

DA MONARQUIA AO POSITIVISMO: UMA ANÁLISE DO CICLO DE POLÍTICAS NAS REFORMAS EDUCACIONAIS DA PRIMEIRA REPÚBLICA (1890-1911)

FROM MONARCHY TO POSITIVISM: AN ANALYSIS OF THE POLICY CYCLE IN THE EDUCATIONAL REFORMS OF THE FIRST BRAZILIAN REPUBLIC (1890-1911)

Lais Maia

Universidade de Uberaba, Brasil

Hévila Pereira de Almeida

Universidade de Uberaba, Brasil

Liliane Corrêa Fagundes

Universidade de Uberaba, Brasil

Marcelo Roza

Universidade de Uberaba, Brasil

ISSN: 1518-0263

DOI: <https://doi.org/10.46550/1e643m53>

Aceito em: 09.08.2026

Resumo: Por meio de uma pesquisa bibliográfica e de cunho qualitativo, este artigo tem como objetivo analisar a trajetória das reformas educacionais da Primeira República brasileira, compreendendo-as como processos dinâmicos e não lineares por meio da abordagem do Ciclo de Políticas, a fim de identificar como o projeto de modernização republicano, materializado entre o Decreto nº 981/1890 e o Decreto nº 8.659/1911 e a articulação, a laicização e a autonomia federativa como mecanismos de distinção social e manutenção de privilégios das elites. E, os objetivos específicos são identificar as influências do ideário positivista e liberal na reforma de Benjamin Constant; examinar o impacto do federalismo da Constituição de 1891 na fragmentação do ensino nacional; e avaliar a desoficialização proposta pela Reforma Rivadávia Corrêa em 1911. Os resultados mostram que o período foi marcado por conflitos de interesses entre a Igreja Católica, a elite militar positivista e as oligarquias cafeicultoras e através da lente do Ciclo de Políticas, abordando ainda a descentralização do ensino na união e o dualismo educacional, contribuindo para o aprofundamento das distinções sociais, bem como a formação das elites urbanas em detrimento das massas populares.

Palavras chave: Reformas educacionais; Ciclo de Políticas; Primeira república.

Abstract: Through qualitative bibliographic research, this article aims to analyze the trajectory of educational reforms during Brazil's First Republic. It views these reforms as dynamic, non-linear processes—using the Policy Cycle approach—to identify how the republican modernization project (materialized between Decree No. 981/1890 and Decree No. 8.659/1911) and elements such as structural organization, secularization, and federal autonomy served as mechanisms for social distinction



and the preservation of elite privileges. Specific objectives include identifying the influence of Positivist and Liberal ideologies on Benjamin Constant's reform; examining the impact of the 1891 Constitution's federalism on the fragmentation of the national education system; and evaluating the "de-officialization" proposed by the Rivadávia Corrêa Reform of 1911. The results indicate that the period was marked by conflicts of interest among the Catholic Church, the Positivist military elite, and the coffee-growing oligarchies. Viewed through the lens of the Policy Cycle—and addressing the decentralization of education and educational dualism—these reforms contributed to deepening social distinctions and fostering the development of urban elites at the expense of the general populace.

Keywords: Educational reforms; Policy Cycle; First Republic.

Introdução

A transição do regime imperial para a República no Brasil, a partir de 1889, estabeleceu um cenário de rupturas institucionais e reorganização do projeto de nação. Nesse contexto, o sistema educacional emergiu como um campo de disputa ideológica, no qual o desejo de modernização científica se chocou com as heranças coloniais e a hegemonia religiosa. O presente artigo analisa a constituição do sistema educacional republicano entre os anos de 1889 e 1930, com foco no exame do Decreto nº 981/1890, da Constituição Federal de 1891 e do Decreto nº 8.659/1911. A investigação utiliza como lente metodológica a abordagem do Ciclo de Políticas, desenvolvida por Stephen Ball e Richard Bowe, conforme a sistematização de Jefferson Mainardes (2006), articulando-a aos fundamentos da pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani.

A problemática central deste trabalho reside na tensão entre o discurso republicano de progresso, fundamentado no positivismo de Auguste Comte e no ideal de laicização, e a manutenção de uma estrutura educacional dualista e excludente. Embora o novo regime pregasse a formação de um cidadão moderno, a descentralização federativa e a autonomia concedida aos estados aprofundaram as disparidades regionais e consolidaram o ensino secundário e superior como privilégio das elites urbanas, enquanto a instrução primária das massas permanecia negligenciada. Assim, questiona-se como os textos legislativos do período refletiram os interesses de grupos como a elite militar positivista e as oligarquias cafeicultoras, perpetuando o abismo entre o direito proclamado e a prática social.

O objetivo geral deste artigo é analisar a trajetória das reformas educacionais da Primeira República brasileira, compreendendo-as como processos dinâmicos e não lineares por meio da abordagem do Ciclo de Políticas, a fim de identificar como o projeto de modernização republicano, materializado entre o Decreto nº 981/1890 e o Decreto nº 8.659/1911 e a articulação, a laicização e a autonomia federativa como mecanismos de distinção social e manutenção de privilégios das elites. E, os objetivos específicos, são: identificar as influências do ideário positivista e liberal na reforma de Benjamin Constant; examinar o impacto do federalismo da Constituição de 1891 na fragmentação do ensino nacional.

Metodologia

A pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico constituiu um caminho metodológico relevante para a compreensão dos fenômenos educacionais a partir da interpretação de ideias, teorias e produções já existentes. De acordo com Chizzotti (2014), a abordagem qualitativa busca apreender o sentido atribuído pelos sujeitos às suas práticas e experiências, valorizando processos, significados e contextos. Quando essa perspectiva se articula ao estudo bibliográfico, ela permite ao pesquisador mergulhar criticamente em um conjunto de obras que já discutem o tema investigado, favorecendo a construção de análises interpretativas fundamentadas.

Diante disso, a partir da questão inicial de pesquisa: De que maneira as tensões entre o ideário positivista, o liberalismo descentralizador e os interesses das oligarquias regionais moldaram os textos das políticas educacionais na transição do Império para a Primeira República (1890-1911), e como essas disputas no contexto de influência resultaram em um sistema de ensino marcado pela dualidade e pela exclusão?

Para enfrentar tal problemática, a presente investigação mobiliza a abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe, permitindo compreender os textos legislativos não como produtos neutros, mas como o resultado material de compromissos e disputas entre projetos de classe divergentes.

Abordagem teórica

O Brasil de 1889 já não era mais o mesmo, e as mudanças foram além do sistema de governo monarquista. Com o início da Primeira República, o país vivenciou uma ruptura significativa na educação. Após o período colonial, o Brasil Império já não contava com os jesuítas como responsáveis pela educação, porém a Igreja e a Bíblia ainda eram as bases que explicavam os fenômenos naturais e a origem da vida, o país vivenciava uma crise, e assim também era na educação.

Na mesma época, o mundo passava por grandes transformações: a França era o centro da civilização mundial, e o campo intelectual estava deslumbrado com a Teoria da Evolução, de Charles Darwin e com a Filosofia Positivista, de Augusto Comte. O Brasil, ao se tornar República, deparava-se com apenas 15% da população alfabetizada.

A questão do analfabetismo no Brasil emerge com a reforma eleitoral de 1882, (Lei Saraiva), que derruba a barreira da renda, mas estabelecem a proibição do voto do analfabeto, critérios mantidos pela primeira Constituição republicana. Ela se fortalece com uma maior circulação de ideias ligadas ao liberalismo e se nutre também de sentimentos patrióticos. A divulgação dos índices de analfabetismo em diferentes países do mundo na virada do século revelava a importância que a questão vinha adquirindo nos países centrais e, certamente, tocou os brios nacionais. Entre os países considerados, o Brasil ocupava a pior posição, divulgando-se internacionalmente os dados oferecidos pelo censo de 1890, que indicava a existência de 85, 21% de iletrados, considerando-se a população total.

(Paiva, 8-9, nº 2, jul/1990).

Diante desse cenário, o então Ministro Benjamin Constant resolveu aderir às teorias positivistas — corrente que ganhava força entre os estudiosos daquele contexto histórico. Foi realizada, então, uma reforma educacional que priorizou a valorização da ciência e do conhecimento enciclopédico, pois o Brasil buscava construir uma sociedade letrada, vista como marco de um país em desenvolvimento e princípios como a escola pública, gratuita, laica, científica e moderna, herdados do Movimento Iluminista do século XVIII, tornaram-se os pilares defendidos para essa nova fase.

Nesse sentido, Bencostta (2005) aponta que o desejo do governo republicano de reformar o sistema de ensino no Brasil era além da aprendizagem, pois as escolas não seriam mais escolas de “mofos”, ou não estariam em locais inapropriados, mas seriam locais construídos com o objetivo de ensinar e aprender, conforme destaca:

A localização dos edifícios escolares deveria funcionar como ponto de destaque na cena urbana, de modo que se tornasse visíveis, enquanto signos de um ideal republicano, uma gramática discursiva arquitetônica que enaltecia o novo regime. (Bencostta, 2005, p.70).

De acordo com o Essa mudança foi motivada por militares e pela burguesia da época, que buscavam o ideal de “ordem e progresso”. Como aponta o Ciclo de Políticas de Ball e Bowe, esse contexto de influência era marcado por um desejo de modernização que também envolvia ideias de eugenia e branqueamento, tentando “civilizar” o povo através da ciência e da laicização do ensino. Com a República houve o estabelecimento de um sistema duplo em relação à educação, a escola primária e profissional, era destinada ao povo e a escola secundária e superior era um privilégio da elite.

De acordo com Mainardes (2006), a perspectiva do Ciclo de Políticas considera as políticas educacionais como processos que são dinâmicos e não seguem uma linha reta, organizando-se em diversos contextos que se interconectam: influência, elaboração de textos, práticas, resultados/efeitos e estratégias política. Diante disso, essa perspectiva ajuda a entender que as políticas não são apenas postas em prática, mas são também reinterpretadas e reformuladas em seus contextos locais, ressaltando a importância dos agentes sociais na sua realização.

Nesse aspecto as políticas educacionais expressam interesses de classe e disputas ideológicas, conforme aponta Saviani (2008) que relembra que a pedagogia histórico-crítica compreende a educação como prática social inserida nas contradições do modo de produção capitalista, por isso o autor destaca que é necessária uma análise histórica para uma compreensão das finalidades sociais.

Nesse contexto, a centralidade atribuída à educação na constituição da ordem republicana não se traduziu automaticamente em sua garantia concreta para toda a população. Embora fosse concebida como instrumento fundamental para a formação do novo cidadão e para a consolidação do regime, sua materialização dependia de condições políticas, econômicas e administrativas que nem sempre foram asseguradas pelo Estado. Assim, evidencia-se uma tensão entre o papel

atribuído à educação no plano discursivo e as possibilidades reais de sua implementação no contexto da prática. Diante disso, Saviani (2013) ressalta que:

Contudo, como sabemos, importa distinguir entre a proclamação de direitos e a sua efetivação. A cada direito corresponde um dever. Se a educação é proclamada como um direito e reconhecida como tal pelo poder público, cabe a esse poder a responsabilidade de prover os meios para que o referido direito se efetive. (Saviani, 2013).

Desse modo, a efetivação do direito à educação não pode se limitar ao plano normativo, exigindo a ação concreta e contínua do Estado na formulação e implementação de políticas públicas capazes de garantir acesso, permanência e qualidade do ensino. Quando essa responsabilidade não é plenamente assumida, o direito proclamado tende a se esvaziar, convertendo-se em promessa formal que não se realiza na prática social.

O Decreto nº. 981 de 8 de novembro de 1890, promulgado durante o governo provisório de Deodoro da Fonseca e elaborado sob a supervisão de Benjamin Constant, representou um marco importante na estruturação da educação pública no início da Primeira República do Brasil, pois estabeleceu as diretrizes para a educação primária e secundária no Distrito Federal, sendo uma das primeiras iniciativas republicanas voltadas para a organização do sistema educacional brasileiro. E, o Ciclo de Políticas, desenvolvido por Stephen J. Ball e Richard Bowe, buscou examinar as políticas públicas educacionais da primeira República (1889-1930).

Este Decreto se relaciona com a Pedagogia histórico-crítica a partir de Dermeval Saviani, bem como sua estrutura permite uma análise aprofundada sobre o tema, conforme foi proposto por Jefferson Mainardes.

O Brasil do início da República era um país eminentemente rural (60% da população), recém-saído de um longo período de escravidão (mais de três séculos até a abolição da escravatura em 1888), com taxas de analfabetismo da ordem de 75% da população.

A partir da década de 1870, eclodiram várias crises no país, como o início do movimento republicano, os atritos entre o governo imperial com o Exército e com a Igreja e as iniciativas do imperador no sentido de abolir o sistema escravista. Todo esse quadro levou ao fim da monarquia (FIGUEIREDO, 2011), e, em 1889, foi proclamada a República no Brasil

Nesse contexto, o Decreto nº 981/1890 insere-se no cenário da Proclamação da República (1889) e da consolidação de um novo regime político baseado no federalismo, no positivismo e na laicização do Estado.

A reforma educacional conduzida por Benjamin Constant foi fortemente influenciada pelo positivismo de Auguste Comte, defendendo uma educação científica, moral e cívica como base do progresso nacional. Entre suas principais características, destacam-se: laicização do ensino público; liberdade de ensino, com pouca intervenção estatal; organização do ensino em níveis (primário e secundário); currículo enciclopédico e científico; separação por gênero; formação moral e cívica dos estudantes; autonomia dos estados no processo educativo.

Contudo, a educação primária não era obrigatória, o que evidencia seu caráter ainda limitado como direito social.

O contexto de influência foi marcado pela ascensão das elites republicanas e militares, a influência do positivismo, a necessidade de legitimar o novo regime republicano e a transição de uma sociedade escravocrata para o trabalho livre.

A educação, nesse período, era concebida como instrumento de formação do cidadão disciplinado e produtivo, alinhado aos interesses da nova ordem republicana. Além disso, havia disputas ideológicas entre a centralização vs. autonomia dos estados, educação como direito vs. liberdade de ensino e a formação clássica, confessional (católica) vs. formação científica.

O contexto de produção do texto foi fortemente influenciado pelos grupos de interesses: militares e positivistas, elite cientificista e políticos que viam na educação uma ferramenta de legitimação do novo estado republicano. Desse processo, foram excluídos a igreja católica, classes populares e *ex-escravizados*, mulheres e profissionais da educação.

Segundo Mainardes (2006), o texto da política é sempre um campo de disputa, refletindo compromissos e tensões entre diferentes grupos. Ou seja, durante sua elaboração, diversos atores (governo, especialistas, elites econômicas, movimentos sociais, instituições educacionais etc.) tentam influenciar o conteúdo final da política. Cada um desses grupos busca inserir suas prioridades, valores e concepções de educação.

Na prática, houve dificuldades de implementação devido à falta de infraestrutura e profissionais capacitados, além de dificuldades regionais. Assim, persistiram as desigualdades de acesso e a liberdade de ensino favoreceu iniciativas privadas.

Nesse período, não houve efetiva construção de um sistema nacional de ensino, mantendo-se a fragmentação educacional. Dessa forma, o decreto permaneceu, em grande medida, no plano normativo, evidenciando a recorrente distância entre a formulação legal e sua concretização na realidade educacional brasileira.

Os efeitos da política podem ser analisados em diferentes níveis: efeitos pretendidos (formação de cidadãos republicanos; modernização do ensino; introdução de bases científicas na educação) e efeitos não pretendidos (reforço das desigualdades sociais, restrição do acesso à educação, consolidação da dualidade educacional - elite vs. classes populares).

A ausência de obrigatoriedade do ensino evidencia que a educação ainda não era concebida como direito universal.

O Decreto nº 981/1890 pode ser compreendido como uma estratégia de consolidação do regime republicano e como um instrumento de difusão da ideologia positivista, constituindo assim um marco inicial de reorganização educacional, ainda que limitado.

A Constituição Federal de 1891

Após a derrubada da monarquia e a proclamação da República, o Decreto nº29, de 3 de dezembro de 1889, nomeou uma comissão incumbida de preparar um projeto de constituição. O projeto foi encaminhado ao governo provisório, tendo sido discutido em virtude das discordâncias entre o Marechal Deodoro da Fonseca, e o então vice-chefe do governo provisório, Rui Barbosa, e os membros da comissão em torno de alguns trechos concernentes às atribuições legislativas e executivas.

A Primeira República foi marcada pela forte presença política dos militares e, principalmente, pelo conflito de interesses entre cafeicultores e industriais. Esse embate entre o campo e a indústria impulsionou as discussões sobre o dever do Estado perante a educação, como bem observa Schelbauer (1998).

A Constituição de 1891 foi promulgada em um cenário de transição política marcado pelo fim do período imperial e a consolidação do regime republicano. O texto constitucional sofreu nítida influência do modelo norte-americano, especialmente na adoção do federalismo e na concessão de autonomia às antigas províncias, agora convertidas em Estados. Ademais, evidencia-se a hegemonia das elites agrárias, notadamente as de São Paulo e Minas Gerais, além da laicização do Estado, que inicialmente foi impulsionado pelo ideário positivista que determinou a separação oficial entre a Igreja e o poder público.

Além disso ela não conferiu centralidade à educação, apresentando escassos dispositivos sobre o tema. Em vez de organizar um sistema nacional de ensino, o texto limitou-se a estabelecer princípios gerais, refletindo a ausência de um projeto educacional unitário por parte do Estado republicano inicial.

Sob a égide da República Federativa, a carta constitucional institucionalizou a autonomia dos estados. Na prática, isso significou a transferência da competência sobre o ensino primário e profissional para as unidades federativas, permitindo legislações próprias e heterogêneas que aprofundaram as disparidades regionais.

Um dos marcos mais significativos foi a separação formal entre Igreja e Estado. O Artigo 72 estabeleceu o caráter laico do ensino público, processo acompanhado pela secularização de instituições civis, como o casamento e o registro de nascimento, consolidando a neutralidade religiosa na esfera estatal.

A estrutura constitucional oficializou o dualismo escolar. Ao delegar o ensino primário aos estados, o governo federal eximiu-se da responsabilidade direta pela alfabetização das massas, concentrando seus esforços apenas na educação superior e secundária do Distrito Federal. Essa fragmentação desobrigou a União de um compromisso financeiro e pedagógico com a educação básica nacional. Como podemos observar no texto de Montalvão (2011):

A Constituição dos Estados Unidos do Brasil tratou pouco sobre educação. O assunto foi tocado no capítulo das atribuições do Congresso Nacional, artigo 35, inciso 2º, que o incumbia, mas não privativamente, de “animar no País o

desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos governos locais”. O viés federalista lançou as bases para a descentralização das ações. Com isso, a responsabilidade pelo ensino primário corresponderia aos estados, enquanto à União caberia criar e administrar instituições de ensino secundário e superior, como também prover a educação no Distrito Federal, em colaboração com o poder municipal (Montalvão, 2011, p. 216).

O distanciamento entre o texto formal e sua aplicação concreta marcou profundamente as políticas públicas sob a égide da Constituição de 1891, especialmente no campo educacional. A implementação do federalismo oligárquico consolidou a chamada “Política dos Governadores”, que fortaleceu as oligarquias regionais em detrimento de uma democracia participativa. Nesse cenário, a descentralização administrativa não resultou em equilíbrio federativo, mas em um abismo estrutural: enquanto estados como São Paulo e Minas Gerais fundavam Grupos Escolares modernos, as unidades federativas mais pobres sequer mantinham escolas isoladas. Essa fragmentação comprometeu a laicização do ensino, que, apesar da proibição legal, era frequentemente negociada com o poder local e a Igreja.

Paralelamente, o coronelismo instrumentalizou a instrução como extensão do voto de cabresto, transformando o acesso à escola em um favor político. Crucialmente, a manutenção do analfabetismo operou como uma deliberada estratégia de exclusão, uma vez que a barreira do letramento impedia o acesso ao voto, garantindo que o controle das decisões permanecesse restrito às elites e blindando o sistema contra qualquer ameaça de soberania popular real.

Após a promulgação da Constituição de 1891, os resultados obtidos no campo educacional não corresponderam às expectativas de amplos setores da sociedade brasileira. Longe de representar apenas um marco jurídico, o novo ordenamento constitucional instituiu uma política de descentralização que transferiu aos estados significativa autonomia na organização do ensino. Nesse contexto, a ausência de um sistema nacional articulado de educação contribuiu para a manutenção de profundas desigualdades no acesso à instrução, perpetuando elevados índices de analfabetismo. Em muitos casos, a limitação da escolarização popular pode ser compreendida como parte de uma estratégia de controle social, na medida em que restringia a ampliação da participação política e cidadã das camadas mais amplas da população.

A política educacional da Primeira República, longe de ser neutra ou meramente administrativa, constituiu-se como uma estratégia política deliberada, na qual a descentralização funcionou como mecanismo de transferência de responsabilidades sem a correspondente garantia de direitos. Sob a ótica de Ball e Bowe, trata-se de uma política marcada por disputas, mediações e ambiguidades, cujo resultado foi a consolidação de um sistema educacional excludente, no qual o discurso liberal encobriu práticas que limitaram a democratização do acesso e reforçaram as desigualdades sociais. Dessa forma, confirma-se que as políticas educacionais não são apenas respostas técnicas a demandas sociais, mas instrumentos estratégicos profundamente imbricados em disputas de poder e interesses.

Decreto nº. 8.659 de 05 de abril 1911

O Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911, conhecido como Reforma Rivadavia Corrêa, ministro responsável pela formulação do texto durante o governo do Presidente Hermes da Fonseca, insere-se em um momento de profundas transformações políticas, sociais e econômicas da Primeira República brasileira. Sua elaboração ocorreu em um contexto marcado pela consolidação do regime republicano, pela valorização do ideário liberal e pela tentativa de modernização das instituições nacionais, especialmente no campo educacional. Inspirado em princípios de descentralização e autonomia, o decreto propôs uma reorganização do ensino secundário e superior, rompendo com modelos centralizadores herdados do período imperial e abrindo espaço para iniciativas privadas. Essa proposta refletia influências do liberalismo clássico, do positivismo e das experiências educacionais europeias e norte-americanas, que valorizavam a liberdade de ensino e a redução da intervenção estatal.

A análise do decreto à luz da abordagem do ciclo de políticas, proposta por Stephen Ball e sistematizada por Jefferson Mainardes, permite compreender sua complexidade para além do texto legal. No contexto de produção do texto, observa-se a atuação de grupos políticos alinhados a uma visão modernizadora e liberal do Estado, que defendiam a diminuição do controle governamental sobre a educação. Rivadavia Corrêa, então Ministro da Justiça e Negócios Interiores, foi diretamente influenciado por essas correntes, articulando interesses de elites urbanas e intelectuais que viam na flexibilização do ensino uma estratégia para dinamizar a formação profissional e ampliar o acesso, ainda que de forma desigual.

No contexto de influência, destacam-se não apenas correntes ideológicas, mas também pressões de grupos sociais que buscavam maior autonomia educacional. Instituições privadas e setores das elites regionais defenderam a desoficialização do ensino como forma de ampliar sua participação na oferta educacional. Ao mesmo tempo, a ausência de uma política pública estruturada de educação básica revela que tais influências estavam mais voltadas à formação das camadas privilegiadas do que à universalização do ensino. Referenciais teóricos como Saviani (histórico-crítico) ajudam a compreender esse movimento como parte de um projeto excludente, no qual a educação não era concebida como direito social, mas como instrumento de distinção.

No contexto da prática, o decreto produziu efeitos contraditórios. A liberdade de ensino permitiu a proliferação de instituições, muitas delas sem critérios rigorosos de qualidade, o que gerou críticas significativas à desregulamentação. A ausência de fiscalização eficaz contribuiu para a fragmentação do sistema educacional e para a desvalorização de diplomas, evidenciando um descompasso entre a proposta legal e sua implementação. A perspectiva de Mainardes evidencia que as políticas, ao serem reinterpretadas no cotidiano das instituições, assumem formas diversas, muitas vezes distantes das intenções originais. Nesse caso, a autonomia institucional resultou mais em desorganização do que em inovação consistente.

No contexto dos resultados/efeitos, a reforma foi amplamente criticada e teve curta duração, sendo revogada poucos anos depois pela Reforma Carlos Maximiliano (1915), que retomou maior controle estatal. Seus efeitos, entretanto, foram relevantes ao evidenciar os limites de uma política educacional baseada exclusivamente na lógica liberal. O decreto expôs tensões entre autonomia e regulação, qualidade e expansão, público e privado, temas que permanecem atuais no debate educacional brasileiro. A partir de uma análise inspirada em autores como Bourdieu, também é possível perceber que a política contribuiu para a reprodução das desigualdades sociais, ao favorecer grupos que já detinham capital cultural e econômico.

Considerações finais

A investigação das políticas educacionais da Primeira República, pautada no exame do Decreto nº 981/1890, da Constituição de 1891 e do Decreto nº 8.659/1911, revela que a gênese do sistema público brasileiro não foi um processo linear de expansão de direitos, mas um campo de intensos conflitos. Através da lente do Ciclo de Políticas, observa-se que as legislações do período não podem ser reduzidas a documentos administrativos estáticos, pois carregam as marcas das tensões entre o ideário positivista, o liberalismo descentralizador e os interesses das elites oligárquicas. Sob o prisma da pedagogia histórico-crítica, tais reformas evidenciam um projeto de nação que priorizou a regulação social em detrimento da democratização real do ensino, consolidando o conhecimento como um mecanismo de distinção de classe.

Essa análise torna-se particularmente relevante para as discussões travadas no âmbito deste programa de mestrado ao demonstrar que a fragmentação federativa e a desresponsabilização do Estado não foram falhas acidentais, mas estratégias políticas deliberadas. A ausência de garantias materiais e a recorrente descontinuidade das ações educacionais mostram como a educação foi instrumentalizada para manter a hegemonia das camadas urbanas e cafeicultoras. Ao delegar o ensino primário às unidades federativas sem o suporte da União, a República institucionalizou as desigualdades regionais e esvaziou o sentido do direito à instrução pública para a maioria da população.

Em síntese, o estudo desse arco temporal permite compreender que o texto legal é apenas uma das dimensões da política, cujos efeitos se materializam nas disputas sociais e nas práticas cotidianas. O legado desse período, marcado pela tensão entre modernização discursiva e conservadorismo estrutural, oferece subsídios fundamentais para pesquisadores que buscam entender as permanências históricas nas políticas educacionais contemporâneas. Reconhecer a historicidade dessas legislações reforça a necessidade de uma análise que ultrapasse o plano normativo e considere as condições concretas de implementação como o verdadeiro termômetro da efetivação do direito à educação no Brasil.

Referências

BALL, Stephen J. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Arquitetura e instituições escolares. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). *História da educação, arquitetura e técnica escolar*. Curitiba: UFPR, 2005. p. 65-81.

BRASIL. [Constituição (1891)]. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*, de 24 de fevereiro de 1891. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 8 abr. 2026.

BRASIL. *Decreto nº 29*, de 3 de dezembro de 1889. Nomeia uma comissão incumbida de preparar o projeto de Constituição da Republica dos Estados Unidos do Brazil. Rio de Janeiro, 1889.

BRASIL. *Decreto nº 981*, de 8 de novembro de 1890. Approva o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal. Rio de Janeiro, 1890.

BRASIL. *Decreto nº 8.659*, de 5 de abril de 1911. Approva a lei da reforma do ensino superior e do secundario na Republica. [Reforma Rivadavia Corrêa]. Rio de Janeiro, 1911.

BOURDIEU, Pierre. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CHIZZOTTI, Antonio. *A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação e a primeira constituinte republicana. In: FÁVERO, Osmar (org.). *A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)*. Campinas: Autores Associados, 1996.

FIGUEIREDO, B. G. *O Brasil da Primeira República*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

FIGUEIREDO, Marcelo. *Transição do Brasil Império à República Velha*. Revista Araucaria, v. 13, n. 26, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MONTALVÃO, Sergio. A educação na Constituição de 1891 e nas reformas educacionais da Primeira República. In: [Referência conforme citado no texto], 2011.

p. 216.

PAIVA, Vanilda. *Educação popular e educação de adultos*. v. 2. São Paulo: Loyola, jul. 1990. p. 8-9.

QUIRINO, C. G. Constituições brasileiras e cidadania. In: *A constituição da República: 1891*. São Paulo: Ática, 1987. p. 48-52.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1981. p. 68-73.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1984. p. 41-45.

SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

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

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. — Campinas, SP: Autores Associados, 2011. — (Coleção educação contemporânea)

SAVIANI, *Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas*. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008

SAVIANI, Dermeval. *Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual*. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

SCHELBAUER, Maria Lúcia Boarini. *O dever do Estado perante a educação: o pensamento de Rui Barbosa e o processo de escolarização no Brasil*. Maringá: Eduem, 1998.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de (org.). *Documentos de política educacional no Ceará: Império e República*. Brasília: INEP, 2006.