www.revistaft.com.br

Revista FT | ISSN 1678-0817 | v. 30, n. 164, 2026 | DOI: 10.69849/fcx0h003

Colonialidade, estado e políticas educacionais: contradições históricas e disputas pelo direito à educação no Brasil.

Coloniality, state, and educational policies: historical contradictions and struggles for the right to education in Brazil.

Welligton Fernandes da Silva[1]; Andréia de Assunção Rodrigues[2]; Lazara Aparecida Garcia de Souza[3]; Nelci Blasanufo de Souza Cruz[4]; Clotilde Clara da Silva[5]; Josiane Inês de Souza[6]; Silvana Ferreira de Morais[7]; Roseli Catarina Alcântara de Campos[8]; Fabiana Aparecida Martins de Castro[9]; Dercilia de Oliveira Alves dos Santos[10]; Michelli Carla de Souza[11]; Jane Antunes Magalhães[12]; Angela Maria das Neves[13]

[1] Mestrado em História no Programa de pós-graduação em ensino de História na Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT). Docente da rede municipal/Cáceres/Mato Grosso.E-mail:worfers@hotmail.com

[2] Pós-graduação em educação especial no Instituto Cuiabano de Educação. Docente da rede municipal/Cáceres/Mato Grosso.E-mail: assuandreia@gmail.com

[3] Pós-Graduação em Linguística e Educação Infantil pela Faculdade de Educação e Letras – UNIG. Docente na rede municipal/Cáceres/Mato Grosso. E-mail: lazaradesouza@hotmail.com

[4] Pós-graduação em Neuropsicopedagogia pela Faculdade São Braz – UNINA (2017). Docente na rede municipal/Cáceres/Mato Grosso. E-mail: nelciblasanufo@gmail.com

[5] Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Pimenta Bueno - FAP. Docente na rede municipal/Cáceres/Mato Grosso. E-mail: clotilde_clara@hotmail.com

[6] Pós-graduação em Formação de docente na Faculdade Venda Nova do Imigrante. Docente da rede municipal/Cáceres/Mato Grosso E-mail: josiane-souza@caceres.edu.mt.gov.br

[7] Licenciatura em Pedagogia na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Docente da rede municipal/Cáceres/Mato Grosso.E-mail:silvanademoraisferreira20@gmail.com

[8] Licenciada em Pedagogia na Faculdade Educacional da Lapa (FAEL). Docente da rede municipal/Cáceres/Mato Grosso.E-mail: roseli.alcantara52@ gmail.com

[9] Educação Especial Com Ênfase em Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades. (Unicv - Centro Universitário Cidade Verde. Maringá - Paraná - Brasil). Docente da rede municipal/Cáceres/Mato Grosso.E-mail:fabianamartins2208fa@gmail.com

[10] Licenciada em Pedagogia na Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR). Docente da rede municipal/Cáceres/Mato Grosso. E-mail: deralvesmt@gmail.com

[11] Especialista em Educação Especial com ênfase no Transtorno do Espectro Autista – TEA (FAVENI/Instituto Fahel - Brasil). Docente da rede municipal/Cáceres/Mato Grosso)E-mail: mmichellicarla13@hotmail.com

[12] Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT). (Docente da rede municipal/Cáceres/Mato Grosso) E-mail: janeantunes9988@gmail.com

[13] Licenciatura em Pedagogia na Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS). E-mail:angelamariadasneves57@gmail.com

RESUMO

A constituição histórica das políticas educacionais brasileiras está relacionada à formação do Estado nacional, às transformações econômicas e às permanências das estruturas de poder instituídas durante a colonização. Este artigo objetiva analisar a trajetória das políticas educacionais brasileiras, considerando a influência da colonialidade na organização do ensino e as contradições que atravessam a efetivação do direito à educação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada nas contribuições de Quijano (2005), Mignolo (2003), Freire (1996), Azevedo (2008), Saviani (2013), Romanelli (1991), Pilletti (1996) e Ribeiro (2000). A análise contempla os principais processos históricos de organização educacional, desde o período colonial até as reformas contemporâneas, examinando as relações entre centralização estatal, democratização do ensino, interesses econômicos e desigualdades sociais. Os resultados da análise indicam que a ampliação da escolarização e a institucionalização das políticas públicas representaram conquistas importantes, mas não eliminaram as hierarquias sociais, raciais e epistemológicas historicamente constituídas. Conclui-se que a efetivação do direito à educação exige políticas que articulem acesso, permanência, aprendizagem e reconhecimento da diversidade cultural, linguística e territorial, superando concepções educacionais orientadas exclusivamente pela produtividade e pela padronização curricular.

Palavras-chave: Colonialidade; Estado; Políticas educacionais; Direito à educação; Decolonialidade.

ABSTRACT

The historical development of Brazilian educational policies is closely related to the formation of the nation-state, economic transformations, and the persistence of power structures established during colonization. This article aims to analyze the trajectory of Brazilian educational policies, considering the influence of coloniality on the organization of education and the contradictions surrounding the realization of the right to education. This study adopts a qualitative approach, based on bibliographic and documentary research, drawing on the theoretical contributions of Quijano (2005), Mignolo (2003), Freire (1996), Azevedo (2008), Saviani (2013), Romanelli (1991), Pilletti (1996), and Ribeiro (2000). The analysis examines the main historical processes shaping the Brazilian educational system, from the colonial period to contemporary reforms, focusing on the relationships among state centralization, democratization of education, economic interests, and social inequalities. The findings indicate that the expansion of schooling and the institutionalization of public educational policies represented significant achievements but did not eliminate historically established social, racial, and epistemological hierarchies. The study concludes that the realization of the right to education requires policies that integrate access, retention, learning, and recognition of cultural, linguistic, and territorial diversity, moving beyond educational approaches exclusively driven by productivity and curricular standardization.

Keywords: Coloniality; State; Educational policies; Right to education; Decoloniality.

INTRODUÇÃO

A constituição das políticas educacionais brasileiras resulta de um processo histórico atravessado por transformações políticas, econômicas e sociais que influenciaram a organização do Estado e suas responsabilidades na oferta do ensino. Desde a colonização portuguesa, a educação assumiu diferentes funções, inicialmente

vinculadas à catequização e à formação das elites e, posteriormente, relacionadas à consolidação do Estado nacional, à industrialização, à preparação para o trabalho e à ampliação dos direitos sociais.

A trajetória educacional brasileira revela, entretanto, que a expansão das instituições escolares não ocorreu de maneira homogênea. O reconhecimento jurídico da educação como direito foi acompanhado por desigualdades que limitaram o acesso, a permanência e as oportunidades de aprendizagem de determinados grupos sociais. Essa realidade evidencia a necessidade de compreender as políticas educacionais como construções históricas produzidas em meio a disputas entre diferentes projetos de sociedade.

Azevedo (2008) contribui para essa discussão ao analisar as relações entre Estado, políticas públicas e regulação educacional, demonstrando que a organização do ensino está vinculada às condições históricas e aos interesses que orientam a atuação estatal. Nessa perspectiva, as políticas educacionais não constituem medidas exclusivamente administrativas, pois expressam decisões políticas relacionadas à distribuição de recursos, à definição dos conhecimentos escolares e à formação dos sujeitos.

A compreensão dessas relações pode ser aprofundada mediante o conceito de colonialidade do poder, desenvolvido por Quijano (2005). Para o autor, a colonização da América instituiu um padrão de dominação fundamentado na classificação racial da população, na organização do trabalho e na legitimação de referências eurocêntricas de conhecimento. Embora o colonialismo político tenha sido formalmente superado, determinadas hierarquias permaneceram presentes nas instituições e nas relações sociais.

No campo educacional, essas permanências manifestam-se na desvalorização histórica dos conhecimentos indígenas, africanos e populares, bem como na organização de modelos escolares que frequentemente desconsideraram as particularidades culturais e territoriais da população brasileira. Mignolo (2003) interpreta esse processo a partir da colonialidade do saber, evidenciando os mecanismos pelos quais determinadas epistemologias foram universalizadas em detrimento de outras formas de produção do conhecimento.

A educação brasileira constituiu-se, portanto, em um campo de tensões entre a reprodução das estruturas sociais e as possibilidades de transformação. Freire (1996) compreende a prática educativa como uma atividade ética e política, na qual o

reconhecimento dos sujeitos e de seus saberes representa condição fundamental para a construção da autonomia.

Diante desse contexto, estabelece-se a seguinte problemática: de que maneira a colonialidade influenciou a constituição histórica das políticas educacionais brasileiras e quais contradições permanecem na efetivação do direito à educação?

O objetivo geral consiste em analisar a constituição histórica das políticas educacionais brasileiras, considerando as relações entre Estado, colonialidade e as disputas pela democratização do ensino. Especificamente, busca-se compreender a influência da formação estatal na organização educacional, examinar as principais reformas implementadas ao longo da história brasileira e discutir as permanências das desigualdades sociais e epistemológicas nas políticas contemporâneas.

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental. Conforme Lakatos e Marconi (2021), a pesquisa bibliográfica possibilita estabelecer relações entre diferentes produções científicas, identificar interpretações sobre determinado fenômeno e construir análises fundamentadas. O estudo utiliza obras relacionadas à história da educação, à formação do Estado e à colonialidade, além de documentos normativos que orientaram a organização do ensino brasileiro.

A análise está estruturada em torno da formação histórica do setor educacional, das reformas implementadas nos diferentes períodos políticos e das contradições que permanecem nas políticas públicas contemporâneas.

A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DO ESTADO BRASILEIRO E AS ORIGENS COLONIAIS DA EDUCAÇÃO

A organização da educação brasileira teve início em um contexto de dominação colonial, caracterizado pela exploração econômica, pela concentração do poder político e pela imposição de referências culturais europeias. Durante esse período, a escolarização não foi concebida como direito universal, mas como instrumento relacionado à manutenção da ordem colonial e à formação de determinados segmentos sociais.

A atuação da Companhia de Jesus, iniciada no século XVI, representou uma das primeiras experiências institucionalizadas de ensino no território brasileiro. As práticas educativas jesuíticas estavam vinculadas à catequização dos povos indígenas, à difusão

da religião católica e à formação religiosa e intelectual de grupos da sociedade colonial. Embora tenham contribuído para a organização de instituições escolares, também participaram de processos de assimilação cultural e reorganização dos modos de vida indígenas.

A partir de Quijano (2005), compreende-se que essas práticas integravam um padrão mais amplo de colonialidade do poder, no qual a dominação territorial e econômica estava associada à classificação racial e à imposição de valores culturais. A educação participou desse processo ao atribuir legitimidade aos conhecimentos europeus e subordinar diferentes formas de aprendizagem e transmissão de saberes.

Mignolo (2003) amplia essa interpretação ao demonstrar que a colonialidade do saber se manifesta na construção de hierarquias epistemológicas. No contexto brasileiro, a imposição de modelos educacionais europeus contribuiu para a desvalorização de conhecimentos fundamentados na oralidade, na ancestralidade e nas relações comunitárias dos povos originários.

A expulsão dos jesuítas dos territórios portugueses, em 1759, durante as reformas pombalinas, promoveu alterações na administração educacional. A instituição das aulas régias ampliou a participação da Coroa portuguesa na organização do ensino, mas não representou sua democratização. A oferta escolar permaneceu restrita e fragmentada, evidenciando a ausência de uma política abrangente de escolarização.

Com a transferência da Corte portuguesa para o Brasil, em 1808, foram criadas instituições destinadas à formação administrativa, técnica e profissional. Entretanto, essas iniciativas atenderam principalmente às necessidades do Estado e dos grupos privilegiados, mantendo a educação elementar em condições precárias.

A Independência, em 1822, inaugurou o processo de consolidação do Estado nacional, sem eliminar as estruturas sociais herdadas da colonização. A concentração fundiária, a escravidão e a restrição da participação política continuaram influenciando a distribuição das oportunidades educacionais.

A Constituição de 1824 estabeleceu a gratuidade da instrução primária aos cidadãos, representando um reconhecimento inicial da responsabilidade estatal. Posteriormente, a Lei de 15 de outubro de 1827 determinou a criação de escolas de primeiras letras em cidades, vilas e lugares populosos. Contudo, a insuficiência de recursos, a escassez de professores e as desigualdades regionais limitaram a implementação dessas medidas.

O Ato Adicional de 1834 atribuiu às províncias responsabilidades relacionadas à instrução primária e secundária, reorganizando a administração educacional. Essa descentralização ocorreu em um contexto de capacidades financeiras e institucionais desiguais, contribuindo para a manutenção das diferenças regionais na oferta escolar.

Durante o Império, a educação permaneceu predominantemente seletiva, favorecendo a formação das elites políticas e intelectuais. A população escravizada, os trabalhadores pobres e grande parte das comunidades indígenas enfrentavam obstáculos estruturais ao acesso à escolarização.

Essa organização demonstra que a constituição do Estado brasileiro não rompeu com as hierarquias sociais estabelecidas durante a colonização. A educação foi incorporada progressivamente à administração pública, mas sua distribuição permaneceu condicionada pelas relações de poder e pelas desigualdades econômicas.

A PRIMEIRA REPÚBLICA E A EDUCAÇÃO NO PROJETO DE MODERNIZAÇÃO NACIONAL

A Proclamação da República, em 1889, introduziu transformações na organização política brasileira e fortaleceu os discursos relacionados à modernização, ao progresso e à formação da identidade nacional. Nesse cenário, a educação passou a ser apresentada como instrumento necessário à construção da cidadania e ao desenvolvimento do país.

A Constituição de 1891 consolidou o regime federativo e a separação entre Estado e Igreja, estabelecendo a laicidade do ensino público. Entretanto, a descentralização administrativa ocorreu em uma sociedade marcada por profundas desigualdades econômicas e pela influência das oligarquias regionais.

Nas primeiras décadas republicanas, diferentes reformas buscaram reorganizar a educação, especialmente mediante a criação de grupos escolares, a ampliação das escolas normais e a introdução de métodos pedagógicos considerados modernos. Essas iniciativas contribuíram para a institucionalização do ensino, mas sua expansão concentrou-se principalmente nos centros urbanos e nas regiões economicamente mais desenvolvidas.

A população rural, os trabalhadores pobres e os grupos historicamente marginalizados permaneceram sujeitos a condições desiguais de escolarização. A

ausência de investimentos suficientes e as dificuldades de acesso demonstravam os limites do projeto republicano de democratização educacional.

Conforme Saviani (2013), às ideias pedagógicas e as reformas escolares devem ser compreendidas em articulação com as transformações econômicas e políticas de cada período. Assim, a modernização educacional republicana esteve relacionada à formação de uma sociedade que buscava reorganizar suas instituições sem modificar integralmente as estruturas de concentração de poder.

A escola também assumiu funções relacionadas à formação moral, à disciplina e à construção de uma identidade nacional. Entretanto, essa identidade frequentemente foi apresentada de maneira homogênea, desconsiderando a pluralidade cultural e linguística da população brasileira.

A perspectiva da colonialidade permite problematizar essa concepção de nacionalidade, uma vez que a valorização de referências culturais hegemônicas contribuiu para a marginalização de conhecimentos indígenas, africanos e populares.

Dessa maneira, a Primeira República representou um período de reorganização institucional da educação, mas não consolidou condições para assegurar a escolarização universal. A distância entre os discursos de cidadania e a realidade educacional expressava as contradições de um Estado que buscava modernizar suas instituições sem superar as desigualdades estruturais da sociedade.

A REVOLUÇÃO DE 1930 E A CENTRALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A Revolução de 1930 inaugurou uma etapa de reorganização política e administrativa do Estado brasileiro, caracterizada pela ampliação da intervenção estatal e pelo fortalecimento das políticas voltadas ao desenvolvimento econômico. A industrialização e a urbanização intensificaram as demandas por trabalhadores escolarizados, atribuindo à educação uma função estratégica na modernização nacional.

Segundo Pilletti (1996), as transformações desse período impulsionaram reformas destinadas à reorganização do ensino e à formação de profissionais para atender às necessidades dos setores produtivos.

A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, representou um marco na institucionalização da administração educacional federal. A Reforma Francisco Campos, implementada a partir de 1931, reorganizou o ensino secundário,

comercial e superior, estabelecendo mecanismos de regulamentação e ampliando a capacidade de intervenção do Estado.

Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova apresentou propostas relacionadas à construção de um sistema nacional de educação, defendendo princípios como gratuidade, obrigatoriedade, laicidade e responsabilidade pública. O documento expressou a preocupação dos educadores com a necessidade de superar a fragmentação do ensino e ampliar as oportunidades escolares.

Conforme Pilletti (1996) e Bello (2001), o período foi marcado por disputas entre educadores vinculados à tradição católica e representantes do movimento renovador. Enquanto os primeiros defendiam a preservação da influência religiosa na educação, os segundos reivindicavam maior participação estatal e reorganização pedagógica das instituições.

A Constituição de 1934 incorporou importantes princípios educacionais, reconhecendo a educação como direito de todos e estabelecendo responsabilidades para o poder público. Também introduziu mecanismos relacionados ao financiamento e ao planejamento nacional do ensino.

Entretanto, as reformas educacionais não eliminaram o caráter seletivo da escolarização. A expansão institucional ocorreu em estreita relação com as necessidades da industrialização, evidenciando a tensão entre a educação concebida como direito social e sua utilização como instrumento de formação da força de trabalho.

Saviani (2013) permite compreender essa contradição ao relacionar a organização dos sistemas educacionais às transformações das relações de produção. A ampliação da oferta escolar, embora importante, não significou necessariamente a superação das desigualdades sociais.

Assim, a Revolução de 1930 representou uma reorganização das políticas educacionais, fortalecendo a atuação do Estado, mas preservando características estruturais de uma sociedade marcada pela concentração econômica e pela diferenciação das oportunidades de formação.

O ESTADO NOVO E A DUALIDADE ESTRUTURAL DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O Estado Novo, instaurado em 1937, caracterizou-se pela centralização autoritária do poder político e pelo fortalecimento da intervenção estatal na organização

econômica e social. No campo educacional, as políticas públicas passaram a enfatizar a formação cívica, o nacionalismo e a preparação profissional.

Conforme Romanelli (1991), a educação desse período esteve vinculada ao projeto de industrialização e à necessidade de formação de trabalhadores para os setores produtivos em expansão.

A Constituição de 1937 representou uma inflexão em relação a determinados princípios estabelecidos em 1934, atribuindo destaque ao ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas. Essa orientação contribuiu para consolidar uma organização escolar diferenciada, na qual a formação intelectual e propedêutica permanecia associada aos grupos privilegiados, enquanto a preparação para o trabalho era direcionada predominantemente aos setores populares.

A dualidade estrutural do ensino expressava, portanto, a reprodução das desigualdades de classe no interior do sistema educacional.

Durante a gestão do ministro Gustavo Capanema, foram implementadas reformas que reorganizaram diferentes modalidades de ensino. As Leis Orgânicas, editadas entre 1942 e 1946, regulamentaram o ensino industrial, secundário, comercial, primário, normal e agrícola, estabelecendo diretrizes para sua organização.

Segundo Pilletti (1996), essas reformas contribuíram para a sistematização do ensino e para a ampliação da formação profissional. Entretanto, a diferenciação dos percursos educacionais limitava as possibilidades de acesso igualitário às etapas mais avançadas de escolarização.

A criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, em 1938, também representou um avanço na estrutura administrativa e na produção de estudos destinados ao planejamento educacional.

Apesar dessas iniciativas, o caráter autoritário do Estado Novo restringiu a participação democrática na definição das políticas públicas. A educação foi mobilizada como instrumento de integração nacional e difusão de valores compatíveis com o projeto político vigente.

A partir de Freire (1996), torna-se possível questionar concepções pedagógicas que subordinam a formação humana à adaptação dos sujeitos a uma ordem social estabelecida. A educação comprometida com a autonomia exige condições para o desenvolvimento da consciência crítica e da participação democrática.

O Estado Novo demonstra, assim, que a ampliação da estrutura educacional e o fortalecimento da regulação estatal não asseguram, isoladamente, a democratização do

ensino. A finalidade das políticas públicas depende das concepções de sociedade e formação humana que orientam sua implementação.

A REDEMOCRATIZAÇÃO DE 1945 E AS DISPUTAS PELA EDUCAÇÃO PÚBLICA

O encerramento do Estado Novo, em 1945, iniciou um período de reorganização democrática das instituições brasileiras. A Constituição de 1946 restabeleceu princípios democráticos e reafirmou a educação como direito de todos, ampliando as discussões sobre a responsabilidade estatal e a organização nacional do ensino.

Segundo Romanelli (1991), esse período foi marcado por transformações econômicas e sociais relacionadas à industrialização, à urbanização e ao crescimento das demandas por escolarização.

A elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tornou-se um dos principais debates educacionais da época. O processo foi atravessado por disputas entre defensores da escola pública e representantes dos interesses privados, especialmente quanto à participação estatal e à liberdade de ensino.

A aprovação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, estabeleceu diretrizes gerais para a organização educacional brasileira, regulamentando aspectos administrativos e pedagógicos dos diferentes níveis de ensino.

Conforme Bello (2001), a legislação resultou de negociações políticas que expressavam interesses divergentes. Embora tenha contribuído para a sistematização normativa da educação, não resolveu os problemas relacionados à desigualdade de acesso e à insuficiência da oferta escolar.

Nesse período, destacaram-se experiências pedagógicas comprometidas com a democratização do ensino. As contribuições de Anísio Teixeira fortaleceram a defesa da escola pública, enquanto as experiências de alfabetização desenvolvidas por Paulo Freire introduziram uma concepção educativa fundamentada no diálogo e na valorização dos conhecimentos dos educandos.

A pedagogia freireana compreendia a alfabetização como processo de formação crítica, ultrapassando a aprendizagem instrumental da leitura e da escrita. Essa perspectiva reconhecia os sujeitos como participantes ativos da produção do conhecimento e relacionava a prática educativa às condições concretas da vida social.

Freire (1996) destaca a importância do respeito aos saberes dos educandos e da construção da autonomia, princípios fundamentais para uma educação democrática.

Dessa forma, o período compreendido entre 1945 e 1964 apresentou avanços no debate sobre o direito à educação e na formulação de propostas pedagógicas transformadoras, embora permanecessem limitações estruturais relacionadas à distribuição das oportunidades escolares.

A DITADURA MILITAR E A RACIONALIDADE TECNICISTA NA EDUCAÇÃO

O golpe civil-militar de 1964 interrompeu o processo democrático brasileiro e instaurou um regime caracterizado pela repressão política, pela censura e pela restrição das liberdades individuais e coletivas.

Na educação, a reorganização das políticas públicas ocorreu sob forte influência de concepções tecnicistas, associadas à racionalização administrativa e à preparação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico.

Segundo Ribeiro (2000), o regime militar promoveu intervenções nas instituições de ensino, perseguição a educadores e estudantes e restrições às experiências pedagógicas consideradas contrárias à orientação política do governo.

A reforma universitária instituída pela Lei nº 5.540, de 1968, reorganizou o ensino superior, introduzindo mudanças administrativas e acadêmicas. Embora tenha contribuído para a expansão e a modernização institucional, ocorreu em um contexto de restrição da autonomia universitária e da liberdade de organização política.

Posteriormente, a Lei nº 5.692, de 1971, reformulou o ensino de primeiro e segundo graus, ampliando a escolaridade obrigatória e atribuindo destaque à formação profissional.

Conforme Saviani (2004), essas reformas estavam relacionadas à racionalidade econômica do regime, que compreendia a educação como instrumento necessário à formação de trabalhadores e ao aumento da produtividade.

A perspectiva tecnicista valorizava a eficiência, o planejamento e a adequação das práticas pedagógicas aos objetivos previamente estabelecidos. Entretanto, essa orientação apresentava limites ao reduzir a formação humana a critérios predominantemente instrumentais.

A criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1967, integrou as iniciativas destinadas à redução do analfabetismo. Sua proposta, contudo, diferenciava-se da educação popular desenvolvida por Paulo Freire, especialmente quanto à centralidade atribuída à problematização das desigualdades sociais.

Enquanto a perspectiva freireana articulava alfabetização e conscientização crítica, às políticas oficiais do regime privilegiavam uma formação funcional, orientada à integração dos sujeitos à estrutura econômica.

A partir de Quijano (2005), é possível interpretar essa organização educacional considerando as relações entre poder, trabalho e hierarquização social. A diferenciação dos percursos formativos e a subordinação da educação às necessidades produtivas contribuíram para preservar desigualdades historicamente constituídas.

Apesar da repressão, movimentos estudantis, organizações de trabalhadores e educadores mantiveram reivindicações pela democratização do ensino e pela valorização da escola pública, contribuindo para o processo de abertura política.

Assim, a ditadura militar evidencia as contradições entre expansão institucional, formação profissional e restrição democrática, demonstrando que a ampliação da escolarização não corresponde necessariamente à construção de uma educação emancipadora.

A CONSTITUIÇÃO DE 1988 E AS REFORMAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS

A redemocratização brasileira, consolidada institucionalmente com a Constituição Federal de 1988, representou um marco na ampliação dos direitos sociais e na redefinição das responsabilidades do Estado.

O artigo 205 da Constituição estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, orientada ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho.

A Constituição também definiu princípios relacionados à igualdade de condições de acesso e permanência, à valorização dos profissionais da educação, à gestão democrática e à garantia de padrões de qualidade.

A aprovação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, regulamentou a organização da educação nacional, estabelecendo diretrizes para os diferentes níveis e modalidades de ensino e definindo competências entre os entes federativos.

Entretanto, sua implementação ocorreu em um contexto de reformas administrativas influenciadas por concepções neoliberais de gestão pública. Na década de 1990, ampliaram-se os mecanismos de avaliação de desempenho, descentralização administrativa e responsabilização institucional.

Azevedo (2008) contribui para compreender essas transformações ao demonstrar que as políticas educacionais expressam relações entre Estado, sociedade e interesses econômicos. Dessa maneira, as reformas devem ser analisadas considerando não apenas seus objetivos declarados, mas também suas consequências para a distribuição dos recursos e das oportunidades educacionais.

A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), em 1996, reorganizou os mecanismos de financiamento do ensino fundamental. Posteriormente, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), implementado a partir de 2007, ampliou a abrangência do financiamento para as diferentes etapas e modalidades da educação básica.

A Emenda Constitucional nº 108, de 2020, tornou o FUNDEB permanente e ampliou progressivamente a complementação financeira da União, fortalecendo sua função redistributiva.

No campo do planejamento, o Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº 10.172, de 2001, estabeleceu metas para a expansão e a melhoria do ensino. Posteriormente, a Lei nº 13.005, de 2014, instituiu um novo plano decenal, com vinte metas relacionadas ao acesso, à qualidade, à formação docente, à gestão democrática e ao financiamento.

Conforme Aranda e Lima (2014), a construção de políticas educacionais comprometidas com a qualidade socialmente referenciada exige articulação entre planejamento, financiamento e participação democrática.

Entretanto, a existência de instrumentos normativos não assegura sua efetivação. As desigualdades regionais, as diferenças nas condições de infraestrutura e as limitações de investimento continuam influenciando a qualidade da oferta educacional.

Outro marco relevante foi a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada para a educação infantil e o ensino fundamental em 2017 e para o ensino médio em 2018.

A BNCC estabelece aprendizagens essenciais que orientam a elaboração dos currículos escolares, buscando assegurar referências comuns para a educação básica.

Entretanto, sua implementação suscita debates sobre padronização curricular, autonomia docente e reconhecimento das diferenças culturais e territoriais.

A definição de aprendizagens comuns pode contribuir para a garantia de direitos, desde que não implique a homogeneização das práticas pedagógicas ou a desconsideração dos conhecimentos produzidos em diferentes contextos sociais.

Mignolo (2003) permite problematizar essa questão ao discutir os mecanismos pelos quais determinados conhecimentos são legitimados como universais. Sob essa perspectiva, a organização curricular deve reconhecer que a sociedade brasileira é constituída por múltiplas experiências históricas, culturais e linguísticas.

A educação escolar indígena, a educação quilombola, a educação do campo e as experiências educativas desenvolvidas em territórios de fronteira demonstram a necessidade de políticas capazes de articular direitos comuns de aprendizagem e reconhecimento das especificidades locais.

Da mesma forma, os sistemas de avaliação educacional precisam ser compreendidos como instrumentos de acompanhamento das políticas públicas, sem reduzir a qualidade do ensino exclusivamente aos resultados quantitativos.

A efetivação do direito à educação depende, portanto, da articulação entre financiamento, currículo, formação docente, condições de permanência e reconhecimento da diversidade.

COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

A análise da trajetória educacional brasileira demonstra que a ampliação das instituições escolares e a consolidação dos direitos sociais não eliminaram integralmente as hierarquias constituídas durante a formação colonial do país.

A perspectiva de Quijano (2005) permite compreender essas permanências como expressões da colonialidade do poder, que articula classificação racial, organização econômica e produção de desigualdades sociais. No campo educacional, essa estrutura manifesta-se tanto na distribuição desigual das oportunidades de escolarização quanto na definição dos conhecimentos considerados legítimos.

Mignolo (2003) aprofunda essa discussão ao problematizar a colonialidade do saber, evidenciando que a centralidade atribuída às epistemologias ocidentais contribuiu

para a desvalorização de conhecimentos produzidos por povos indígenas, populações africanas e comunidades tradicionais.

A organização histórica dos currículos brasileiros foi influenciada por essa hierarquização, especialmente mediante a predominância de narrativas eurocêntricas e a limitada valorização das experiências culturais de grupos historicamente marginalizados.

Embora tenham ocorrido avanços normativos relacionados à diversidade, a construção de práticas pedagógicas interculturais permanece como desafio para as políticas públicas.

A decolonialidade apresenta-se, nesse contexto, como perspectiva crítica voltada à problematização das relações de poder que orientam a produção e a legitimação do conhecimento. Sua contribuição não consiste apenas na inclusão de conteúdos culturais diversificados, mas na revisão das relações entre currículo, formação docente, práticas pedagógicas e participação comunitária.

Uma educação orientada por essa perspectiva reconhece que diferentes sujeitos produzem conhecimentos a partir de suas experiências históricas, territoriais e culturais.

Na educação do campo, por exemplo, o reconhecimento das relações entre trabalho, território e modos de vida campesinos constitui uma dimensão fundamental da organização curricular. Na educação escolar indígena, as línguas, cosmologias e formas próprias de aprendizagem precisam integrar os processos educativos, respeitando os direitos e a autonomia dos povos originários.

Nas regiões de fronteira, as relações interculturais e linguísticas também desafiam modelos escolares homogêneos, evidenciando que a garantia de direitos educacionais exige considerar as experiências concretas dos estudantes.

Essas realidades demonstram que a universalização do direito à educação não deve ser confundida com uniformização cultural. A igualdade de oportunidades depende de políticas que reconheçam as diferenças e enfrentem as desigualdades estruturais que condicionam a aprendizagem.

Freire (1996) contribui para essa discussão ao defender uma prática educativa fundamentada no diálogo, no respeito aos saberes dos educandos e na construção da autonomia. Essa concepção aproxima-se da crítica decolonial ao questionar relações pedagógicas autoritárias e reconhecer os sujeitos como participantes da produção do conhecimento.

Entretanto, a efetivação de políticas educacionais interculturais exige condições institucionais que ultrapassam a dimensão curricular. A formação inicial e continuada dos professores, a produção de materiais didáticos contextualizados, o financiamento adequado e a participação das comunidades constituem elementos fundamentais para transformar o reconhecimento da diversidade em práticas efetivas.

Dessa maneira, a decolonialidade contribui para ampliar a compreensão do direito à educação, deslocando o debate da simples expansão do acesso para a análise das relações entre conhecimento, identidade, território e justiça social.

A escola brasileira, historicamente constituída em meio a processos de dominação e resistência, também pode representar um espaço de transformação, desde que suas políticas e práticas sejam orientadas pelo reconhecimento da pluralidade epistemológica e pela participação democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da constituição histórica das políticas educacionais brasileiras evidencia que a organização do ensino esteve relacionada aos processos de formação do Estado, às transformações econômicas e às disputas políticas que marcaram a sociedade.

Durante o período colonial e imperial, a educação foi estruturada de maneira seletiva, atendendo prioritariamente aos interesses dos grupos dominantes. A Primeira República introduziu reformas associadas à modernização nacional, mas não assegurou condições para a universalização da escolarização.

A partir de 1930, o fortalecimento da intervenção estatal contribuiu para ampliar a organização administrativa e a regulamentação do ensino. Entretanto, as políticas implementadas durante o Estado Novo e a ditadura militar demonstraram que a expansão institucional poderia coexistir com a centralização autoritária e com concepções educacionais orientadas às necessidades produtivas.

As mobilizações pela democratização da escola pública e a redemocratização brasileira contribuíram para consolidar a educação como direito social, especialmente mediante a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

Apesar desses avanços, as políticas contemporâneas permanecem atravessadas por contradições relacionadas ao financiamento, à padronização curricular, às desigualdades regionais e às condições de permanência e aprendizagem.

A perspectiva da colonialidade permite compreender que essas desigualdades também estão relacionadas à permanência de hierarquias sociais e epistemológicas historicamente constituídas. A desvalorização dos conhecimentos indígenas, africanos, campesinos e populares evidencia os limites de modelos educacionais que desconsideram a pluralidade cultural da sociedade brasileira.

Nesse sentido, a decolonialidade oferece contribuições para a construção de políticas comprometidas com a democratização do conhecimento, o reconhecimento das diferenças e a justiça social.

Conclui-se que a efetivação do direito à educação exige superar concepções restritas à universalização das matrículas e aos indicadores de desempenho, incorporando condições materiais de aprendizagem, valorização docente, participação comunitária e reconhecimento das identidades culturais e territoriais.

A democratização da educação brasileira depende, portanto, não apenas da ampliação do acesso à escola, mas da transformação das estruturas que historicamente determinaram quem poderia aprender, quais conhecimentos seriam legitimados e quais sujeitos permaneceriam à margem das políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

ARANDA, Maria Alice de Miranda; LIMA, Franciele Ribeiro. O Plano Nacional de Educação e a busca pela qualidade socialmente referenciada. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 3, n. 2, 2014. DOI: 10.14393/REPOD-v3n2a2014-30281.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. O Estado, a política educacional e a regulação do setor no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2008.

BELLO, José Luiz de Paiva. *Educação no Brasil: a história das rupturas*. Rio de Janeiro: Pedagogia em Foco, 2001.

BRASIL. *Constituição Política do Império do Brazil*, de 25 de março de 1824. Rio de Janeiro, 1824.

BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*, de 24 de fevereiro de 1891. Rio de Janeiro, 1891.

BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*, de 16 de julho de 1934. Rio de Janeiro, 1934.

BRASIL. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*, de 10 de novembro de 1937. Rio de Janeiro, 1937.

BRASIL. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*, de 18 de setembro de 1946. Rio de Janeiro, 1946.

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

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961.

BRASIL. *Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior. Brasília, DF, 1968.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, DF, 1971.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020*. Brasília, DF, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

PILLETTI, Nelson. *História da educação no Brasil*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1996.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira*. 16. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

SAVIANI, Dermeval. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e 5.692/71. In: SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2013.