] nas escolas secundárias, as doutrinas evolucionistas, o darwinismo e o lamarckismo eram proibidos, e, em seu lugar, adotados os velhos compêndios jesuítas da famosa série F.T.D” (CARTOLANO, 1985, p. 50).

Em 1918, o Padre Leonel Edgar da Silveira Franca publicou pela Livraria Drummond a primeira edição do manual *Noções de História de Filosofia*, livro didático que foi bastante utilizado no ensino secundário durante a primeira metade do século XX nos Colégios, Liceus e Seminários católicos. Segundo Marcondes e Japiassú (2006, p. 112), o livro do Padre Leonel Franca “[...] durante muito tempo foi um dos principais manuais de ensino da Filosofia”, principalmente porque a partir da 2ª edição (1921) o manual se tornou o primeiro a contar com um capítulo sobre a Filosofia no Brasil. Silva (2015, p. 48-49), mostra que o manual estava configurado da seguinte forma: composto na capa apenas pelas informações nome do autor/parte superior, título da obra/centralizado, editora/parte inferior; formato brochura, capa dura; contém 311 páginas; dimensão de 23,5 cm x 16,5 cm x 2,7 cm; fonte Times New Roman; tamanho entre 11 e 12; com caracteres em maiúsculo e negrito; apresenta apenas um esquema gráfico na pg. 148; não constam imagens, exercícios, espaço para escrever ou instrução de uso; contém epígrafe; apresenta o prefácio da primeira e segunda edição; nas notas de rodapé, consta a bibliografia do capítulo correspondente, como expressões em outros idiomas (latim, grego, francês e alemão); no final do manual consta em ordem os temas Apêndice, Índice Onomástico, Índice Analítico (Sumário) e Errata.

Observa-se que o manual foi estruturado de forma simples privilegiando o conteúdo escrito, textos, comentários e excertos. O manual se encaixava no padrão dos demais livros didáticos publicados no período.

Segundo Nagle (1976, p. 196), entre os anos de 1920 e 1929, as instituições públicas de ensino sofreram várias mudanças que geraram uma ampliação e melhoramento da rede escolar e foram criados órgãos técnicos para a organização do sistema de ensino, havendo a introdução de um novo modelo para estruturação das instituições e práticas escolares. As reorientações implementadas a partir dos movimentos reformistas geraram “[...] a primeira e mais profunda mudança que sofre a educação brasileira em sua história: a substituição de um “modelo político” por um “modelo pedagógico”. Desta forma, os conhecimentos técnicos pedagógicos foram se sobressaindo sobre as soluções políticas e os órgãos de caráter técnico passaram a elaborar e executar as alterações no sistema de ensino, tanto nos Estados quanto no Distrito Federal.

CONCLUSÃO

Independentemente das reformas estabelecidas no sistema escolar de nível secundário, tanto pela União ou pelos Estados, o ensino de Filosofia continuou ocorrendo predominantemente a partir dos compêndios escolares, em sua maioria, de origem estrangeira. Posto que a Igreja voltou a ter influência no sistema de ensino, os compêndios católicos retornaram à sala de aula. É importante ressaltar que nos primeiros anos do século XX os livros didáticos correspondiam a dois terços de todos os livros publicados (CHOPPIN, 2004).

A educação escolar nos três primeiros decênios do século XX continuou tendo um caráter dualista e elitista. As diversas reformas do ensino não lograram êxito na tentativa de uma ampla generalização do Ensino Secundário a outras camadas populares e em torna-lo meio de formação ao invés de intermediário ao ensino superior, sendo um ensino destinado para menos de 90% dos adolescentes na época. Segundo Silva (2015, p. 44-45):

nesse período, existiam publicações de materiais para o ensino de Filosofia, porém, a legislação vigente não regulamentava as normas aos mercados editoriais, deixando ao encargo dos professores e diretores das instituições a escolha de tais manuais escolares. Contudo, essa situação foi reestruturada após 1938, ano em que a legislação educacional brasileira instituiu regulamentações que disciplina os livros didáticos, estabelecendo às regras desse processo, como avaliação pela CNLD e, posteriormente, a publicação das listas dos livros didáticos aprovados no Diário Oficial da União (DOU).

A criação, em 1938, da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) marcou o início da institucionalização da definição dos livros que deveriam ser utilizados no processo de ensino e aprendizagem.

DECLARAÇÃO DE INTERESSES

Nós, autores deste artigo, declaramos que não possuímos conflitos de interesses de ordem financeira, comercial, político, acadêmico e pessoal.

REFERÊNCIAS

- CARTOLANO, M. T. P. **Filosofia no Ensino de 2º grau**. São Paulo: Cortez, 1985
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**. V. 30, n°. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.
- CRUZ, André Silvério da. **O pensamento filosófico e o Ensino de Filosofia na escola secundária brasileira**: uma interpretação dos programas de ensino de Colégio Pedro II (1837-1951). Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2006.
- FERREIRA JR., Amarílio. **História da Educação Brasileira**: da Colônia ao século XX. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- MARCONDES, Danilo; JAPIASSÚ, Hilton. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3º ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 2ª ed. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.

SILVA, Aldemir Barbosa da. **As evidências do *Ratio Studiorum* nos manuais escolares de Filosofia nas décadas de 1910 a 1940**. Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2015.

VIEIRA, Vanda Domingos. **Goyas, século XIX: as matemáticas e as mudanças das práticas sociais de ensino**. Rio Claro: [s/n.], 2007 (Goiânia: E.V.). 216 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista, 2007.

EDUCAÇÃO FORMAL NO BRASIL NO SÉCULO XIX

André Francisco Freire Monteiro;

Palmas, Tocantins.

<http://lattes.cnpq.br/7737532062910547>

Adriele Freire Monteiro.

Palmas, Tocantins.

<http://lattes.cnpq.br/7168492803543563>

RESUMO: A presente pesquisa, de caráter historiográfico, examina a educação formal no Brasil durante o século XIX. O período é caracterizado pela existência de uma sociedade agrária alicerçada na exploração do trabalho escravo, gerando a exclusão de negros e indígenas do processo educacional. As reformas de D. João VI impulsionaram a abertura de escolas e cursos superiores, ampliando o ensino principalmente para a elite econômica e a classe emergente. O ensino de Filosofia, presente nos currículos das escolas secundárias e nos exames preparatórios, utilizou compêndios escolares importados da Europa, especialmente da França. A reforma Couto Ferraz, de 1854, regulamentou o uso desses compêndios, consolidando o Colégio Pedro II como modelo nacional. Mesmo com a abolição da escravatura em 1888, a educação continuou acessível apenas para uma parcela restrita da população, perpetuando a exclusão social.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Compêndio. Ensino de Filosofia.

FORMAL EDUCATION IN BRAZIL DURING THE 19TH CENTURY

ABSTRACT: This historiographical research examines formal education in Brazil during the 19th century. The period is characterized by an agrarian society based on the exploitation of slave labor, which led to the exclusion of Black people and Indigenous peoples from the educational process. The reforms of D. João VI promoted the opening of schools and higher education courses, expanding access primarily for the economic elite and the emerging class. Philosophy education, present in the curricula of secondary schools and preparatory exams, relied on school compendiums imported from Europe, especially from France. The Couto Ferraz reform of 1854 regulated the use of these compendiums, establishing Colégio Pedro II as a national model. Even after the abolition of slavery in 1888, education remained accessible only to a small portion of the population, perpetuating social exclusion.

KEY-WORDS: Education. Compendium. Philosophy Teaching.

INTRODUÇÃO

A educação no Brasil do século XIX reflete o processo histórico de construção de uma sociedade marcada pela escravidão e desigualdade social. A estrutura agrária, que concentrava a posse de terras nas mãos de uma elite dominante, foi sustentada pelo trabalho escravo, especialmente de negros e indígenas. Essa configuração social influenciou diretamente o acesso à educação, que se restringia a uma parcela mínima da população. Nesse contexto, a educação formal era um privilégio das elites econômicas e emergentes, enquanto as massas escravizadas permaneciam à margem do processo educacional.

Com as reformas iniciadas por D. João VI no início do século XIX, foram criados os primeiros cursos superiores no Brasil, como os de Medicina e Engenharia, e escolas voltadas para a formação técnica e militar. Essas iniciativas representaram uma ruptura parcial com o controle que a Igreja exercia sobre a educação durante o período colonial, ao mesmo tempo em que preparavam quadros para a administração pública. No entanto, o acesso a essas instituições permaneceu restrito à elite econômica e à nascente classe intermediária, excluindo a maior parte da população.

O ensino de Filosofia foi mantido nos currículos das escolas secundárias e nos exames preparatórios para ingresso no Ensino Superior durante boa parte do século XIX. Apesar de não haver cursos superiores dedicados exclusivamente à Filosofia, essa disciplina desempenhou um papel importante na formação dos estudantes que se preparavam para o ensino superior.

Os compêndios escolares utilizados para o ensino de Filosofia no Brasil eram majoritariamente importados da Europa, em especial da França, refletindo a influência estrangeira sobre o pensamento filosófico e científico da época.

REFERENCIAL TEÓRICO

A sociedade brasileira do século XIX era predominantemente agrária e alicerçada sobre uma relação escravocrata, onde os antigos colonizadores se tornaram proprietários de terras e desenvolveram as relações de produção mediante a escravização de negros e índios, que tratados como ferramentas, continuaram excluídos do processo educacional.

No fim do período Colonial, a estruturação social se manteve dividida entre proprietários de terras e trabalhadores escravizados, acrescida de uma cama social intermediária composta por comerciantes, imigrantes, pequenos proprietários de terras e funcionários do Estado, surgidos principalmente a partir do desenvolvimento da mineração. Segundo Cartolano (1985), essa classe intermediária se tornou a nova clientela do sistema educacional.

Santos (2013, p. 73) mostra que os compêndios de ensino que chegaram ao Brasil no século XIX atenderam um conjunto específico de interesses educacionais e ainda “na condição de objetos culturais, os manuais e compêndios circularam no Brasil em bibliotecas públicas, particulares, gabinetes de leitura e escolas”. Os compêndios se tornaram os principais materiais didáticos durante o Período Imperial.

Conhecido como período joanino, os anos entre 1808-1822 foi marcado por iniciativas tomadas por D. João VI visando a manutenção das terras brasileiras. Foram tomadas medidas tanto econômicas quanto educacionais buscando formar novos quadros políticos e administrativos para colônia. Uma das primeiras iniciativas tomadas no campo educacional foi a abertura de cursos de Medicina, modificando o ensino superior que se centrava na formação religiosa. Surgiram cursos de Medicina e Cirurgia na Bahia e no Rio de Janeiro. Foram criadas academias militares visando a formação de médicos e engenheiros, mantidas aulas régias e estabelecidos cursos técnicos de Agricultura, Química e Geologia. Segundo Cruz (2006, p. 28):

com o projeto de ensino instituído por D. João VI, altera-se de maneira substancial o sistema educacional do país, através da ruptura com o programa escolástico do período colonial e o controle total da Igreja. As disciplinas de ciências naturais como a Física, a Química, a Biologia, a Mineralogia e a Matemática foram deslocadas do curso de Filosofia para outros cursos da academia militar, para os cursos médicos, e posteriormente para as escolas politécnicas surgidas a partir de 1874. Esses cursos eram ministrados com livros-textos referentes a essas ciências, provindos principalmente da França, de lá vinham também muitos compêndios para o ensino secundário no Brasil. É indiscutível que essas reformas, assim como o aparecimento dos cursos de formação técnica-científica e a influência francesa no Brasil, trouxeram ideias e concepções que estavam em efervescência na Europa - em especial o pensamento positivista - que, mais adiante, no império e nos inícios da República, integraram a formação e o pensamento nacional.

Para o Ensino de Filosofia foram abertas novas aulas nas províncias de Pernambuco e Minas Gerais. O português Silvestre Pinheiro Ferreira, que ocupou a cadeira de professor de Filosofia Racional e Moral do Colégio de Artes na Universidade de Coimbra, veio para o Brasil em 1810 e trabalhou como professor de Filosofia na cidade do Rio de Janeiro. Em 1813, publicou suas aulas no livro intitulado “Preleções Filosóficas”, livro que foi bastante utilizado no período.

Em 1821, D. João autorizou o funcionamento da Imprensa Régia e a abertura de novas tipografias, medida que possibilitou a impressão de outros livros didáticos e textos para a matéria de Filosofia. A partir de 1822, o Brasil se tornou independente de Portugal, dando início ao período Imperial. Segundo Ferreira Jr (2010, p. 36):

O ano de 1822 constituiu-se num momento histórico de descontinuidade sem ruptura com as estruturas herdadas do período colonial, isto é, a separação administrativa do Brasil em relação a Portugal não significou uma ruptura com o modo de produção escravista e o sistema político baseado no Padroado que vigoravam no passado colonial. Em síntese: o Brasil permaneceu como uma economia agrária mantida pelo trabalho escravo e, por conseguinte, com uma estrutura social rigidamente constituída: a massa de escravos desafricanizados, de um lado, e as elites agrárias regionalizadas, do outro. Assim, o Brasil continuou sendo um país periférico, economicamente dependente em relação aos centros metropolitanos europeus, cujo capitalismo avançava rapidamente para a plena era industrial.

Desta forma, mesmo com a independência, as estruturas sociais brasileiras continuaram as mesmas. No sistema educacional foram feitas mudanças passando a contar com o ensino particular. O ensino secundário nesse período manteve o caráter propedêutico, perdendo espaço para exames e preparatórios para o ensino superior, com maior importância, pois, com a estruturação de uma nova classe intermediária o ensino se transformou em meio de ascensão social.

Visando formar novos administradores do Estado, foram abertos em 1827 nas províncias de São Paulo e Recife os primeiros cursos de Direito no Brasil. Segundo Cartolano (1985, p. 27):

[...] o título de doutor valia tanto quanto o de proprietário de terras, pois era garantia para a conquista do poder político e do prestígio social. A classe emergente incorpora e assimila as ideias da classe dominante da metrópole e nada a aproxima das classes dominadas que fornecem a força de trabalho; aliás, o trabalho físico, manual, dos negros, índios e imigrantes que cultivavam a terra, era tido como inferior e degradante.

Toda essa estruturação social foi mantida durante o século XIX, principalmente após a publicação da primeira constituição brasileira em 1824, que não modificou as relações políticas, econômicas e educacionais vigentes, determinou a instrução primária como direito de todos os cidadãos. Os negros não foram reconhecidos como cidadãos pela Constituição do Império, desta forma, continuaram excluídos da educação pública, pois ainda constituíam a principal força de trabalho.

Segundo Caio Prado Jr (1979, p. 48), a independência do Brasil foi um arranjo político articulado entre a elite agrária brasileira e a manutenção dos interesses da Inglaterra, sendo feita mediante “[...] uma simples transferência pacífica de poderes da metrópole para o novo governo brasileiro. Na falta de movimentos populares, na falta de participação direta

das massas nesse processo, o poder é todo absorvido pelas classes superiores da ex-colônia”. A emancipação ocorreu à revelia do povo, assim sendo, eles também ficaram fora das políticas econômicas e educacionais implementadas.

Em 1834 foi aprovada a Lei nº. 16, que transferiu a responsabilidade de manutenção, financiamento e organização do ensino primário e secundário para as províncias, ficando o Império encarregado pelo ensino superior. Entretanto, poucas províncias conseguiram manter as escolas. A descentralização da responsabilidade pelo ensino básico significou uma maior precarização do sistema educacional, relegando as províncias a educação do povo e ao Império a formação de novos dirigentes. Os Liceus provincianos, centros de ensino secundário, foram criados a partir do Ato Adicional de 1834 com a finalidade de reunir em um único estabelecimento as aulas avulsas que eram administradas em diversas regiões. Segundo Cruz (2006, p. 73), o ensino secundário nesse período era:

fracionado e dual, não possuía um currículo propriamente dito, devido à escolha aleatória das disciplinas ou a inexistência de qualquer exigência em se completar um curso para poder iniciar outro. A princípio, o ensino secundário era ministrado por professores particulares, em aulas avulsas, lembrando que esse tipo de aula existia desde o período colonial, e que, neste momento, passou a estar subordinado ao Estado que deveria se incumbir de organizar o ensino a ser ministrado; no entanto, o Estado estava isento de qualquer responsabilidade no ensino particular privado.

Visando acabar com as aulas avulsas no Distrito Federal (Rio de Janeiro) a Corte portuguesa criou um colégio voltado para educação dos filhos da aristocracia e da camada intermediária da sociedade. O Seminário de São Joaquim foi convertido pelo decreto nº. 2 de dezembro de 1837 em Imperial Colégio de Pedro II, onde foram lecionadas as disciplinas de língua latina, grega, francesa, inglesa, retórica e os princípios elementares de geografia, história, Filosofia, zoologia, mineralogia, álgebra, geometria e astronomia. O Colégio Pedro II se consolidou como modelo para as demais escolas provincianas e era o único a conferir o diploma de bacharel, requisito necessário para ingressar nos cursos superiores. Segundo Teixeira (2015, p. 116), o Colégio Pedro II foi o primeiro de nível secundário “[...] pensado sob a forma de um sistema curricular com elenco de matérias e de manuais escolares”.

Ferreira Jr (2010) demonstra que com a descentralização do ensino o que ocorreu na prática foi que as províncias passaram a copiar para o ensino primário e secundário as políticas educacionais adotadas pela Corte, que acabou mantendo controle sobre os conteúdos e práticas de ensino.

Paim (1983, p. 7) mostra que “com a efetiva organização dos cursos jurídicos, a consolidação das escolas de medicina e a estruturação dos liceus estaduais, criam-se as premissas para o debate em torno à escolha de novos compêndios de filosofia”, visto que,

foi facilitada a impressão de livros no Brasil, tanto didáticos quanto literários.

Santos (2013. p. 74) afirma que a partir da segunda metade do século XIX editoras nacionais se voltaram para o processo de publicação e importação de compêndios escolares, e que essas livrarias eram responsáveis pela circulação dos manuais e compêndios, nelas circulavam livros de diversos países, principalmente da França e Portugal, entre as livrarias se destacaram “[...] a Garnier, Laemmert, Leuzinger e Lambaerts, dentre outras”.

Morais Filho (1959, p. 8, grifo nosso) mostra que apesar de não terem sido criados cursos de nível superior em Filosofia, a disciplina se manteve no currículo dos liceus e colégios em todas as províncias, pois era cobrada nos exames do Colégio Pedro II, desta forma se tornou necessária para ingresso no ensino superior. O ensino de Filosofia estava presente nas províncias de “[...] São Paulo e Ceará em 1831; 1836, na Bahia; 1837, em Pernambuco e Minas Gerais; 1838, no Maranhão; 1847, no Rio Grande do Norte e 1851 no Rio Grande do Sul. [...] O compêndio seguido era o clássico e sebento *Genuense*, aristotélico-tomista”.

Em 1847, foi criado o primeiro Liceu, escola de ensino secundário, na província de Goyas (atuais estados de Goiás e Tocantins), constituído a partir da Lei nº. 9, de 20 de junho de 1846. No currículo do Liceu foram implementadas as disciplinas de Filosofia, Retórica e Poética, Metafísica, Ética, Lógica, Aritmética e Geometria, Geografia, História, Francês e Latim. De sua fundação até o ano de 1896 cerca de 54 alunos frequentaram o curso de Filosofia.

Somente em 1872 foi aberta outra instituição de ensino secundário na província de Goyas (VIEIRA, 2007). Segundo Maciel (2012), provavelmente, as disciplinas de Filosofia, Gramática Latina, Geometria e Francês contavam com compêndios escolares. Não foram encontrados registros de quais compêndios eram utilizados na província de Goyas, mas provavelmente foram os mesmos empregados no Colégio Pedro II, pois os livros didáticos encomendados para o Liceu de Goyaz eram comprados nas províncias do Rio de Janeiro e São Paulo.

Os compêndios se tornaram os principais materiais didáticos para o ensino de Filosofia no nível secundário, se sobressaindo até mesmo sobre os livros-textos, pois tais compêndios mantinham um aspecto enciclopédico visando abarcar os conteúdos cobrados nos exames de acesso ao ensino superior. Silvestre Ferreira, buscando implementar um novo compêndio de Filosofia, que substituísse o livro *Genuense*, publicou, em 1836, o compêndio “Noções elementares de ontologia” e, em 1839, o compêndio “Noções elementares de filosofia geral e aplicada às ciências morais e política” (PAIM, 1983).

Em 1845 Salustiano José Pedroza, professor no liceu de Cachoeira, na província da Bahia, publicou o manual *Esboço de História da Filosofia* e em 1846 o *Compêndio de Filosofia Elementar* para serem utilizados em suas aulas (PAIM, 1983).

Segundo Paim (1983), no Colégio Pedro II foram utilizados compêndios com inspiração na corrente de pensamento eclética, tendo adotado o compêndio “Curso de Filosofia”, em francês, de Phelisbert Damirone. Como o colégio era referência, os cursos preparatórios e várias outras escolas provincianas acabaram adotando os textos. Os demais Liceus, Colégios provincianos e instituições particulares eram incentivados a “[...] adotar os mesmos livros didáticos utilizados no Colégio de Pedro II, principalmente a partir de 1854, quando os exames preparatórios passaram a ser realizados em conformidade com os programas daquela instituição” (LORENZ; VECIA, 2004, p. 55).

Em fevereiro de 1854, foi aprovado um regulamento para reforma do ensino primário e secundário, público e privado, no município da Corte (Decreto nº. 1331/1854). A reforma tentou melhorar a estruturação do ensino primário e secundário nas escolas mantidas pela Corte, organizar o ensino particular e instituir um sistema de inspeção nos estabelecimentos públicos e particulares de ensino.

O decreto 1331, também conhecido como Reforma Couto Ferraz, no artigo 54, instituiu que nas escolas públicas só poderiam ser adotados livros autorizados pelas autoridades competentes, e ainda garantia prêmios aos “professores ou quaisquer pessoas que compuserem compêndios ou livros para uso das escolas, e aos que melhor traduzirem os publicados em língua estrangeira, depois de serem adotados pelo governo”.

O decreto se tornou o primeiro a regulamentar os livros que deveriam ser destinados ao ensino no período Imperial. Segundo Lorenz e Vechia (2004, p. 57), o decreto “[...] estipulou, também, que os Exames Gerais de Preparatórios deveriam ser realizados com base nos referidos compêndios e programas de ensino, desta forma, traçando as diretrizes para o ensino em todo o país”.

O decreto reformulou o ensino secundário e estabeleceu outra estruturação das etapas escolares no Colégio Pedro II. O ensino secundário foi dividido em dois cursos: (a) de primeira classe, sendo estudos científicos com duração de quatro anos, e (b) segunda classe, de caráter humanístico e literário, com duração de três anos compreendendo o quinto, o sexto e o sétimo ano, voltado para conduzir ao bacharelado, requisito para ingresso no ensino superior. O ensino de Filosofia estava inserido nos três anos do curso de segunda classe, nas disciplinas de Filosofia Racional e Moral no quinto ano, estudos de Metafísica, Teologia Natural e Moral no sexto ano, História da Filosofia no sétimo ano (CRUZ, 2006).

CONCLUSÃO

A educação no final do período Imperial foi um campo de disputa no processo de ruptura com a monarquia, instauração do sistema republicano e modernização da sociedade, que passou a contar com um aumento da imigração, desde 1870, com o processo de industrialização e modificação das relações de trabalho a partir do fim oficial da escravidão. A educação secundária, em uma sociedade marcada pela desigualdade, se tornou uma

instância propedêutica e preparatória ao ensino Superior.

O ensino primário e o secundário continuaram sendo negados aos negros até após a abolição da escravidão em 1888, manteve o caráter restrito da educação formal e do ensino de Filosofia, que ao final do século XIX atendia uma pequena parcela do povo brasileiro. Os compêndios mais utilizados para matéria de Filosofia eram estrangeiros, principalmente franceses, mesmo após a autorização para funcionamento das tipografias.

DECLARAÇÃO DE INTERESSES

Nós, autores deste artigo, declaramos que não possuímos conflitos de interesses de ordem financeira, comercial, político, acadêmico e pessoal.

REFERÊNCIAS

CARTOLANO, M. T. P. **Filosofia no Ensino de 2º grau**. São Paulo: Cortez, 1985

CRUZ, André Silvério da. **O pensamento filosófico e o Ensino de Filosofia na escola secundária brasileira**: uma interpretação dos programas de ensino de Colégio Pedro II (1837-1951). Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 2006.

FERREIRA JR., Amarílio. **História da Educação Brasileira**: da Colônia ao século XX. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MACIEL, Viviane Barros. **Da Corte à Província, do Império À República, do Colégio Pedro II ao Liceu De Goiás**: Dinâmicas de circulação e apropriação da matemática escolar no Brasil, 1856-1918. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, 2012.

MORAES FILHO, E. **O ensino da filosofia no Brasil**. Decimália. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura/Biblioteca Nacional, 1959.

PAIM, Antônio. **Bibliografia Filosófica Brasileira**. Centro de documentação do pensamento brasileiro: 1983.

PRADO Jr., C. **Evolução Política do Brasil**. 11ª ed. São Paulo: brasiliense, 1979.

SANTOS, Marcus Éverson. **“Para instruir o espírito e melhorar o coração”**: compêndios escolares de filosofia racional e moral em Sergipe no século XIX. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, 2013.

TEIXEIRA, G. R. M. **Os manuais escolares utilizados para o ensino de Filosofia no secundário brasileiro (1836-1881)**. In: XVI Encontro da ANPOF: Filosofia e Ensinar a Filosofia, 2015.

VIEIRA, Vanda Domingos. **Goyas, século XIX: as matemáticas e as mudanças das práticas sociais de ensino**. Rio Claro: [s/n.], 2007 (Goiânia: E.V.). 216 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista, 2007.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS DURANTE A DITADURA MILITAR NO BRASIL

André Francisco Freire Monteiro;

Palmas, Tocantins.

<http://lattes.cnpq.br/7737532062910547>

Adriele Freire Monteiro.

Palmas, Tocantins.

<http://lattes.cnpq.br/7168492803543563>

RESUMO: Este texto analisa o ensino de Filosofia durante o regime militar no Brasil (1964-1985), e as políticas educacionais que foram implementadas, que visavam controlar a produção e distribuição de livros didáticos. A criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) em 1966 foi fundamental na disseminação dos livros didáticos, favorecendo a expansão do ensino técnico e alinhando-se aos interesses do governo militar e do capital estrangeiro. Ao mesmo tempo, a disciplina de Filosofia foi retirada do currículo obrigatório, sendo vista como uma ameaça à ordem estabelecida por promover o pensamento crítico. O controle sobre o material didático e a exclusão da Filosofia das escolas contribuíram para a imposição de uma ideologia tecnicista, refletindo os interesses políticos e econômicos da época.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Ensino de Filosofia. Livros Didáticos.

EDUCATIONAL POLICIES DURING THE MILITARY DICTATORSHIP IN BRAZIL

ABSTRACT: This article analyzes the Teaching of Philosophy during the military regime in Brazil (1964-1985) and the educational policies that were implemented to control the production and distribution of didactic books. The creation of the Commission for Technical and Didactic Books (COLTED) in 1966 was fundamental in disseminating didactic books, favoring the expansion of technical education and aligning with the interests of the military government and foreign capital. At the same time, the subject of Philosophy was removed from the mandatory curriculum, being seen as a threat to the established order for promoting critical thinking. The control over didactic material and the exclusion of Philosophy from schools contributed to the imposition of a technocratic ideology, reflecting the political and economic interests of the time.

KEY-WORDS: Education. Teaching of Philosophy. Didactic Books.

INTRODUÇÃO

A educação no Brasil durante a ditadura militar (1964-1985) enfrentou um período de grandes transformações, marcado pela imposição de um modelo educacional que buscava se alinhar aos interesses políticos e econômicos do governo. Nesse contexto, as políticas educacionais foram ferramentas essenciais para o controle ideológico da população, refletindo as diretrizes de uma época em que o pensamento crítico e a pluralidade de ideias eram frequentemente silenciados. A atuação do Estado na educação foi orientada por um ideário que privilegiava a conformidade e a obediência, influenciando diretamente o conteúdo curricular nas escolas.

Um dos principais mecanismos da intervenção educacional foi o Acordo MEC/USAID, assinado em 1967, que tinha como objetivo a produção e distribuição de livros didáticos em larga escala. Este acordo não apenas facilitou o acesso a materiais didáticos, mas também garantiu que esses conteúdos estivessem alinhados às ideologias norte-americanas. A Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), criada em 1966, desempenhou um papel fundamental na implementação dessa política, promovendo a disseminação de livros que refletiam os valores do regime militar e a lógica tecnicista que se tornava predominante.

Dentro desse cenário, a disciplina de Filosofia foi progressivamente considerada uma ameaça ao controle político e à ordem estabelecida e excluída do currículo obrigatório. Historicamente, a Filosofia sempre foi uma área que incentivou o pensamento crítico, a reflexão e a discussão de ideias. Entretanto, com a crescente repressão e a busca pela homogeneização do conhecimento, a presença dessa disciplina nas escolas foi reduzida a um status complementar ou optativo em muitas instituições de ensino.

Este artigo visa analisar como as políticas educacionais implementadas durante a ditadura militar impactaram o ensino de Filosofia no Brasil, bem como a produção e distribuição de livros didáticos. Ao investigar as intersecções entre educação, controle ideológico e a exclusão do pensamento crítico, pretende-se evidenciar as consequências dessas políticas para a formação de uma geração de estudantes e para a própria construção do conhecimento no país.

REFERENCIAL TEÓRICO

Durante o regime militar no Brasil (1964-1985) e da existência da Comissão Nacional do Livro Didático (1938-1969), o Ministério da Educação (MEC), em 06 de janeiro de 1967, assinou um acordo (MEC/USAID) juntamente com a Agência Norte Americana para o Desenvolvimento Nacional (USAID) e o Sindicato Nacional de Editores de Livros (SNEL) para aquisição de 51 milhões de livros para serem distribuídos de forma gratuita aos estudantes da rede pública de ensino.

Anteriormente, em 04 de outubro de 1966, foi instituída pelo Ministério da Educação por meio do Decreto nº. 59.355 a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), órgão responsável por “[...] incentivar, orientar, coordenar e executar as atividades do Ministério da Educação e Cultura relacionados com a produção, a edição o aprimoramento e a distribuição de livros técnicos e de livros didáticos” (BRASIL, 1966). A Comissão foi criada para atender os seguintes objetivos:

Facilitar a distribuição e utilização de livros pela criação de bibliotecas escolares e pelo suprimento às já existentes, de um número adequado de livros selecionados pela COLTED. Promover, por contrato comercial com as editoras, em decorrência da maior e imediata demanda desses livros, e tendo em vista os termos do Decreto Nº 59 355, substancial aumento no número de livros disponíveis nos níveis de ensino primário, médio e superior e sua distribuição oportuna e econômica, através da rede comercial. Promover a edição de livros didáticos nas matérias em que não haja publicações em Português, ou quando as disponíveis não atenderem aos requisitos de qualidade exigidos pelo ensino. Aperfeiçoar as técnicas da indústria editorial e gráfica e os sistemas usuais de distribuição de livros. Estimular os autores e ilustradores brasileiros de livros técnicos e didáticos. Difundir entre os três níveis de ensino os meios de aperfeiçoar técnicas didáticas, pelo melhor uso dos livros e dos materiais didáticos e científicos. (BRASIL, 1967).

Professores e críticos da educação do período denunciaram que o acordo MEC/USAID era na realidade um meio para o governo americano controlar o mercado de livro didático no Brasil e por conseguinte o controle ideológico do que era ensinado nas escolas (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1989).

Romanelli (1980) aponta que mediante o acordo o Ministério da Educação e o Sindicato Nacional de Editores de Livros ficaram responsáveis apenas pela execução do programa, cabendo a USAID as questões técnicas de fabricação dos livros, elaboração, editoração, distribuição e orientação no processo de compra por parte das editoras brasileiras dos direitos autoras de livros estrangeiros, em sua maioria, livros norte-americanos. Em 1965 também foi assinado um acordo, MEC-CONTAP (Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso) - USAID, onde o órgão americano ficou responsável por fornecer assessorias técnicas para o planejamento do ensino secundário.

Segundo Hallewell (1985), o setor editorial foi um dos principais beneficiários do acordo MEC-USAID pois fortaleceu o comércio de livros didáticos, beneficiando desde os livreiros varejistas até mesmo os que fabricavam tinta para impressão.

A COLTED começou a funcionar em março de 1967, tendo como objetivo a criação de Bibliotecas básicas em língua portuguesa nas escolas de nível primário, médio (criado

pela Lei nº. 4.024, de 1961, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, englobando o ensino secundário, cursos técnicos e de formação de professores) e ainda no Ensino Superior. No total, durante a vigência do acordo, foram criadas cerca de 23.024 bibliotecas.

Foi nesse período, juntamente com os livros didáticos, também passaram a ser entregues manuais didáticos para os professores. Ainda foram implementados cursos e treinamento para os professores mostrando como utilizar os livros. No primeiro ano de funcionamento da COLTED foram entregues cerca de 2.563.175 livros para as Bibliotecas escolares. As duas primeiras etapas do programa da COLTED foram voltadas para a entrega de livros de leituras e livros didáticos.

O Programa da COLTED compreendeu na sua primeira etapa prioritariamente a distribuição de três categorias de livros: de leitura ou consulta básica, os livros de leitura complementar e suplementar e os livros de referência. Nesta primeira fase a COLTED utilizou a bibliografia existente em circulação no país. Na segunda etapa o Programa já se encontrava mais solidificado a partir dos anos de 1968 e 1969, e o foco passou a ser o setor do livro didático. Tal setor responsabilizava-se por verificar as necessidades para edição dos livros em colaboração com entidades oficiais e consultores especializados para o planejamento da aquisição de livros e atualização dos cadastros e catálogos referentes às editoras e aos autores nacionais. (KRAFZIK, 2006, p. 69).

Na segunda etapa do Programa da COLTED foi instituído o processo de avaliação dos novos livros didáticos que deveriam ser enviados as escolas. Na terceira etapa do programa constou a seleção dos livros e a fase de distribuição para os alunos e professores da rede pública de ensino, sendo que o processo de seleção e avaliação ocorreu no final do primeiro semestre de 1968, “[...] a edição dos livros em grandes tiragens aconteceu durante praticamente todo o segundo semestre do mesmo ano. A distribuição dos livros para o uso dos alunos e o último livro entregue ao destinatário estendeu-se até o ano de 1969” (KRAFZIK, 2006, p. 70).

A COLTED foi extinta em junho de 1971, tendo distribuído para o nível médio, durante a primeira e segunda etapa do seu plano de ação, cerca de 765.500 livros para o Ginásial e 226.000 para o Colegial. Cerca de 107.539 foram entregues no Estado de Goiás (atuais Goiás e Tocantins). A COLTED desempenhou durante o período da ditadura militar no Brasil as mesmas funções que a CNLD teve no período do Estado Novo (KRAFZIK, 2006).

Com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, a disciplina de Filosofia perdeu o status de obrigatória na grade curricular da União, passando a se tornar no sistema Federal de Ensino uma disciplina complementar. O Conselho Federal de Educação definiu que somente as disciplinas de Português, Matemática, Geografia, História e Ciências seriam obrigatórias no ensino secundário, cabendo aos Conselhos Estaduais de Educação escolher as disciplinas optativas e complementares que deveriam constar na grande curricular de suas escolas.

Cartolano (1985) analisando o período da retirada da disciplina de Filosofia dos currículos das escolas mantidas pela União e pelos Estados mostra que isso ocorreu visando atender os diversos interesses dos grupos dominantes que controlavam o poder Estatal.

A expansão econômica impulsionada pela penetração do capital estrangeiro e sua proteção pelo governo militar, a segurança nacional como princípio norteador da política interna e externa do país, e a ajuda externa ao desenvolvimento econômico, por meio de investimentos na educação, todos esses fatores contribuíram para a extinção, paulatina, da filosofia (dentre as humanidades) do currículo da escola secundária. Os acordos MEC-USAID, com a intenção manifesta de “ajudar” a expansão do ensino, a fim de atender ao aumento da demanda social da educação, de melhorar a “qualidade do ensino” denunciada pela crise que se instaurou logo após 1964, na realidade, o que pretendiam era a imposição dos valores culturais norte-americanos, personificados num modelo “ideal” de educação para o Brasil. (CARTOLANO, 1985, p. 71).

A disciplina de Filosofia passou então a ser vista como uma questão de segurança nacional, pois ao não se enquadrar nos mecanismos do governo militar para o controle político- ideológico do sistema educacional e no modelo tecnicista que as escolas deveriam seguir, foi sendo retirada do currículo das escolas públicas por meio de regulamentações institucionais, como Leis, decretos e pareceres dos conselhos Federais e Estaduais de Educação.

Cartolano (1985, p. 74) diz que apesar da disciplina de Filosofia ter sido tratada durante o período da Ditadura Militar como uma ameaça ao poder da época, pois poderia formar indivíduos que refletissem sobre os reais problemas da sociedade, contribuindo para um pensamento crítico e transformador, era na realidade “[...] um ensino da filosofia que em geral tivemos no transcorrer de toda nossa história da educação: um ensino centrado em conteúdos acadêmicos e enciclopédicos que primavam por cindir a teoria da prática social”.

A partir de 1961, a disciplina de Filosofia passou a figurar hora como complementar nos currículos escolares e mais tarde, pela lei nº. 7.044 de 1982, se tornou optativa, sendo assim, ficou a cargo dos Estados definirem a sua implementação no Ensino Médio, o que impactou na produção de livros didáticos para área de Filosofia, uma vez que não havia uma demanda para produção dos manuais, compêndios ou livros de Filosofia.

Apenas na primeira década do século XXI, por meio do decreto Lei nº. 11.684 de junho de 2008, a disciplina de Filosofia voltou a ser obrigatória em todas as escolas de nível médio. Mesmo com a política educacional mantida após 1961 restringindo a presença da disciplina de Filosofia, ainda foram publicados alguns manuais e livros didáticos para área entre os anos de 1961 até 2000.

CONCLUSÃO

A disciplina de Filosofia passou a figurar como complementar ou optativo nos últimos 40 anos do século XX, os livros aqui listados foram utilizados apenas em algumas escolas que continuaram ofertando a disciplina em sua grade curricular. Esses manuais escolares foram mais utilizados em cursos preparatórios para as Faculdades de Direito e Filosofia.

Mediante o processo de expansão das escolas visando atender a demanda pelo Ensino, da necessidade de formação técnica para o aumento da produção industrial-capitalista, do processo de institucionalização da escolha dos livros didático e de escolha dos conhecimentos válidos para escolarização, o livro didático no Brasil passou a ser a mercadoria mais lucrativa para o setor gráfico e editorial, integrando o livro didático a lógica do mercado.

Desta forma, além de ser um objeto com valores culturais e educacionais, o livro didático se tornou uma ferramenta que possibilitou atender os interesses de controle político-ideológico dos diferentes grupos que influenciavam as políticas educacionais.

O papel do livro didático na vida escolar pode ser de instrumento de reprodução de ideologias e do saber oficial imposto por determinados setores do poder e pelo Estado. É necessário enfatizar que o livro didático possui vários sujeitos em seu processo de elaboração e passa pela intervenção de professores e alunos que realizam práticas diferentes de leitura e de trabalho escolar. Os usos que os professores e alunos fazem do livro didático são variados e podem transformar esse veículo ideológico e fonte de lucro das editoras em instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo [...]. Assim, mesmo considerando que o livro escolar se caracteriza pelo texto impositivo e diretivo acompanhado de exercícios prescritivos, existem e existiram formas diversas de uso nas quais a atuação do professor é fundamental. (BITTENCOURT, 1998, p. 73-74).

O livro didático no Brasil, a partir da década de 1960, consolidou-se como um instrumento privilegiado de comunicação e formação, tanto pelo Estado, que passou a financiar a aquisição do livro didático, do professor do sistema público de ensino que se tornou o responsável por escolher qual o melhor livro para o processo de escolarização, quanto para o aluno que teve no livro didático a sistematização dos conteúdos curriculares. Desta forma, o livro didático se consolidou como um instrumento multifacetado buscando atender os interesses dos diversos personagens envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

DECLARAÇÃO DE INTERESSES

Nós, autores deste artigo, declaramos que não possuímos conflitos de interesses de ordem financeira, comercial, político, acadêmico e pessoal.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, C. **Livros didáticos entre textos e imagens**. In.: BITTENCOURT, C. (Org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1998.

BRASIL. **Decreto nº. 59.355, de 4 de outubro de 1966**. Institui No Ministério da Educação e Cultura a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (Colted) e Revoga o Decreto nº. 58.653-66.

_____. **Portaria nº. 69, de 13 de março de 1967**. Regimento da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático, 1967

CARTOLANO, M. T. P. **Filosofia no Ensino de 2º grau**. São Paulo: Cortez, 1985

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria R.; COSTA, Wanderly F. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

HALLEWELL, Laurence. **O livro no Brasil**. São Paulo: EDUSP, 1985.

KRAFZIK. M. L. A. **Acordo MEC/USAID - A Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático - COLTED (1966-1971)**. Dissertação (mestrado)- Faculdade de Educação da UERJ, 2006.

ROMANELLI, Otaíza. **Historia da Educação no Brasil (1930-1973)**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1980.

HISTORIOGRAFIA DO O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO (PNLD)

André Francisco Freire Monteiro.

Palmas, Tocantins.

<http://lattes.cnpq.br/7737532062910547>

RESUMO: Este texto tem como objetivo analisar o processo de criação e a evolução do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), analisando sua importância na democratização do acesso a materiais didáticos na educação básica brasileira e suas consequências para o mercado editorial. Além disso, busca discutir as limitações do PNLD, como a dificuldade de adaptar os conteúdos a diferentes contextos regionais e o monopólio das grandes editoras. Por fim, o estudo propõe a adoção de alternativas baseadas nos Recursos Educacionais Abertos (REA), visando maior flexibilidade pedagógica, democratização do acesso ao conhecimento e redução de custos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Livros Didáticos. PNLD

HISTORIOGRAPHY OF THE NATIONAL TEXTBOOK PROGRAM (PNLD)

ABSTRACT: This text aims to analyze the creation and evolution of the National Textbook Program (PNLD), examining its importance in democratizing access to educational materials in Brazilian basic education and its impact on the publishing market. Additionally, it discusses the limitations of the PNLD, such as the difficulty in adapting content to different regional contexts and the monopoly of major publishers. Finally, the study proposes alternatives based on Open Educational Resources (OER), aiming for greater pedagogical flexibility, democratization of knowledge access, and cost reduction.

KEY-WORDS: Education. Textbooks. PNLD.

INTRODUÇÃO

A criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1985, marcou um importante avanço na política educacional brasileira, especialmente no que diz respeito à democratização do acesso a materiais didáticos para os alunos da educação básica. O programa surgiu no período de redemocratização do país, como uma resposta às políticas educacionais adotadas durante a Ditadura Militar, que privilegiavam a produção de livros de baixa qualidade, impossibilitando sua reutilização. Com o PNLD, o governo brasileiro

buscou reorganizar e modernizar o sistema de distribuição de livros, garantindo que todos os estudantes tivessem acesso a livros didáticos.

O PNLD não apenas teve um impacto direto no acesso aos livros didáticos, mas também modificou o mercado editorial brasileiro. A centralização das compras de livros pelo governo federal consolidou a posição de grandes editoras no mercado, com uma concentração de mais de 80% da produção de livros didáticos em poucas empresas. No entanto, apesar de seu sucesso na ampliação da oferta de livros, o programa apresenta limitações, como a dificuldade de adaptar os conteúdos às diferentes realidades regionais do Brasil, bem como a rigidez das escolhas de material, muitas vezes engessadas por padrões únicos aplicados a todo o território nacional.

Diante dessas limitações, surgem debates sobre a necessidade de reformular o PNLD, incluindo novas abordagens para a produção e distribuição de materiais didáticos. Nesse sentido, os Recursos Educacionais Abertos (REA) aparecem como uma alternativa promissora, pois permitem maior flexibilidade pedagógica, a personalização dos conteúdos e a redução de custos. A adoção dos REA no contexto da educação básica brasileira pode representar um passo importante para a democratização ainda mais ampla do acesso ao conhecimento, oferecendo maior autonomia aos professores e escolas na escolha e adaptação dos livros didáticos.

REFERENCIAL TEÓRICO

Criado em 1985 a partir do Decreto nº. 91.542, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) surgiu como uma nova proposta visando a distribuição de livros escolares para estudantes da educação básica. Iniciado no período da Nova República, o PNLD foi lançado no processo de expansão da educação no momento democrático e como uma ferramenta para desvincular o novo governo das políticas do livro didático adotadas no período da Ditadura Militar.

Os livros didáticos entregues durante o regime militar eram em sua maioria de má qualidade e descartáveis, produzidos para uma duração de 8 meses de uso nas escolas, com exercícios que deveriam ser preenchidos no próprio livro, impossibilitando a reutilização em outras séries ou ano letivo (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1989).

O PNLD, inicialmente, definiu como requisito para execução do programa a adoção de livros reutilizáveis. Cassiano (2007) afirma que a criação do PNLD, dentro de uma política de assistência ao aluno carente revolucionou o mercado de livros didáticos no Brasil, tornando-se o maior programa mundial de compra e distribuição de livros, despertando o interesse de diversos grupos estrangeiros no mercado editorial brasileiro, uma vez que o Estado passou a comprar cerca de 70% da produção dos livros didáticos.

Em 1996, o Ministério da Educação implementou o processo de avaliação dos livros didáticos que deveriam ser adquiridos via PNLD. Foram criadas comissões para avaliações dos livros e posterior apresentação dos resultados por meio de “Guias de Livros Didáticos”, que, desde então, são distribuídos às escolas e aos professores para que possam escolher, entre os livros previamente autorizados pelo Programa Nacional do Livro Didático, os que serão utilizados durante as aulas.

Em 2003, como ampliação do PNLD, foi criado, por meio da Resolução nº. 38, o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLD/EM), com distribuição gratuita de livros didático para todos os alunos dos três anos do Ensino Médio.

No Brasil, no período compreendido entre as décadas de 1970 a 2000, a concentração era uma realidade do mercado de didáticos, porém se caracterizava basicamente por ser composta por grandes editoras de cunho familiar, salvo raras exceções, sendo a história desse grupo de editoras atrelada à história dos homens que as criaram. No início do século XXI há uma reconfiguração desse mercado, tanto pela entrada das multinacionais espanholas como pela entrada de grandes grupos nacionais no segmento, além da formação de outros - por meio da incorporação das menores editoras pelas maiores. (CASSIANO, 2007, p. 3).

Gimeno Sacristán (1995) afirma que os editores tem um duplo papel no mercado de livros, sendo de empresários e agentes culturais, porém, a concentração de capital se torna o fator principal, privilegiando o lado empresarial e o lucro em detrimento da qualidade da educação. Afirma ainda que os conteúdos dos livros didáticos são uma elaboração intermediária entre as prescrições curriculares e o que realmente é ensinado na sala de aula.

Cassiano (2007) mostra que da criação do Programa Nacional do Livro Didático até o ano de 2006, cerca de sete editoras, sendo elas, Ática, Scipione, FTD, Saraiva, Brasil, IBEP e Nacional, eram responsáveis por cerca de mais de 80% de todos os livros didáticos adquiridos pelo PNLD. De 1994 a 2005, o governo federal, via PNLD, comprou cerca de 1, 026 bilhões de livros didáticos para serem distribuídos as escolas públicas, desembolsando cerca de R\$ 3,8 bilhões de reais, dinheiro concentrado quase exclusivamente nas sete principais editoras.

Com a promulgação da Lei nº. 11.684 em junho de 2008, alterando o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1993), o Brasil em um período democrático, são reincluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio.

A partir de 2012, foi destinado pela primeira vez as escolas de Ensino Médio o guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a área de Filosofia. A importância desta escolha inicial de livros para o ensino de Filosofia “[...] reside fundamentalmente na falta de uma tradição anterior consolidada de livros didáticos da área” (BRASIL, 2011, p. 9). Visto que a disciplina, desde o período da Ditadura Militar, estava fora do currículo das escolas públicas.

Ainda que estas leis e parâmetros constituam um importante e recente avanço no sentido de garantir a presença da filosofia na Educação Básica, a comunidade filosófica nacional começou imediatamente a perceber que o caráter transversal dos conteúdos filosóficos excluía, de fato, dois protagonistas essenciais, sem os quais o ensino de filosofia não poderia acontecer e encontrar seu lugar no interior da oferta didática, cada dia mais ampla e complexa, do currículo do ensino médio: o professor e o livro. Na prática escolar, de fato, acontecia normalmente que era o professor de outras disciplinas (“afins”) a desenvolver estes conteúdos transversais; e isso a partir de uma oferta didática não organizada, isto é, sem um livro que o auxiliasse neste sentido. (BRASIL, 2011, p. 7-8).

A partir de 2008, com a reinserção da disciplina de Filosofia no currículo do Ensino Médio o governo federal investiu no aumento do número de vagas nos cursos de Licenciatura para formação de novos professores para a área de Filosofia. Com a distribuição de livros didáticos mediante o PNLD de 2012, o processo de ensino e aprendizagem da disciplina passou a ser subsidiado por livros previamente autorizados pelo governo.

[...] Brasil chegou ao século XXI com uma diversidade e organização acadêmica sem precedentes em nossa história. Em primeiro lugar, consolidou-se e ampliou-se a Pós-graduação em Filosofia em todo o país. Houve a criação de 24 novos mestrados (140% de crescimento) e 15 novos doutorados (200% de crescimento) de 1998 a 2014. No rastro da consolidação e ampliação dos cursos *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em Filosofia, ampliou-se a oferta de cursos *lato sensu* (especialização) em Ensino de Filosofia no Ensino Médio em diferentes instituições de Ensino Superior, respondendo a uma demanda crescente por qualificação tanto de docentes licenciados em Filosofia quanto de docentes que atuam no ensino de Filosofia, mas não possuem a Licenciatura na área. Nesse sentido, um passo importante se deu em 2017, quando se iniciou o Mestrado Profissionalizante em Filosofia (PROFFILO), o qual já está presente em 17 instituições de ensino superior. As consequências dessas iniciativas serão sentidas em breve tanto no ensino quanto na produção de material didático de Filosofia. (CORNELLI et al, 2019, p. 11).

As políticas públicas voltadas para reinserção da Filosofia no Ensino Médio provocaram também a necessidade de formação e qualificação dos professores para a disciplina, em nível de Graduação e Pós-Graduação, meios que podem melhorar tanto o ensino quanto os materiais didáticos da área.

Na aquisição de livros para serem distribuídos no período letivo de 2012 foram comprados cerca de 79.565.006 livros didáticos das disciplinas de Português, Matemática, Física, Biologia, Geografia, História, Química, Espanhol, Inglês, Filosofia e Sociologia, beneficiando cerca de 7.981.590 de alunos, de 18.862 escolas, pelo investimento total de R\$ 720.629.200,00 de reais. Os livros adquiridos para a disciplina de Filosofia, sendo eles, (a) “Iniciação à Filosofia”, Editora Ática, foram comprados 1.074.713 exemplares pelo

valor unitário de R\$ 8,13; (b) “Filosofando: Introdução à Filosofia”, Editora Moderna, foram adquiridos 1.719.221 exemplares pelo valor de R\$ 10,23 e (c) “Fundamentos de Filosofia”, Editora Saraiva, comprados 992.968 exemplares pelo valor de R\$ 8,05. Segundo Hutner (2012), mediante o Projeto Folhas, desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná, os professores da rede estadual de educação elaboraram de forma colaborativa os livros didáticos para todas as disciplinas do Ensino Médio, distribuídos para mais de 450 mil alunos, com custo unitário de cerca de R\$ 2,50 reais.

[...] do ponto de vista econômico, ele representa um avanço, pois, calculando-se o custo de impressão, do afastamento dos professores durante seis meses para produzir o material, o processo de consultoria e editoração, cada exemplar saía, em média, por R\$ 2,50, certamente bem abaixo do mercado e dos valores com que trabalha o Plano Nacional do Livro Didático. A grande quantidade de livros produzidos, o custo quase zero dos autores e a ausência de vínculo com editoras permitiu essa boa condição de custo. Ele simplesmente respeita o conceito de “público”: se todo o investimento parte da esfera pública, ou seja, com recursos de impostos e arrecadações, é inconcebível e inaceitável o cerceamento do material produzido. Fizemos questão de colocar no livro a seguinte frase: “Este livro é público e está autorizada a reprodução parcial ou total” (HUTNER, 2012, p. 237)

Livros Didáticos produzidos a partir do modelo de Recursos Educacionais Abertos (REA) são produtos que objetivam expandir o acesso ao conhecimento, uma forma de democratizar os conteúdos escolares produzidos de forma compartilhada principalmente por professores das redes de ensino. Os recursos educacionais abertos como ferramentas pertencentes as tecnologias de informação e comunicação (TIC) favorecem o fim específico de expandir o acesso ao conhecimento.

Os REA são materiais, métodos de pesquisa, registros de práticas pedagógicas, com licença aberta e produzidos para o processo de ensino e aprendizagem sendo um caminho alternativo para elaboração e distribuição de livros didáticos na Educação Básica. (FERREIRA; CARVALHO, 2018).

Os livros didáticos produzidos pelos professores da rede estadual de ensino do Paraná mediante o Projeto Folhas foram liberados de forma gratuita no endereço Web do projeto com código de licença aberta, sendo possível que professores de diversos municípios do Estado do Paraná pudessem editar e utilizar os livros mediante as diversas necessidades e diferenças regionais de cada escola.

Com a publicação dos materiais de ensino, livros, atividades, videoaulas, antologia de textos, com licença aberta, possibilitou também que professores, alunos e pais de todas as regiões do Brasil tivessem acesso aos conteúdos escolares produzidos, podendo editá-los e adaptá-los as diferentes necessidades de ensino.

O Programa Nacional do Livro Didático trouxe grandes avanços para a política educacional e principalmente na tarefa de distribuir livros didáticos para todas os estudantes da educação básica. O Programa Nacional do Livro Didático é uma política que favorece o fim específico de distribuição de material de ensino, todavia, não é o único meio existente e nem o que melhor aproveita a utilização dos recursos públicos.

Os livros didáticos distribuídos via PNLD apresentam a características de não poderem ser editados pelos professores que os utilizam em sala de aula, acarretando um conteúdo engessado que é distribuído para todas as regiões do país, dificultando a adaptação dos conteúdos para as diversas diferenças regionais.

Apesar de alguns livros distribuídos via PNLD contarem com versões digitais, eles, por não terem código de licença aberta, não podem ser editados pelos professores e alunos que o utilizam. Apesar de bem formulado e implementado, na medida em que regulariza e universaliza a oferta de livros didáticos para as escolas públicas, o PNLD apresenta uma fragilidade estrutural. As duas fases do processo de produção do livro são tratadas de forma conjunta pelo programa: a elaboração do conteúdo e a produção industrial do livro. Essa estrutura é sustentada pela política de direitos autorais, garantindo que o conteúdo produzido para os livros didáticos adquiridos pelo PNLD seja de propriedade das editoras que os comercializam. Essa fragilidade do PNLD produz uma série de efeitos negativos sobre o próprio programa, com consequências para o mercado e para o acesso ao material didático. Do ponto de vista da sua gestão, provoca o aumento dos custos de distribuição, a redução do poder de negociação do governo e o aumento do preço pago pelos livros. Além disso, perpetua muitos problemas do mercado editorial, tais como a concentração empresarial e a baixa remuneração dos autores. (ROSSINI; GONZALES, 2012, p. 45)

Outro problema aparente nos livros didáticos distribuídos via PNLD consiste no período necessário para atualização dos conteúdos escolares, enquanto nos livros produzidos mediante a ferramenta de recursos educacionais abertos apresenta a vantagem de poder ser reescrito e disponibilização para utilização assim que um novo conhecimento e resultados de pesquisas são publicados, os livros didáticos via PNLD são trocados a cada 3 anos.

A associação das fases de elaboração do conteúdo e de produção industrial do livro pelo PNLD também acaba reproduzindo a estrutura tradicional da indústria do livro, na qual as editoras preponderam sobre os autores. Isso é evidenciado pela exigência de que o sujeito que se inscreve no edital deve ser ao mesmo tempo o titular do direito autoral e o responsável pela produção e impressão dos livros, dentro dos parâmetros de qualidade e na quantidade exigida pelo governo, pela realização, em um mesmo processo, da análise pedagógica (ligada ao conteúdo) e da análise dos critérios físicos e técnicos (ligada à impressão) dos livros didáticos, e pela compra apenas do substrato físico e não dos direitos autorais das obras. Com essas exigências, os autores não conseguem inscrever suas obras diretamente no programa sem a intermediação das editoras, já que, como pessoas físicas,

não têm a capacidade de editar e imprimir os livros. Por sua vez, esse também acaba sendo um problema para o governo. Ao não adquirir o direito autoral, e ao permitir que o conteúdo dos livros didáticos comprados pelo Programa continue sendo propriedade das editoras que os comercializam, tornase impossível fazer outros usos (como cópias, digitalização e disponibilização pela internet) das obras compradas com dinheiro público. A reprodução dessa estrutura faz menos sentido no caso do mercado de didáticos, em que o Estado possui um papel preponderante, dado o volume de compras. (ROSSINI; GONZALES, 2012, p. 47)

CONCLUSÃO

O Programa Nacional do Livro didático se consolidou como uma importante política educacional de universalização de acesso aos livros didáticos, mas que precisa ser reestruturado pensando nas outras possibilidades de produção, elaboração e distribuição de livros didáticos para a Educação Básica. Os programas de política pública pautados na criação e disponibilização de livros e materiais didáticos elaborados como Recursos Educacionais Abertos (REA) aparecem como uma importante alternativa a atual política do livro didático, podendo tanto melhorar os conteúdos escolares quanto os custos para democratização dos materiais de ensino e aprendizagem.

DECLARAÇÃO DE INTERESSES

Nós, autores deste artigo, declaramos que não possuímos conflitos de interesses de ordem financeira, comercial, político, acadêmico e pessoal.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **PNLD 2012: Filosofia**. Secretaria de Educação Básica Guia de livros didáticos. Brasília/DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

CORNELLI, Gabriele; GONTIJO, Pedro Erginaldo; LOPES, Rodolfo; SAMPAIO, Evaldo. **A avaliação de obras do componente curricular Filosofia no PNLD 2018**. Revista Veritas. V. 64, n°. 1, p. 1-28, 2019.

FERREIRA, G.M. dos S; CARVALHO, J. de S. **Recursos Educacionais Abertos como Tecnologia Educacionais: Considerações Críticas**. Rer. Educ. Soc., Campinas, v.39, n°.144.p.738-755, jul-set, 2018.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria R.; COSTA, Wanderly F. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

HUTNER, Lane. **Projeto Folhas e Livro Didático Público**. In: Nelson De Lucca Pretto (Orgs.). Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas. 1º ed. Salvador/BA: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012.

ROSSINI; Carolina; GONZALEZ, Cristina. **REA**: o debate em política pública e as oportunidades para o mercado. In: Nelson De Lucca Pretto (Orgs.). Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas políticas públicas. 1º ed. Salvador/BA: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Currículo e diversidade cultural**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da & Moreira, Antonio Flavio (Org.). Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

NORMATIZAÇÃO E CONTROLE: A EDUCAÇÃO FÍSICA EM COLÉGIOS MILITARES E A CONSTRUÇÃO DA “ANORMALIDADE”

Felipe Barnabé Batista.

Palmas, Tocantins.

<http://lattes.cnpq.br/7047035686643104>

RESUMO: Este artigo tem como objetivo investigar a integração da Educação Física no Ensino Médio Militar, com foco no Colégio da Polícia Militar do Estado do Tocantins, em Palmas. A pesquisa examina criticamente o papel normativo da disciplina e da padronização no sistema educacional militar, analisando como essas práticas podem impactar a formação de cidadãos reflexivos e inclusivos. Utilizando a teoria da “anormalidade” de Michel Foucault, o estudo explora como o controle e a categorização dos corpos influenciam a abordagem educacional, promovendo a exclusão de discentes que não se encaixam nos padrões normativos. O trabalho propõe uma reflexão sobre a necessidade de práticas mais inclusivas que respeitem a individualidade dos alunos, considerando o contexto militar e a importância da Educação Física na formação crítica.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física. Disciplina. Padrões Normativos.

STANDARDIZATION AND CONTROL: PHYSICAL EDUCATION IN MILITARY SCHOOLS AND THE CONSTRUCTION OF “ABNORMALITY”

ABSTRACT: This article aims to investigate the integration of Physical Education in Military High Schools, focusing on the Military Police School of the State of Tocantins, in Palmas. The research critically examines the normative role of discipline and standardization in the military educational system, analyzing how these practices can impact the formation of reflective and inclusive citizens. Using Michel Foucault’s theory of “abnormality,” the study explores how the control and categorization of bodies influence the educational approach, promoting the exclusion of students who do not fit normative standards. The paper proposes a reflection on the need for more inclusive practices that respect students’ individuality, considering the military context and the importance of Physical Education in critical formation.

KEY-WORDS: Physical Education. Discipline. Normative Standards.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como ênfase a Educação Física em colégios Militares. O objetivo é analisar como a Educação Física pode ser integrada de maneira crítica e eficaz na educação básica no Ensino Médio Militar na rede pública de ensino, de forma a contribuir para a formação de cidadãos reflexivos em todo ou qualquer tipo de sistema de ensino, normativo militarizado ou não.

O trabalho busca analisar criticamente questões antes tratadas em temas do ensino tradicional, este firmemente empregado em regimes militares fixados em sua individualidade de ensino por uma educação não inclusiva que reforça a padronização dos alunos e a desconstrução da individualidade dos discentes pela disciplinaridade e controle.

Questionamentos são poucos difundidos nas Escolas Públicas Militares em geral. A pesquisa é desenvolvida no Colégio da Polícia Militar do Estado do Tocantins, situado na cidade de Palmas, capital do Estado.

Esta investigação trilha um caminho fixado em análises e comparações através de investigações e correlações conceituais, explorando as estruturas e os problemas encontrados no Ensino Médio Militar na abordagem da “anormalidade” a partir de Michel Foucault (1926-1984) e da presença “normatizadora” que existe nesse modelo de ensino nas relações do papel da Educação Física no Ensino Médio.

REFERENCIAL TEÓRICO

No cenário educacional, é inegável que as instituições militares de ensino ocupam um lugar peculiar, onde valores como disciplina, hierarquia e normatização ganham um destaque singular.

Como certos comportamentos ou características são categorizados como desvios da norma, e como essa categorização influencia a abordagem educacional adotada. Essa exploração nos conduzirá a examinar o conceito de “anormalidade” encontrado na “genealogia da anormalidade” de Foucault à luz das particularidades dos colégios militares. Um aluno de Educação Física pode ser considerado anormal pela sua fisionomia?

A genealogia da “anormalidade” de Michel Foucault (1926-1984) examina as origens históricas e culturais de nossa compreensão e tratamento da doença mental e do desvio de conduta social. Argumentando que os conceitos históricos de “anormalidade” não são baseados em fatos científicos objetivos, mas sim em relações de poder social e político. A classificação de certos comportamentos ou condições como “anormais”, segundo Foucault (2001, p. 6), é um produto da mudança de normas culturais e do exercício do poder por grupos dominantes.

Os problemas que serão tratados quanto a aproximação com a educação são relatados por Foucault de modo basilar, mas às vezes indiretamente em suas obras. Porém, suas contribuições servirão para a construção de uma crítica aos modelos das instituições.

Segundo Foucault, (2001, p. 7):

A anormalidade é uma construção social que é usada para controlar e regular os corpos e as mentes das pessoas. Ela é criada por discursos médicos e psiquiátricos que classificam e patologizam uma série de comportamentos e características que antes eram considerados normais.

Michel Foucault aponta que a articulação entre o corpo e a história é fundamental na compreensão dos acontecimentos. Ele argumenta que é no corpo que os eventos são registrados. Em vez de procurar uma identidade comum e constituinte, Foucault destaca a heterogeneidade e a multiplicidade de eventos na origem das coisas, revelando o que é acidental e descontínuo na história. Isso significa que as narrativas históricas tendem a omitir a proveniência, construindo um discurso coerente sobre a origem das coisas, mas ignorando elementos que podem causar interrupções na unidade proposta. Para realizar uma “genealogia da ‘alma’ moderna”, é necessário analisar cuidadosamente as relações entre o corpo e a história. A investigação do sujeito e de suas identidades leva o genealogista aos vários eventos heterogêneos pelos quais ele se forma, de modo que a identificação da proveniência permite a dissociação do eu e das identidades formadas (MORAES, 2018).

Para acompanhar o que Foucault sugere como “genealogia da anormalidade” são traçadas três formulações de sujeitos “monstruosos”, pareceu-nos melhor persegui-las conforme elas surgiram, em ordem cronológica, nos textos de Foucault. Essa abordagem é talvez a mais convencional.

Em sua genealogia, Foucault traça a evolução histórica da convencional compreensão da doença mental clínica e das instituições, como os asilos, que foram criados para lidar com a “higiene social”. Segundo Foucault (2001, p. 149):

Em linhas gerais, a psiquiatria, por um lado, fez funcionar toda uma parte da higiene pública como medicina e, por outro, fez o saber, a prevenção e a eventual cura da doença mental funcionarem como precaução social, absolutamente necessária para se evitar um certo número de perigos fundamentais decorrentes da existência mesma da loucura.

Segundo Foucault, houve uma importante flexão no trato desse problema. Primeiramente, observou-se que: “Nos colégios, nos seminários, nas escolas [...] fala-se o mínimo possível, mas tudo, na disposição dos lugares e das coisas, designa os perigos desse corpo de prazer. Dizer dele o mínimo possível, só que tudo fala dele” (FOUCAULT, 2001, p. 294-295). O corpo é o sujeito de suas implicações nos seus espaços, algo que ocorre no ensino da Educação Física em geral.

No decorrer da história o corpo não saudável é portanto o “anormal”, sujeito degenerado, não educável, não disciplinável, resistente à penalidade, pervertido e incurável, será o novo “monstro” para o qual serão edificados diversos conceitos e teorias e variadas instituições e práticas. Discursos e locais alheios ao social, intencionalmente fora do social, em nome de sua proteção. “É para o indivíduo perigoso, isto é, nem exatamente doente nem propriamente criminoso, que esse conjunto institucional está voltado”. (FOUCAULT, 2001, p. 43)

Todas essas correlações de fatores inseriram na ciência um interesse pela criança, logo, também, pela pedagogia, estabelecendo juntos parâmetros de normalidade. A psicologia da “criança retardada”, o deficiente mental em sentido cognitivo e a diversidade constrói na sala de aula moderna uma nova “anormalidade”. (DAMETTO; ESQUINSANI, 2014, p. 68)

No contexto educacional, a inclusão escolar e social enfrenta desafios decorrentes dessas categorizações e práticas de controle dos corpos. A resistência dos alunos às atividades físicas escolares pode ser interpretada como um ato voluntário de protesto ou como uma manifestação de anormalidade. Essas interpretações têm consequências na forma como os alunos são tratados e educados na instituição.

A anormalidade é um conceito que foi criado pela sociedade para classificar e controlar aqueles que não se encaixam nas normas e valores da sociedade. A anormalidade é associada à doença, à deficiência e ao crime. As pessoas que são consideradas anormais são excluídas, marginalizadas ou ressocializadas. Socialmente são frequentemente discriminadas em termos de emprego, educação e habitação. As pessoas que são consideradas anormais também são mais propensas a sofrer de problemas de saúde mental e de comportamento. A anormalidade é um conceito que é usado para justificar a violência e a opressão contra aqueles que não se encaixam nas normas e valores da sociedade”. (FOUCAULT, 1975, p. 61)

A disciplina militar constrói certos tipos de individualidade. Faz do sujeito um indivíduo, cria-se uma “engrenagem” sem funcionamento ou defeituosa dentro de uma máquina performática que não funciona com erros.

O monstro em si na atualidade não cumpre mais o papel de ser uma anomalia depreciativa. Algo antinatural, a Pedagogia e a Psicologia juntas com a medicina criaram métodos de Ensino direcionados às pessoas com deficiências físicas ou mentais no intuito de que o “monstro” moderno seja tratado de forma normativa em seu espaço específico, no Ensino Especial, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) etc. Não existe espaço para esse sujeito no Ensino Militar em geral.

Em suma, aquelas dificuldades não são ontologicamente necessárias, isso é, elas não advêm de uma suposta natureza das coisas, de alguma propriedade transcendental que presidirá o funcionamento do mundo. Vejamos um exemplo disso. Se parece mais difícil ensinar em classes inclusivas, classes nas quais os (chamados) normais estão misturados

com os (chamados) anormais não é tanto porque seus (assim chamados) níveis cognitivos são diferentes, mas, antes, porque a própria lógica de dividir os estudantes em classes - por níveis cognitivos, por aptidões, por gênero, por idades, etc. - foi um arranjo inventado para, justamente, colocar em ação a norma, através de um crescente e persistente movimento de, separando o normal do anormal, marcar a distinção entre normalidade e anormalidade. Nesse caso, o conceito de nível cognitivo foi inventado, ele próprio, como um operador a serviço desse movimento de marcar aquela distinção [...] (VEIGA-NETO, 2001, p. 25).

Através de um movimento contínuo e persistente de separar o normal do anormal, essa divisão serve para marcar e reforçar a distinção entre normalidade e anormalidade. No caso específico do conceito de nível cognitivo, ele foi inventado como um instrumento para sustentar esse movimento de demarcação. Assim, fica evidente que as dificuldades encontradas não são inerentes às capacidades dos indivíduos, mas são, em grande parte, construções sociais que refletem e perpetuam normas e estigmas, destacando a importância de repensar essas estruturas para promover uma verdadeira inclusão e igualdade na educação, no ensino de Educação Física e na sociedade como um todo.

CONCLUSÃO

Este trabalho buscou examinar criticamente a Educação Física no contexto dos colégios militares, em particular no Colégio da Polícia Militar do Estado do Tocantins, a partir da perspectiva da normatização e da disciplina. A análise foi orientada pelas reflexões de Michel Foucault, que evidenciam como o poder é exercido através da padronização e controle dos corpos e comportamentos, classificando o que é “normal” e “anormal” dentro das instituições de ensino.

O estudo evidenciou que o modelo de educação militar reforça uma padronização que muitas vezes nega a individualidade dos alunos e pouco promove a reflexão crítica. A disciplina e o controle excessivo acabam por definir normas de conduta que excluem aqueles que não se encaixam nos padrões estabelecidos, classificando-os como anormais. No contexto da Educação Física, isso pode ser observado na maneira como o corpo dos discentes é tratado e moldado, limitando a possibilidade de uma educação inclusiva que valorize as diferenças individuais.

DECLARAÇÃO DE INTERESSES

Nós, autores deste artigo, declaramos que não possuímos conflitos de interesses de ordem financeira, comercial, político, acadêmico e pessoal.

REFERÊNCIAS

DAMETTO, J. & ESQUINSANI, R. **Desdobramentos educacionais das teorizações sobre a anormalidade: perspectivas a partir de Michel Foucault**. Perspectiva: Linguística, Letras e Artes e Ciências Humanas, n. 144, v. 38, p. 1-100, dez. 2014.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1975.

MORAES, Marcos Vinicius Malheiros. 2018. **“Genealogia - Michel Foucault”**. In: Enciclopédia de Antropologia. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia. Disponível em: <<http://ea.fflch.usp.br/conceito/genealogia-michel-foucault>>. Acessado em 08 de fevereiro de 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Incluir para excluir**. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 105-118.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abolição da escravidão · 30, 40

Abordagem educacional · 63, 65

B

Brasil · 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 15, 16, 18, 19, 22, 26, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 62

C

Colégio da Polícia Militar · 63, 65, 69

Colégios públicos · 18

Colonização · 2, 4, 5, 9, 14

Colonizadores · 3, 5, 7, 14, 32

Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) · 42, 43, 44

Compêndio · 30, 38

Conhecimento · 4, 5, 6, 12, 44, 52, 54, 58, 60

Contextos regionais · 52

Currículo · 2, 10, 11, 16, 18, 19, 22, 23, 24, 36, 37, 42, 44, 48, 56, 63

Cursos superiores · 30, 31, 36

D

Disciplina · 64

E

Editoras · 37, 45, 47, 50, 52, 53, 55, 58, 60

Educação · 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 13, 14, 18, 19, 21, 24, 27, 30, 31, 35, 36, 39, 40, 43, 44, 45, 48, 52, 53, 54, 55, 58, 59, 64, 66, 68, 69

Educação Física · 63, 64, 65, 67, 69

Educação formal · 2, 3, 5, 6, 18, 19, 30, 31, 40

Elites coloniais · 3

Ensino · 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 56, 57, 58, 59, 61, 64, 65, 67, 69

Ensino de Filosofia · 10, 18, 24, 28, 30, 33, 40, 42, 57

Ensino Médio Militar · 63, 64, 65

Ensino secundário · 7, 8, 9, 11, 13, 15, 18, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 46, 47

Ensino técnico · 22, 42

Escrita · 3, 7, 16

Estruturação educacional · 3

Exames preparatórios · 25, 30, 31, 38

Exclusão social · 2, 4, 30

Exploração · 30, 65

F

Filosofia · 3, 5, 7, 11, 12, 15, 23, 37, 38, 41, 48, 56

Flexibilidade pedagógica · 52, 53

Formação · 3, 5, 11, 19, 21, 27, 31, 32, 33, 35, 44, 46, 49, 50, 55, 57, 63, 64

G

Gestão do ensino · 18

I

Ideais positivistas · 18, 25

Ideologia tecnicista · 42

Indígenas · 2, 3, 5, 14, 30, 31

Individualidade dos alunos · 63, 69

J

Jesuítas · 3, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 26

L

Leitura · 3, 10, 12, 32, 46, 50

Livros didáticos · 8, 26, 27, 28, 33, 38, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 62

M

Materiais didáticos · 3, 7, 38, 43, 45, 52, 53, 57, 61

Mercado editorial · 52, 53, 54, 60

Monopólio · 52

N

Negros escravizados · 2, 4, 5, 14

P

Padrões normativos · 63

Período colonial · 3, 4, 5, 6, 9, 13, 15, 31, 33, 34, 36

Período Imperial · 18, 20, 34, 39

Políticas educacionais · 2, 22, 36, 42, 43, 44, 49, 53

Processo educacional · 4, 14, 30, 31, 32

Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) · 2, 52, 53, 54, 56, 62

R

Recursos didáticos · 4

Recursos Educacionais Abertos (REA) · 52, 53, 58, 61

Reformas educacionais · 2, 18, 19, 23, 24

Regime militar · 2, 42, 43, 44, 54

Republicano · 18, 20

S

Sistema educacional militar · 63

Sociedade agrária · 30

T

Trabalho escravo · 20, 30, 31, 34

Transformações · 2, 18, 19, 43

Transição · 18, 19, 20



contato@editoraomnisscientia.com.br 

<https://editoraomnisscientia.com.br/> 

@editora_omnis_scientia 

<https://www.facebook.com/omnis.scientia.9> 

+55 87 99914-6495 



contato@editoraomnisscientia.com.br 

<https://editoraomnisscientia.com.br/> 

@editora_omnis_scientia 

<https://www.facebook.com/omnis.scientia.9> 

+55 87 99914-6495 