

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT03.005

DELINEAMENTO HISTÓRICO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO NO SÉCULO XX: ENTRE TEXTOS E CONTEXTOS QUE ANTECEDERAM AS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Rosinalva Neres Rocha¹

Romildo Calixto Amaro Junior²

Fabiane Batista Cândido³

RESUMO

Face à crescente demanda por estudos sobre o ensino médio, o presente trabalho realiza uma retomada histórica dessa etapa da educação básica, enfatizando as transformações normativas que antecederam a consolidação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Para tanto, analisam-se legislações e documentos que influenciaram a estruturação do ensino médio no século XX, incluindo o Regulamento de 1854 (Decreto nº 1.331-A, Reforma Couto Ferraz), Decreto nº 7.247/1879 (Reforma Leôncio de Carvalho), a Reforma Rivadávia Corrêa (Decreto nº 8.659/1911), a Reforma Rocha Vaz (Decreto nº 16.782-A/1925), a Reforma Francisco Campos (Decreto nº 19.890/1931) e a Reforma Capanema (Decreto-Lei nº 4.244/1942). A pesquisa evidencia como essas normativas consolidaram um modelo de ensino secundário voltado às elites acadêmicas e sustentado por uma lógica seletiva

- 1 Mestra pela Universidade Federal de Lavras (Ufla), Faculdade de Educação, Linguagens e Ciências Humanas, Departamento de Educação, rosinalva.rocha@gmail.com;
- 2 Mestre pela Universidade Federal de Lavras (Ufla), Faculdade de Educação, Linguagens e Ciências Humanas, Departamento de Educação, romildofilo@gmail.com;
- 3 Mestra pela Universidade Federal de Lavras (Ufla), Faculdade de Educação, Linguagens e Ciências Humanas, Departamento de Educação, fabianebcandido@gmail.com.

e excludente, que perdurou até a promulgação da primeira LDB, em 1961. Metodologicamente, o estudo insere-se no campo da pesquisa qualitativa, de caráter documental, fundamentada na análise de legislações educacionais, programas curriculares e documentos oficiais. Para a interpretação dos dados, adotou-se o método da análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), articulado a uma leitura histórico-crítica das políticas educacionais e de seus contextos sociopolíticos. O estudo não se propõe a aprofundar a historiografia do ensino médio, mas busca suscitar reflexões sobre as disputas normativas e ideológicas que o moldaram antes da consolidação de um marco regulatório unificado. Compreender esse percurso histórico permite problematizar os desafios contemporâneos do ensino médio e subsidiar políticas educacionais comprometidas com a equidade, a diversidade e a formação integral das juventudes.

Palavras-chave: Ensino Médio, Políticas Educacionais, Legislação, Cultura Escolar, Juventudes.

INTRODUÇÃO

A educação, concebida como direito inalienável do ser humano e expressão das aspirações republicanas brasileiras, consolidou-se historicamente como “panaceia para todos os males e mola propulsora da ordem e do progresso” (Saviani *et al.*, 2017, s. p.). Essa concepção, herdada de ideais civilizatórios e liberais, projetou sobre a escola o papel de agente redentor das desigualdades sociais, embora sua materialização tenha sido continuamente tensionada por estruturas econômicas e políticas excludentes. A sociedade contemporânea, herdeira das contradições do século XX, mantém, portanto, os reflexos de um projeto educacional que se construiu sob as promessas de modernização e sob as limitações impostas pela lógica capitalista.

Em conformidade com Saviani *et al.* (2017) e Ribeiro (2021), mas sem a pretensão de traçar um percurso linear da história da educação brasileira, o presente estudo propõe uma leitura histórica e normativa do ensino médio, evidenciando as marcas ideológicas e estruturais que o constituíram ao longo do século XX. Parte-se do pressuposto de que compreender o ensino médio implica visitar suas bases fundantes, instauradas em um contexto escravocrata, agrário e fortemente influenciado por matrizes eurocêntricas, a fim de compreender como se consolidou uma estrutura educacional destinada prioritariamente às elites letradas, voltada à preparação para as carreiras políticas, burocráticas e liberais. Como ressalta Ribeiro (2021), a educação brasileira, desde o período imperial, esteve ancorada em um ideal humanista de caráter elitista, distanciado das necessidades das classes populares.

A literatura especializada (Castro; Leite, 2006) apontam que o ensino médio no Brasil possui uma trajetória marcada por profundas transformações normativas, cuja análise requer considerar, além dos textos legislativos, os contextos econômicos e socioculturais que os engendraram. Assim, este trabalho adota um recorte histórico que abrange as reformas educacionais e decretos que antecederam a consolidação da

primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961), entre os quais se destacam o Regulamento de 1854, o Decreto nº 7.247/1879 (Reforma Leôncio de Carvalho), o Decreto nº 8.659/1911 (Reforma Rivadávia Corrêa), o Decreto nº 16.782-A/1925 (Reforma Rocha Vaz), o Decreto nº 19.890/1931 (Reforma Francisco Campos) e o Decreto-Lei nº 4.244/1942 (Reforma Capanema). Esses marcos legais delinearão a identidade do ensino secundário brasileiro, pautado em uma lógica seletiva e restritiva, que persistiu até o advento das LDBs.

A questão norteadora desta investigação é: quais os principais marcos legislativos históricos da política educacional brasileira e de que modo eles impactaram as reformas e a expansão do ensino médio ao longo do século XX? Desse modo, os objetivos consistem em analisar as principais alterações na legislação educacional brasileira relativas ao ensino médio durante o século XX e compreender como os contextos sociais, econômicos e culturais influenciaram as políticas públicas dessa etapa da educação básica.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa e documental, fundamentada na análise de legislações educacionais, programas curriculares e documentos oficiais. O levantamento bibliográfico contemplou fontes de domínio público e bases de dados acadêmicas, como Google Acadêmico e SciELO, além de obras de referência na historiografia da educação. O recorte temporal abrangeu legislações compreendidas entre 1854 e 1961, selecionadas com base em critérios de relevância histórica, frequência de citação e representatividade na literatura especializada (Vieira, 2022).

A análise dos dados foi conduzida segundo os princípios da análise de conteúdo, conforme Bardin (apud Mendes; Miskulin, 2017, s.p.), que define o método como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção das mensagens”. O percurso analítico seguiu as etapas propostas por Bardin (2011): pré-análise, exploração do material, categorização e

interpretação inferencial, com observação dos critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência (Silva; Fossá, 2015).

Os resultados obtidos revelam que as reformas educacionais do século XX contribuíram para consolidar um modelo de ensino médio hierarquizado e excludente, voltado à manutenção de privilégios sociais. As normativas analisadas evidenciam a permanência de uma cultura de distinção, que relegou ao ensino técnico-profissional o lugar das classes trabalhadoras, reforçando as desigualdades históricas entre formação acadêmica e educação para o trabalho. A compreensão dessas dinâmicas é indispensável para problematizar os desafios contemporâneos da etapa e subsidiar políticas públicas que enfrentem as heranças estruturais do sistema educacional.

Conclui-se, portanto, que retomar o percurso normativo do ensino médio não se restringe à reconstrução de sua cronologia legislativa, mas constitui um exercício crítico de interpretação sobre o papel do Estado e das elites na conformação das políticas educacionais. A leitura dessas disputas e continuidades históricas permite refletir sobre a urgência de políticas que superem o legado excludente do passado e reconfigurem o ensino médio como espaço de direito, diversidade e emancipação.

2 METODOLOGIA

O estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza documental e exploratória, cujo objetivo é interpretar o conteúdo normativo e ideológico das legislações e documentos oficiais que moldaram o ensino médio brasileiro ao longo do século XX. Fundamenta-se na compreensão de que o exame de textos legais permite identificar disputas de sentido e arranjos políticos que sustentaram a formação histórica dessa etapa educacional.

2.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS E FONTES DE PESQUISA

O percurso metodológico foi estruturado em três etapas principais:

- Levantamento documental: identificação e coleta de documentos primários (Regulamento de 1854, Decretos de 1879, 1911, 1925, 1931 e 1942, entre outros) e de fontes secundárias (livros, capítulos e artigos especializados em história da educação e políticas públicas).
- Catalogação e organização dos dados: os materiais foram sistematizados em fichas analíticas e planilhas de referência, elaboradas a partir dos descritores “ensino médio”, “reformas educacionais” e “educação brasileira no século XX”.
- Análise interpretativa: adotou-se o método de análise de conteúdo conforme Bardin (2011), que compreende as fases de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. As categorias de análise emergiram das recorrências temáticas e discursivas presentes nas legislações.

2.2 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE ANÁLISE

A técnica central foi a análise de conteúdo, entendida como “um conjunto de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, apud Mendes; Miskulin, 2017, s.p.), aplicada à inferência dos sentidos subjacentes às políticas educacionais e às suas implicações sociais. Os instrumentos de pesquisa incluíram fichas de leitura, quadros de categorização e tabelas comparativas que permitem correlacionar os dispositivos legais com os contextos históricos e ideológicos de sua formulação.

2.3 ASPECTOS ÉTICOS E DIREITOS AUTORAIS

Por tratar-se de pesquisa documental e bibliográfica, sem envolvimento de seres humanos, não houve necessidade de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Todos os materiais analisados são de domínio

público, disponíveis em acervos oficiais e bases de dados institucionais. As citações, quadros e imagens seguem as normas da Lei nº 9.610/1998 (Lei de Direitos Autorais) e estão devidamente referenciadas de acordo com a ABNT (NBR 6023/2018).

2.4 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS FINAIS

A triangulação entre fontes legais, históricas e teóricas possibilitou compreender os discursos que sustentaram as reformas educacionais e suas implicações sociais. O método documental, articulado à análise de conteúdo, permitiu ultrapassar o levantamento descritivo, constituindo-se em exercício interpretativo e crítico coerente com os objetivos do estudo.

A pesquisa se circunscreve no campo das abordagens histórico-críticas da educação, orientando-se por uma racionalidade explicativa que busca compreender as relações entre educação, Estado e sociedade à luz de suas determinações históricas e institucionais. Fundamenta-se na concepção de que a escola é parte constitutiva da estrutura social e desempenha funções específicas na reprodução das relações de poder, saber e trabalho, conforme o contexto político-econômico de cada época.

Nessa perspectiva, a análise documental das legislações e reformas educacionais brasileiras ancora-se nos pressupostos do materialismo histórico e da teoria histórico-crítica da educação, conforme Saviani *et al.* (2017), Aranha (2006) e Souza (2009). Tais referenciais permitem compreender a educação como fenômeno social estruturado e estruturante, cujas formas institucionais e normativas expressam tanto os projetos hegemônicos do Estado quanto as desigualdades inerentes à organização social. Assim, a investigação toma a escola como categoria histórica e espaço de expressão das contradições entre modernização, regulação e reprodução social no contexto das políticas educacionais do século XX.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da análise documental, foi possível identificar um conjunto de regularidades discursivas e transformações normativas que, ao longo do século XX, delineararam o percurso histórico do ensino médio brasileiro. As legislações, decretos e documentos oficiais examinados revelam não apenas as intenções formais do Estado, mas também os sentidos ideológicos subjacentes que configuraram essa etapa da educação básica como espaço de distinção e de disputa política.

Com base nessa leitura, os resultados foram sistematizados em três categorias analíticas que expressam as dinâmicas centrais desse processo histórico:

Figura 1 - Eixos históricos e dimensões estruturantes da educação brasileira em espiral descendente: da modernização à regulação neoliberal.



Fonte: Os próprios autores (2025)

O Eixo 1 - Modernização e Secularização da Educação (do Império à Primeira República), evidencia que, entre o final do século XIX e o início do XX, prevaleceu um movimento de modernização e laicização no qual

a escola emergiu como dispositivo de consolidação do Estado-nação e de difusão do ideário civilizatório burguês. Tal processo se inscreve na transição de um modelo de ensino sob tutela religiosa para uma educação institucionalizada pelo Estado, pautada pela racionalização administrativa e pela promessa de neutralidade científica, uma inflexão que, conforme Aranha (2006) e Saviani *et al.*, (2017), redefiniu os sentidos da instrução pública e da própria função social da escola.

Este período foi demarcado pela ruptura entre Igreja e Estado: a laicização do ensino, intensificada após o advento da República (1889), traduziu a tentativa de deslocar o monopólio educativo da Igreja Católica e instaurar um regime estatal de instrução pública, em consonância com os princípios liberais e positivistas que orientavam a formação do novo Estado. Segundo Aranha (2006), essa ruptura não significou a plena emancipação do campo educacional, mas antes a substituição de uma forma de tutela por outra: “a pedagogia religiosa foi convertida em pedagogia cívica”, mantendo-se o caráter normativo e disciplinador do processo educativo. Nagle (2001) complementa que a secularização da educação, embora discursivamente vinculada à modernidade, serviu para consolidar uma racionalidade política voltada à homogeneização cultural e ao controle social das massas populares.

A escola foi erigida como instrumento privilegiado de moralização, disciplina e integração nacional, especialmente no contexto de formação do Estado republicano. Conforme Cunha (2007), o projeto educacional do período assumiu a tarefa de forjar a unidade moral e cultural da nação, sendo a escola o espaço de interiorização dos valores da civilização ocidental.

Saviani *et al.*, (2017) descreve que essa racionalidade pedagógica, fortemente inspirada no positivismo e nas ciências morais, expressava a crença na educação como mecanismo de regeneração social, responsável por moldar o “cidadão útil” à ordem republicana. O discurso da modernização escolar operava, assim, como instrumento de legitimação do Estado, promovendo a adesão à lógica de progresso, disciplina e integra-

ção moral dos indivíduos, conforme a função social atribuída à educação nas sociedades modernas.

Tal racionalidade consolidou a escola como aparelho de conformação social e difusão dos valores hegemônicos, voltada à manutenção da coesão e da estabilidade política, o que reforça sua condição de estrutura simbólica e material de reprodução das desigualdades, conforme analisam Aranha (2006), Bourdieu e Passeron (2023).

Com a consolidação da República e a intensificação do processo de urbanização, emergiu um modelo escolar moderno, caracterizado pela institucionalização de normas, pela centralização curricular e pela valorização da pedagogia científica. Esse paradigma, conforme destaca Souza (2009), estruturou-se em torno da ideia de eficiência e mensuração, convertendo a escola em aparelho de Estado voltado à formação de sujeitos produtivos e ajustados à ordem social. A autora sublinha que a cultura escolar do início do século XX consolidou práticas e saberes pedagógicos que privilegiavam a homogeneização e a hierarquização dos conhecimentos, ao mesmo tempo em que reforçavam a desigualdade de acesso.

Saviani *et al.*, (2017) observa que, nesse contexto, o ensino público se configurou como instrumento de regulação social, mais comprometido com a difusão de valores cívicos e disciplinares do que com a emancipação intelectual. Assim, o modelo escolar moderno instaurado durante a Primeira República constituiu uma forma de “ordenação simbólica” (Bourdieu; Passeron, 2023) que associava escolarização à integração, mas também à reprodução das hierarquias de classe e de saber.

O processo de modernização e secularização da educação brasileira, portanto, deve ser compreendido como uma transição ambígua, na qual o discurso de progresso e racionalidade científica serviu simultaneamente à emancipação institucional e à reprodução das desigualdades sociais. A laicização do ensino não apenas deslocou o poder religioso, mas instalou uma nova forma de poder político-pedagógico, ancorada na racionalidade estatal e nos ideais de homogeneização nacional.

O Eixo 2 reporta às Reformas Normativas e Consolidação do Dualismo Educacional como reflexo de um período em que o Estado brasileiro, em nome da modernização e da racionalização administrativa, consolidou um sistema educacional segmentado e hierárquico, resultado de um conjunto de reformas legais e institucionais que estruturaram o chamado dualismo educacional. Esse modelo, que separa a formação propedêutica (intelectual e humanista) da formação técnica (instrumental e profissional), teve suas bases assentadas na Primeira República e foi intensificado durante a Era Vargas, quando o Estado assumiu papel central na regulação das políticas educacionais.

De acordo com Saviani *et al.*, (2017), esse processo de institucionalização do dualismo não apenas refletiu as desigualdades sociais existentes, mas também as reproduziu estruturalmente, destinando diferentes percursos formativos às distintas classes sociais. O discurso da modernização e da eficiência, presente nas reformas de ensino de 1931 (Francisco Campos) e de 1942 (Gustavo Capanema), buscava adequar a educação à racionalidade produtiva e à formação de quadros técnicos necessários ao desenvolvimento industrial. Contudo, essa racionalidade manteve a lógica da exclusão ao reservar o ensino técnico às classes trabalhadoras e o ensino secundário, de caráter formativo e seletivo, às elites urbanas.

A configuração legal do sistema educacional brasileiro, especialmente a partir dessas reformas, institucionalizou a divisão estrutural entre educação geral e educação profissional, criando dois subsistemas paralelos e desiguais. Saviani *et al.*, (2017) argumenta que o aparato normativo dessas reformas consolidou uma arquitetura dual, em que o acesso ao ensino secundário, pré-requisito para o ensino superior, era restrito a grupos sociais privilegiados, enquanto o ensino profissional destinava-se à preparação da força de trabalho para o mercado. Essa estrutura expressa a contradição entre a função social da escola e a lógica econômica capitalista: a primeira se anuncia como espaço de emancipação e cidadania, mas a segunda a subordina às demandas produtivas.

Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930 e o fortalecimento do aparato burocrático federal, a política educacional passou a ser conduzida sob a lógica da centralização normativa e da técnica dos processos pedagógicos. Essa tendência consolidou o modelo de regulação estatal que, sob o discurso da eficiência e da racionalidade administrativa, reduziu a autonomia das instituições escolares e subordinou a prática docente à prescrição legal e à avaliação externa.

Cunha (2007) observa que esse processo reforçou o papel do Estado como gestor técnico da educação, em detrimento da reflexão pedagógica e da autonomia política dos educadores. Para Aranha (2006), a racionalização do ensino durante o período Vargas traduziu-se na transformação da escola em instrumento de legitimação do projeto de Estado, em que a formação de mão de obra e a moralização cívica substituíram o ideal de formação integral.

O processo de elitização do ensino médio resultou da própria estrutura dual consolidada pelas reformas normativas. Enquanto o ensino técnico se expandia para atender às demandas industriais, o ensino secundário manteve-se como espaço de distinção e prestígio social, reproduzindo o capital cultural das classes médias e altas. Bourdieu e Passeron (2023) descrevem esse fenômeno como reprodução simbólica das desigualdades, pela qual o sistema escolar legitima a distribuição desigual de saberes e oportunidades sob o disfarce da meritocracia.

Saviani *et al.*, (2017) reforça que a educação brasileira do período Vargas a 1960 aprofundou essa clivagem, perpetuando a lógica de exclusão que distingue entre “educação para o trabalho” e “educação para o pensamento”. Souza (2009) observa que essa dualidade, além de social e econômica, é também simbólica: o currículo do ensino médio foi concebido como espaço de capital cultural legítimo, enquanto o técnico foi reduzido à dimensão instrumental.

As reformas normativas que atravessam a Primeira República e a Era Vargas consolidaram um modelo educacional dualista, centralizador e excludente, que moldou a configuração institucional da educação brasi-

leira. Sob o discurso da modernização e da racionalidade técnica, o Estado produziu um sistema que naturalizou as desigualdades, transformando-as em estruturas pedagógicas e simbólicas.

A centralização administrativa e a tecnificação do ensino subordinaram o fazer pedagógico às exigências do desenvolvimento econômico, restringindo a escola ao papel de mediação entre a economia e a ordem social. O dualismo educacional, portanto, não é apenas uma herança histórica, mas um dispositivo de poder-saber que perpassa as políticas educacionais contemporâneas, manifestando-se na fragmentação curricular, na hierarquização dos itinerários formativos e na persistente associação entre trabalho e subalternidade.

O terceiro eixo refere-se ao período de reorganização e expansão do ensino secundário brasileiro, situado entre a Constituição de 1946 e a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961. Essa etapa representou um esforço de reconstrução institucional após o Estado Novo, marcada pela retomada do ideal democrático e pela tentativa de ampliação do acesso à educação.

A Constituição de 1946 reafirmou o direito à educação e a autonomia dos sistemas de ensino, estabelecendo um marco político para a descentralização administrativa. Entretanto, conforme Saviani *et al.*, (2017), as políticas educacionais desse período continuaram subordinadas às desigualdades estruturais e regionais, o que limitou o alcance da democratização pretendida.

Durante as décadas de 1940 e 1950, o país vivenciou o crescimento urbano e industrial, o que intensificou a demanda por formação escolar. Surgiram novas instituições e regulamentações, como o Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073/1942) e o Ensino Comercial (Decreto-Lei nº 6.141/1943), cujos efeitos se estenderam ao pós-guerra. No entanto, o sistema permaneceu dual: de um lado, um ensino propedêutico voltado às elites; de outro, uma formação técnica destinada à inserção imediata no mercado de trabalho.

Esse contexto também foi influenciado por organismos internacionais, como a UNESCO, que difundiam o ideal de educação para todos. Nessa perspectiva, Souza (2009) descreve que a expansão do ensino secundário esteve associada a um discurso de modernização e progresso, mas ainda ancorada em práticas seletivas e currículos rigidamente hierarquizados.

Desse modo, entre 1946 e o início da década de 1960, delineararam-se os fundamentos jurídicos, administrativos e pedagógicos que possibilitaram a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961). O período constitui uma fase de transição entre a racionalidade centralizadora do Estado e a emergência de um modelo normativo que buscava conciliar democratização e eficiência.

3.1 MODERNIZAÇÃO E SECULARIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: DO IMPÉRIO À REPÚBLICA

O início do século XX, marcado por contradições entre progresso e exclusão, foi descrito por Cambi (1999) e Saviani *et al.*, (2017) como um período de rupturas sociais e de reconfiguração das práticas pedagógicas. Enquanto o mundo vivia a efervescência das revoluções industriais e ideológicas, o Brasil passava pela transição entre o modelo escravocrata e o ideal republicano de modernização, o que repercutiu diretamente na organização do sistema de ensino.

Segundo Aranha (2006), a passagem do século XIX para o XX manteve o país preso a heranças coloniais e à forte influência de modelos europeus, com subordinação das políticas educacionais aos interesses das elites agrárias. A consolidação de um sistema educacional propriamente estruturado ocorreu apenas no século XX, em meio à abolição, à industrialização e à emergência do Estado republicano.

Com a Constituição de 1891, instaurou-se a separação entre Igreja e Estado, promovendo a secularização do ensino e a consolidação da instrução pública como função estatal (Aranha, 2006). Essa modernização, contudo, foi ambígua: embora sustentada por um discurso de progresso e

racionalidade, manteve o caráter seletivo e excludente do acesso à escola. Prevaleceu assim, a aproximação entre o ideal republicano e a função social da escola, mas também o fortalecimento de uma estrutura educacional verticalizada, voltada à formação da elite dirigente e à consolidação de um projeto nacional de civilização.

3.2 REFORMAS NORMATIVAS E A CONSOLIDAÇÃO DO DUALISMO EDUCACIONAL

As reformas que estruturaram o ensino secundário ao longo da primeira metade do século XX confirmam o papel central do Estado na institucionalização de um sistema dual que separava o ensino humanista, voltado às elites, do ensino técnico-profissional, destinado às classes trabalhadoras.

Na década de 1930, a Reforma Francisco Campos (Decreto nº 19.890/1931) reorganizou o ensino secundário, criando os cursos ginasiais e colegiais, uniformizando currículos e reafirmando o caráter enciclopédico da formação (Saviani *et al.*, 2017). Essa reforma expressou o projeto centralizador do Estado varguista e consolidou uma educação propedêutica voltada à formação da elite intelectual e administrativa.

Quadro 1 - Principais documentos da Reforma Francisco Campos (1931)

Documento	Conteúdo e alcance
Decreto nº 19.890/1931	Institui o ensino secundário e define currículos e diretrizes nacionais.
Decreto nº 20.158/1931	Organiza o ensino comercial e o enquadra no sistema educacional.
Instruções Gerais para o Ensino Secundário	Define metodologias, critérios de avaliação e enfoque humanista.
Programas e Normas dos Cursos Ginásial e Colegial	Regulamenta conteúdos das áreas de Letras, Ciências e Matemática.
Regulamento para o Ensino Secundário	Organiza a gestão escolar e a formação docente.

Fonte: Brasil (1931); Saviani *et al.*, (2017).

O Quadro 1 sintetiza os principais dispositivos legais da Reforma Francisco Campos, evidenciando como a centralização curricular e a ênfase humanista configuraram o modelo de ensino secundário brasileiro. Embora os decretos e programas da época buscassem racionalizar a estrutura escolar, acabaram por reforçar a lógica seletiva e hierárquica do ensino propedêutico, voltado às elites urbanas (Saviani *et al.*, 2017). A reforma institucionalizou assim, a dualidade educacional, ao estabelecer uma cisão entre o ensino secundário de caráter formativo e o ensino técnico-profissional. Essa configuração consolidou um paradigma excludente que atravessou o século XX, tornando-se um dos marcos estruturantes da desigualdade educacional no país.

Entretanto, o exame documental também evidencia o papel dos Liceus de Artes e Ofícios, criados ainda no século XIX e reconfigurados no início do XX como experiências de ensino técnico gratuito. Rui Barbosa (1882) via nesses liceus a possibilidade de ascensão social das camadas populares e de modernização econômica. Aranha (2006) ressalta que tais instituições foram pioneiras na oferta de cursos noturnos e gratuitos, formando trabalhadores qualificados em áreas industriais e mecânicas. Contudo, a falta de investimentos e a ausência de articulação com o sistema regular de ensino limitaram sua consolidação, resultando na posterior substituição pelos institutos federais técnicos.

O tensionamento entre a formação humanista clássica e a educação científica e tecnológica emergente inaugurou uma disputa curricular que perpassou todo o século XX. Essa contradição entre cultura geral e pragmatismo técnico antecipou os debates que culminariam na formulação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961 (Souza, 2009).

3.3 UNIVERSALIZAÇÃO LEGAL E LIMITES DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO

A partir da década de 1940, a Reforma Capanema (Decreto-Lei nº 4.244/1942) reorganizou o sistema educacional, consolidando a estrutura

de dois ciclos: ginásio e colegial, e formalizando a divisão entre os ramos secundário e técnico-profissional. Para Saviani *et al.*, (2017), essa reforma representa o ponto culminante do modelo hierarquizado de ensino, no qual a educação média assumiu função seletiva e classificatória, em detrimento da universalização.

No cenário internacional, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) inaugurou um novo paradigma de valorização da instrução pública, ao estabelecer, em seu artigo 26, o direito à educação gratuita e obrigatória. No entanto, conforme Cunha (2007), a influência desse ideal no contexto brasileiro foi mais discursiva do que efetiva, já que o acesso à escola permaneceu restrito às camadas urbanas e às elites culturais.

O período também foi marcado pela tensão entre a expansão do sistema de ensino e a persistência das desigualdades estruturais. De acordo com Saviani *et al.*, (2017), o Estado brasileiro, ao mesmo tempo em que ampliava a oferta escolar, reforçava a seletividade interna do sistema, subordinando o ensino médio aos critérios de mérito e à estratificação social. Nagle (2001) complementa que essa expansão quantitativa não se traduziu em democratização qualitativa, mas em um ajustamento técnico às demandas econômicas do país em industrialização.

A análise documental indica que, embora o século XX tenha consolidado juridicamente a educação como direito público, a efetivação desse direito foi limitada pelas estruturas sociais excludentes e pela permanência do dualismo entre formação geral e profissional. O ensino médio, verticalizado e fragmentado, continuou orientado por uma racionalidade que articulava ideais liberais e interesses produtivos, o que impediu a concretização de uma democratização efetiva do acesso à escolarização.

Esse conjunto de reformas e diretrizes, desenvolvido entre as décadas de 1940 e 1960, pavimentou o caminho para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961), que buscou sistematizar juridicamente as políticas educacionais e definir um modelo nacional de ensino médio.

3.4 SISTEMATIZAÇÃO DOS ACHADOS

Os resultados sistematizados no Quadro 2 evidenciam a continuidade histórica das desigualdades educacionais no ensino médio brasileiro ao longo do século XX, revelando que a ampliação normativa não foi acompanhada pela efetiva democratização do acesso e das oportunidades de aprendizagem.

Quadro 2 – Síntese cronológica das reformas e seus impactos no ensino médio (século XX)

Período / Reforma	Contexto político	Características centrais	Impactos observados
1931 - Reforma Francisco Campos	Era Vargas - centralização estatal	Currículo unificado, formação humanista e dualidade entre ensino médio e técnico	Consolidação do modelo elitista e propedêutico
1942 - Reforma Capanema	Estado Novo	Organização em dois ciclos (ginásio e colegial), segmentação dos ramos secundário e técnico	Intensificação da hierarquia educacional e manutenção do dualismo
1948 - Declaração Universal dos Direitos Humanos	Pós-guerra / internacionalização do direito à educação	Princípio da igualdade de oportunidades e obrigatoriedade do ensino básico	Marco discursivo da universalização, de aplicação limitada no Brasil
1961 - Primeira LDB	Período democrático	Sistematização legal do ensino médio como etapa intermediária da educação básica	Consolidação formal da estrutura dual herdada do século XX

Fonte: Elaboração própria, a partir de Saviani *et al.*, (2017); Aranha (2006); Nagle (2001); Cunha (2007).

O Quadro 2 sintetiza as principais reformas que moldaram o ensino médio brasileiro no século XX, demonstrando como as mudanças estruturais e curriculares mantiveram a lógica de distinção entre uma educação de base humanista, voltada às elites, e uma formação técnica destinada às classes trabalhadoras.

A análise documental evidencia que as reformas de Francisco Campos (1931) e Gustavo Capanema (1942) consolidaram um modelo seletivo e hierárquico, centrado na racionalidade estatal e na padronização curricular. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961) representou a tentativa de sistematizar juridicamente o sistema educacional, sem, contudo, romper com o dualismo herdado do período anterior (Saviani *et al.*, 2017; Nagle, 2001). Esses marcos históricos mostram que o avanço legal não se traduziu em mudanças estruturais capazes de garantir a universalização efetiva do ensino médio. A ampliação do acesso ocorreu de forma restrita e desigual, preservando a hierarquia entre os ramos formativos e a seletividade social do sistema.

Assim, o ensino médio brasileiro foi historicamente configurado como um instrumento de regulação e diferenciação social, e não de superação das desigualdades. O dualismo entre formação geral e profissional atuou como elemento estruturante da política educacional, definindo trajetórias distintas segundo a origem social dos estudantes (Saviani *et al.*, 2017; Aranha, 2006; Cunha, 2007).

Em síntese, o século XX constituiu-se como um período de continuidade e adaptação institucional, no qual as reformas educacionais buscaram responder às demandas econômicas e políticas sem alterar as bases hierárquicas do sistema. Apesar dos avanços legais, a escola permaneceu como espaço de reprodução das desigualdades, expressando o predomínio de uma racionalidade técnica e excludente sobre o ideal republicano de democratização do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação documental realizada evidenciou que o ensino médio brasileiro resultou de um longo processo de disputas políticas e institucionais que atravessaram o século XX.

As diretrizes legais e os programas oficiais, ao serem reinterpretados por diferentes contextos históricos, revelam a complexidade das relações

entre norma e prática educacional. Compreender a evolução dessa etapa de ensino implica reconhecer o entrelaçamento entre os fatores políticos, econômicos e culturais que moldaram as reformas e suas reconfigurações institucionais ao longo do tempo.

Constatou-se que cada marco legal das reformas educacionais, desde o início do século XX até a consolidação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, representou não apenas um avanço administrativo, mas também o reflexo das correlações de força entre os grupos que disputavam o controle do campo educacional. A trajetória normativa do ensino médio revelou-se marcada por uma permanente tentativa de conciliar o discurso de democratização do acesso com a manutenção de práticas seletivas e hierarquizadoras. Essa contradição evidencia que o processo de modernização da educação brasileira operou, simultaneamente, como mecanismo de expansão institucional e de reprodução das desigualdades estruturais, reafirmando a persistência do dualismo histórico que caracteriza o sistema escolar nacional.

As transformações sociais ocorridas ao longo do século XX, como a urbanização, a industrialização e o avanço das relações de trabalho, repercutiram diretamente nas finalidades atribuídas à escola. Essas mudanças influenciaram a legislação educacional, que passou a oscilar entre dois modelos: o ensino médio como etapa propedêutica de formação geral e o ensino médio como via de preparação técnica para o trabalho. Essa ambiguidade resultou em políticas fragmentadas, incapazes de assegurar a universalização efetiva do acesso e da permanência dos estudantes.

A análise histórica das reformas demonstrou que, embora cada legislação tenha buscado responder às demandas de sua época, o ensino médio manteve-se vinculado a um modelo centralizador e seletivo. Sob o discurso da eficiência e do mérito, o sistema educacional perpetuou desigualdades de origem social, mantendo a distinção entre formação humanista e formação técnica. As mudanças curriculares e administrativas, ainda que relevantes, não alteraram substancialmente a estrutura

hierárquica do ensino médio, que continuou a reproduzir a diferenciação entre grupos sociais.

Neste estudo, o exame das legislações e programas educacionais, articulado aos referenciais teóricos e marcos históricos correspondentes, permitiu identificar as intenções e os limites das políticas formuladas ao longo do século XX. As análises revelaram que o ensino médio foi reiteradamente submetido a reinterpretações institucionais que, embora apresentassem novas nomenclaturas e objetivos, preservaram as mesmas estruturas de desigualdade e distinção social. Essa constatação reforça a importância de compreender o ensino médio como campo de contradições institucionais e históricas, e não apenas como etapa transitória do sistema educacional.

Em perspectiva, a pesquisa aponta para a necessidade de aprofundar estudos que examinem a relação entre as reformas curriculares contemporâneas e as desigualdades estruturais herdadas do século XX, cuja temática apresenta-se como essencial no subsídio de políticas educacionais que busquem compreender distorções históricas e consolidar uma formação de base equitativa e socialmente abrangente.

Recomenda-se que futuras investigações analisem as continuidades e rupturas entre o modelo histórico de dualidade educacional e as atuais políticas de flexibilização curricular, considerando como as condições estruturais das redes públicas e as práticas docentes influenciam a efetividade das reformas.

Em síntese, compreender historicamente as legislações e reformas educacionais do século XX permite reconhecer que a expansão do ensino médio no Brasil esteve condicionada a projetos políticos e econômicos que, embora tenham ampliado o sistema de ensino, não eliminaram sua seletividade. Essa leitura histórica oferece subsídios para repensar o presente e orientar políticas que, alicerçadas em princípios de equidade e efetividade, possam consolidar um ensino médio público mais coerente com os ideais republicanos de acesso e qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da pedagogia:** geral e Brasil. São Paulo: Moderna, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Trad. Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARBOSA, R. **O desenho e a arte industrial: discurso pronunciado no Liceu de Artes e Ofícios em 23 de novembro de 1882.** Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1882. Disponível em: <http://antigo.casaruibarbossa.gov.br>. Acesso em: 16 mar. 2024.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Editora Vozes, 2023.

BRASIL. **Decreto nº 1.331-A, de 17 fev. 1854.** Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.247, de 19 abr. 1879.** Aprova o regulamento da instrução primária e secundária do Município da Corte. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 8.659, de 5 abr. 1911.** Reorganiza o ensino secundário e o superior da República. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 16.782-A, de 13 jan. 1925.** Reorganiza o ensino secundário e o ensino superior. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 abr. 1931.** Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 20.158, de 30 jun. 1931.** Organiza o ensino comercial e regulamenta a profissão de contador. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 abr. 1942.** Lei Orgânica do Ensino Secundário. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 dez. 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 8 nov. 2023.

CAMBI, F. **História da pedagogia.** Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CASTRO, M. H. de M.; LEITE, E. M. **Educação no Brasil:** atrasos, conquistas e desafios. Brasília: IPEA, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/>. Acesso em: 9 out. 2024.

CUNHA, L. A. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. **Educação & sociedade**, v. 28, p. 809-829, 2007.

MENDES, R. M.; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. A análise de conteúdo como metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 165, p. 1044-1066, 2017.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República.** 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Paris, 1948. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/>. Acesso em: 12 nov. 2024.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira:** a organização escolar. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, D; *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2017.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica**, v. 16, n. 1, 2015.

SOUZA, Rosa Fátima de. A renovação do currículo do ensino secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920-1960). **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 1, p. 72-90, 2009.

VIEIRA, Estela Aparecida Oliveira. Revisão sistemática como delineamento de pesquisa. In: MARTINS, Ronei Ximenes (Org.). **Metodologia de pesquisa científica: reflexões e experiências investigativas na educação**. Lavras: Ed. UFLA, 2022. p. 45-58.