

# DISCRIMINAÇÃO SOCIAL E DESIGUALDADE ESCOLAR NA HISTÓRIA POLÍTICA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (1822-2016): ALGUNS APONTAMENTOS

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/73607>

Cynthia Greive Veiga

*Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil*



## Resumo

Este artigo problematiza, numa longa duração histórica, a discriminação social e desigualdade escolar presente na história política da educação brasileira. O principal objetivo é demonstrar os movimentos cíclicos das conquistas educacionais associados aos golpes políticos de sua subtração, de modo a melhor subsidiar os debates educacionais atuais, no contexto de imposição de governo por golpe parlamentar e recrudescimento do conservadorismo político-social. O estudo, ainda que sucinto, foi realizado por meio da investigação de diferentes fontes documentais, tais como legislação, relatórios e ofícios de governo, jornais e censos estatísticos, acrescido do diálogo com historiadores e historiadores da educação.

Palavras-chave: escolarização, desigualdade escolar, discriminação social.

## SOCIAL DISCRIMINATION AND INEQUALITY AT SCHOOL IN THE POLITICAL HISTORY OF BRAZILIAN EDUCATION (1822-2016): SOME NOTES

## Abstract

This paper discusses the ever present in the long political history of Brazilian education social discrimination and inequality at school. The main objective is to demonstrate the cyclic movements of educational achievements and suppression of rights, seeking to provide better grounds for the current educational debates in relation to the governmental imposition through parliamentary coup and growing social political conservatism. However brief, this study was conducted by investigation of various documental sources, such as legislations, reports, government official communications, newspaper articles, statistical census, as well as dialogue with historians and education historians.

Keywords: schooling, school inequality, social discrimination.

## DISCRIMINACIÓN SOCIAL Y DESIGUALDAD ESCOLAR EN LA HISTORIA POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN BRASILEÑA (1822-2016): ALGUNAS NOTAS

## Resumen

Este artículo problematiza, en un largo período histórico, la discriminación social y la desigualdad escolar presentes en la historia política de la educación brasileña. El objetivo principal es demostrar los movimientos cíclicos de las conquistas educativas asociadas a los golpes políticos de su sustracción, con el fin de subsidiar mejor los debates educacionales actuales en el contexto de imposición de un gobierno por golpe parlamentario y el recrudescimiento del conservadurismo político y social. El estudio, aunque escueto, se llevó a cabo por medio de la investigación de diferentes fuentes documentales, como la legislación, informes y

oficios de gobierno, periódicos y censos estadísticos, además del diálogo con historiadores e historiadores de la educación.

Palabras clave: escolarización, desigualdad educativa, discriminación social.

### **DISCRIMINATION SOCIALE ET INEGALITE SCOLAIRE DANS L'HISTOIRE POLITIQUE DE L'EDUCATION BRESILIENNE (1822-2016): QUELQUES REMARQUES**

#### **Résumé**

Cet article problématise, sur une longue durée historique, la discrimination sociale et l'inégalité scolaire présente dans l'histoire politique de l'éducation brésilienne. Le principal objectif est celui de démontrer les mouvements cycliques des acquis éducationnels associés aux coups politiques de leur soustraction, de manière à mieux étayer les débats éducationnels actuels, dans le contexte de l'imposition d'un gouvernement par le biais d'un coup parlementaire et la recrudescence du conservatisme politico-social. L'étude, quoique succincte, a été réalisée par l'investigation de documents issus de différentes sources, tels la législation, des rapports et des circulaires dressés par des gouvernements, des journaux et des recensements statistiques, outre le dialogue avec des historiens et des historiens de l'éducation.

Mots-clés: scolarisation, inégalité scolaire, discrimination sociale.

## Discriminação social e desigualdade escolar na história política da educação brasileira: alguns apontamentos<sup>1</sup>

A doutrinação política e ideológica em sala de aula ofende a liberdade de consciência do estudante; **afronta o princípio da neutralidade política e ideológica do Estado**; e ameaça o próprio regime democrático, na medida em que instrumentaliza o sistema de ensino com o objetivo de desequilibrar o jogo político em favor de um dos competidores [...] **Que fazer para coibir esse abuso intolerável da liberdade de ensinar**, que se desenvolve no segredo das salas de aula, e tem como **vítimas indivíduos vulneráveis** em processo de formação?<sup>2</sup> (Grifos meus).

**A** pesar dessa citação parecer se remeter a um tempo passado, foi extraída de um documento atual. A defesa do “princípio de neutralidade política” e coibição da liberdade de ensinar é bandeira do movimento Escola sem Partido, constituído em 2003. Como historiadores da educação, nossa apreensão é grande, especialmente quando constatamos avanços progressistas na sociedade brasileira nos últimos quinze anos, em relação as classes menos favorecidas, população negra e grupos Lgbtqis. Mas, convenhamos, tais avanços, não são do agrado de todos setores da população brasileira, não há dúvida que o movimento tem como alvo as recentes conquistas sociais.

Mirando em nosso passado, nos deparamos com a sua gênese, pois numa longa duração histórica, o preconceito social imperou na história política da educação brasileira (VEIGA, 2003). Tal perspectiva se desenvolveu a partir do costume de inferiorizar parcelas da população, inclusive, colocando-se em questão suas condições de educabilidade. Portanto, faz-se necessário problematizar a interferência da escola na estigmatização da população pobre e negra e as repercussões públicas deste processo.

Um conjunto de fatores articulados se apresenta para discussão. Uma questão refere-se as representações de população presentes no processo de formação do Estado-nação brasileiro no século XIX. Outra refere-se a extensa duração das relações escravistas combinada ao legado do preconceito étnico racial no decorrer da República; destaco também a longa permanência de desigualdades sociais e escolares, e, portanto, a recorrente dificuldade histórica de estabelecer uma escola pública de qualidade para todos; por fim, a instabilidade política brasileira na defesa da democracia e dos direitos humanos.

Evidentemente aqui não é possível desdobrar estes itens, o que não impede de traçar algumas considerações. Como premissa de análise, penso que, para discutir desigualdades escolares como questão da história política há de se interrogar sobre o lugar da escola no processo de formação dos Estados – nação no contexto do desenvolvimento da sociedade industrial capitalista. As discussões sobre formação de estados-nação e a defesa da expansão da escola elementar para todos, se fez presente na Europa e Américas desde fins do século XVIII, contudo, a dimensão artificial da ideia de nação combinada a imposição da escola obrigatória, desde então produziu sérias consequências socioculturais. Vejamos o que dizem alguns clássicos.

<sup>1</sup> Este texto, com modificações, foi apresentado na conferência de encerramento do 22º Encontro da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação - Asphe, realizado na Unipampa, Bagé/RS, de 5 a 7/10/2016.

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://www.escolasempartido.org/>>. Acesso em: 06 set. 2016.

Ernest Renan, no conhecido texto *Qu'est-ce qu'une nation?* (Conferência proferida na Sorbonne em 11 de março de 1882), analisa as diferenças entre formação de estado e de nação, além de demonstrar que alguns países não se tornam nações, mas apenas estados (RENAN, 2006). O autor entende que nação é, antes de tudo, um princípio espiritual, uma vontade, fundada na produção de um passado heroico comum, e, portanto, os elementos elencados como organizadores de uma nação, tais como, raça, língua, geografia, religião, não são suficientes. Por sua vez, a produção de um passado comum demanda esquecimento e erro histórico, pois não se produz unidade nacional sem brutalidade, violência e terror. A formação de toda nação é sempre seletiva, pressupõe extermínio de outros passados para invenção de um outro único.

Já o autor contemporâneo, Ernest Gellner, em *Nations and Nationalism*, embora corrobore com a afirmação de Renan, quanto a violência necessária para a produção da unidade nacional, descontrói a perspectiva idealista do autor, no entendimento da nação como abstração da vontade. Gellner (1991) discute que a produção de uma nação demanda homogeneização cultural e apresenta o nacionalismo como vetor desta produção. Para este autor é a escola pública que cumpre esta função.

Desde então, não conhecemos nenhuma nação, aos moldes das estabelecidas no século XIX, que se organizou sem a implementação da escola popular. Há de se ressaltar que, por um largo tempo, educação foi uma empresa familiar, sendo a preparação para a vida adulta função da aldeia, como ainda acontece em alguns grupamentos sociais. Mas, com avanço da civilização industrial, grande parte dos grupos sociais perdeu a função educadora para instituições fora do grupo de origem, e pouco a pouco as culturas locais foram sendo devoradas pelo nacionalismo. (GELLNER, 1991, p. 56-68).

Segundo esse autor, “o ideal da alfabetização universal e do direito a educação formam parte notória do panteão de valores modernos. Estadistas e políticos se põem a figura-lo nas declarações de direitos, constituições, programas políticos, etc.” (GELLNER, 1991, p. 45). Acrescento que a implantação da escolarização para todos somente foi possível com a monopolização dos saberes pelo Estado, instituição detentora do controle sobre esquecimento e erro histórico, de que nos falava Renan, nas práticas violentas e opressoras necessárias para formação de uma cultura comum.

Também Hobsbawm (2010) confirma que a identificação das pessoas com uma nação demandou a homogeneidade de cultura, ou a invenção de origens culturais comuns tanto para elites como para o povo, mas, relativiza o pressuposto do nacionalismo como fator de organização dos Estados-nação. De acordo com ele, se tal pressuposto cai como uma luva para explicar, por exemplo, os alemães, o mesmo não serve, para a Itália e os italianos, é o que podemos inferir a partir da afirmação do político Massimo d’Azeglio, em 1860, “Fizemos a Itália; agora precisamos fazer os italianos” (apud HOBBSAWM, 2010, p. 147).

De qualquer modo, esse autor também compreende a nação como um artefato, e discute a importância crucial das instituições com poder de impor a uniformidade nacional: o Estado, o emprego público, a educação pública e serviço militar obrigatório. A escola favorece, entre outros, a consolidação da língua nacional necessária para formação da opinião pública a ser difundida pelos meios de comunicação.

As escolas nacionais se disseminaram por diferentes países em formação. No caso das Américas, apesar das diferenças entre as nações, tiveram em comum o fato de que a

instituição da escola popular se fez concomitantemente ao processo de descolonização. E como as outras experiências, também aí, a escola se apresentou como instituição unificadora, necessária para a formação de uma nova comunidade política. As nações foram impostas como entidades abstratas, de soberania única e indivisível, integrada por indivíduos juridicamente livres e iguais – os cidadãos. (SABATO, 2009).

Do mesmo modo que as nações, a escola obrigatória pairou de modo artificial sobre os diferentes grupos sociais. Pois, ao invés da educação ser pensada como embutida nas relações sociais, a escolarização é que passou a ser definidora das relações sociais, um princípio coerente com a organização da sociedade de mercado em expansão no contexto (POLANYI, 2000). Deste modo podemos problematizar que, antes de tudo, a imposição da nação e da escola foram fatores de desarticulação social, questão que não pode ser desconsiderada pela história da educação para os debates relativos a sociogênese dos preconceitos.

Para desenvolver um pouco mais meu argumento, organizei este texto, ainda que de modo sucinto e pontual, em seis tempos históricos, os conhecidos recortes políticos: século XIX; primeira república; estado novo; 1945-1964, ditadura militar; 1985-2016.<sup>3</sup>

### **Como a escola se tornou referência no processo de organização do Estado-nação brasileiro?**

Embora a inferiorização da população pobre, indígena, negra e mestiça, associada a dúvida quanto a sua condição de educabilidade, estivesse presente desde início da colonização (VEIGA, 2016a), esta representação se consolida por época da organização do Estado-nação. Neste contexto, os intelectuais da época, ressentiam-se da ausência daqueles elementos indicados pelos historiadores como necessários para a formação da nação, exceto a existência de práticas coercitivas e violentas para imposição da unidade nacional. Isto pode ser identificado na fala de José Bonifácio, quando da dissolução da Assembleia Constituinte, pelo Imperador Pedro I em 1823: “Como será possível governar debaixo de uma monarquia constitucional a um país dividido em províncias distantes e isoladas, com costumes e prevenções diversas e com povoação heterogênea, e dispersa?” (SILVA, 1998, p. 256).

Nem mesmo a unidade política esteve assegurada com a organização monárquica, uma vez que movimentos separatistas ocorreram até meados do século XIX, e mesmo que pacificados, a fragmentação geopolítica ultrapassou o império. Em 1889, foi instalada a república federativa, e nas primeiras décadas do século XX, houve alternância das oligarquias paulistas e mineiras no poder. Por sua vez, a existência de um algum sentimento monarquista, também não favoreceu a consciência de brasilidade, de acordo com José Murilo de Carvalho,

Era antes fidelidade à tradição monárquico-católica, de natureza religiosa e cultural antes que política. Para que se transformasse em patriotismo era necessário que se vinculasse à figura do monarca como chefe da nação. O que seria de esperar, então, da parte da elite, era uma ação pedagógica, dirigida à população, que

<sup>3</sup> Esclareço que a exploração das fontes documentais se fez de modo desequilibrado, tendo em vista que, minhas pesquisas têm privilegiado o século XIX e início do XX.

buscasse identificar a monarquia ao Império e este à nação. (CARVALHO, 1998, p. 239).

Como sabemos, a ação pedagógica, ao longo do Império, foi muito precária. Penso que não era somente a população pobre, mestiça e negra, constantemente inferiorizada, que não se via como integrante de uma nação brasileira, é possível que as próprias elites também não se identificassem. Isto produziu uma cultura política educacional marcada por ações e intervenções governamentais de cunho meramente burocrático (VEIGA, 2007). Ainda assim, a articulação discursiva entre a formação do Estado - nação e demanda por escola popular foi totalmente similar a outras nações, em contraste com a ineficácia da institucionalização da escola elementar como lugar de fomento da unidade/identidade nacional. O inspetor mineiro Mathias de Vilhena Valadares, em seu relatório para o presidente Antônio Teixeira de Souza Magalhães, assim sintetizava a situação em 1887, passados 60 anos da lei que instituía a escola primária na província mineira: “Dos três elementos que constituem a escola – o mestre, o aluno e o material de ensino, pode-se dizer que tudo nos falta”. (MAGALHÃES, 1887, Anexo-1, p. 7).

Não obstante a ineficiência na institucionalização da escola, o processo foi fundamental para a organização do Estado, especialmente devido a prescrição da obrigatoriedade escolar e organização do funcionalismo público. No primeiro caso, destaca-se a participação da população no encaminhamento de documentos justificando a infrequência de seus filhos ou pleiteando abertura de cadeiras; tais ações, inclusive, podem ter propiciado a conscientização da população em relação aos seus novos direitos (VEIGA, 2012). Já no processo de administração do funcionalismo público, consolidou-se as práticas clientelísticas.

Em todo o século XIX essas práticas integraram a política provincial de educação. Diferentes documentos por mim investigados, relativos à Minas Gerais, detectam tensões entre governo, professores e população local referentes a nomeações, suspensão de escolas, desafetos políticos, denúncias, etc. Acrescenta-se a isto a recorrente questão racial. No relatório do presidente Bernardo Jacintho da Veiga, de 1840, este assim afirmava.

Outra coisa não menos poderosa, a meu ver que também embarga o rápido desenvolvimento da instrução em diversas escolas, **consiste na educação viciosa de algumas casas de família**, ou seja, por descuido, e indiferença de seus chefes, ou pela triste necessidade de **confiarem seus filhos ao cuidado de escravos que jamais poderão inspirar-lhes sentimentos generoso**. (VEIGA, B., 1840, p. XXXVII, grifos meus).

Retirar a mocidade da “educação viciosa” foi parte da estratégia discursiva das elites para acentuar a virtuosidade da educação administrada pelo Estado, e para isso foi necessário desqualificar as práticas dos negros escravizados. Do ponto de vista biossociológico, são várias as menções a inferiorização da população devido suas origens etno-raciais. O político José Veríssimo, logo após a proclamação da República, em texto de 1890, afirmava:

**O povo brasileiro é apático, sem iniciativa, desanimado**. A nação brasileira não tem em rigor uma forma própria, uma individualidade característica, nem política, nem intelectual. [...] Somos o produto de três raças perfeitamente distintas. **Dois selvagens e, portanto, descuidosas e indiferentes**. (VERÍSSIMO, 1985, p. 66, grifos meus).

A rede de significados que possibilitou representar a ideia de brasilidade no século XIX, foi marcada por negação e desqualificação de grande parte da população brasileira. O projeto civilizador idealizado no contexto imperial não foi revestido de um caráter emancipador ou de progresso, mas de uma permanente reafirmação de uma inferioridade imaginada. Nas palavras de Tobias Barreto, em 1879,

Entre nós, o que há de organizado é o Estado, não é a Nação; é o governo, é a administração, por seus altos funcionários na corte, por seus sub-rogados nas províncias, por seus ínfimos caudatários nos municípios; - não é o povo, **o qual permanece amorfo e dissolvido, sem outro liame entre si, a não ser a comunhão da língua, dos maus costumes e do servilismo.** (BARRETO, 1970, p. 20, grifos meus).

Deste modo, também foi difícil viabilizar uma escola como referência para a formação da nação brasileira, levando-se em consideração a ausência da disseminação de algum nacionalismo, confirmado pela inferiorização da população devido suas origens étnicas e a própria auto representação das elites. Com inspiração na afirmação de Massimo d’Azeglio, sobre a Itália e os italianos, passemos ao item seguinte.

### **Já temos o Brasil, agora é fazer os brasileiros! (1889-1937)**

O essencial e perigoso é a diversidade dos brasileiros, diferentes pela alma e pela capacidade, isolados nos seus confinamentos regionais, nortistas e gaúchos, sertanejos e litorâneos, sulistas e nordestinos, Brasil que se desagrega, **porque a educação fundamental não pode fazer brasileiros**, e vae fazendo goianos e cearenses, mineiros e paulistas. Quisera, por mim confessei, ver a educação ter o seu endereço nacional, por intermédio da União [...]. (LIVRO DO CENTENÁRIO, 1926, p. 514, grifos meus).

Desse modo o médico, educador e então deputado Afrânio Peixoto iniciou o debate parlamentar na época das discussões da Reforma Constitucional em 10/08/1925. Ao tomar a diversidade dos brasileiros como um perigo, Peixoto confirmava a continuidade dos preconceitos sociais durante a república, sendo que nesse contexto, tais manifestações se tornaram mais refinadas, tendo em vista o avanço das teorias higienistas e eugênicas. Também sua fala expressa a preocupação de outros políticos e intelectuais, qual seja, a ausência de um projeto nacional de educação que “fizesse brasileiros”. Portanto, há de se indagar sobre a opção pela federalização das políticas de educação popular nos anos iniciais da República.

Minha hipótese é que nos primórdios da República, delegar aos Estados as políticas da escola primária contribuiria para fortalecer o clientelismo e o coronelismo, proporcionando visibilidade e legitimidade aos atos das elites locais. Em conhecida frase, Campos Sales, presidente da república entre 1898 e 1902, afirmava, “[...] o verdadeiro público que forma a opinião e imprime direção ao sentimento nacional é o que está nos estados. É de lá que se governa a República, por cima das multidões que tumultuam, agitadas, nas ruas da Capital da União. (SALLES, 1908, p. 252).

Renato Lessa observa que a nova ordem estabelecida desnacionalizou a competição política, além do que “O confinamento das relações entre *demos* e *polis* à esfera estadual fez com que o governo federal ficasse desobrigado de tratar o problema da incorporação e da participação popular como questão política nacional” (LESSA, 2003, p.

94). Ou melhor, cada Estado que cuidasse de seus eleitores e de sua educação, de acordo com as circunstâncias locais. Também Claudia Viscardi (1999) afirma haver certa unanimidade entre os historiadores no entendimento de que devido às intensas lutas intra-oligárquicas e inter-regionais grande parte dos políticos manteve-se alheio as questões nacionais.

No sistema do coronelismo então em vigor predominaram a combinação entre redes de favores, mandonismo local e relações de compromisso com as representações políticas estaduais e federais (CARVALHO, 1998). Não é muito difícil imaginar o impacto de deliberações locais no que concerne à educação escolar, desde a criação de escolas, a contratação de professores e nomeação de gestores do ensino, com nítida visibilidade para seus articuladores.

A política educacional federalizada no contexto republicano introduziu a relação entre reformas escolares e localismo político como expressão do governo das oligarquias. Desse modo jogava-se a representação da “insuficiência de povo para o exercício da cidadania” (ROCHA, 2004, p. 11) com a necessidade de formação do eleitorado por meio de reformas educacionais de caráter regenerador. Devido a lei Saraiva de 1881, que passou a exigir alfabetização para qualificação do eleitorado, o debate educacional na República adquiriu outra conotação. Durante a assembleia constituinte mineira de 1891, o deputado Severiano Rezende assim afirmava:

Não é levando às eleições ao povo que temos de educá-lo e incutir-lhe no ânimo a compreensão de seus deveres e direitos; **é na escola, obrigando-o a aprender a ler e escrever**, fazendo-o amigo da leitura, que o espírito há de se aclarar em conhecimentos úteis, que formaremos o bom cidadão elevado à altura de seus destinos. (ANNAES, 1891, p. 263, grifos meus).

Nos relatórios de governo do período predomina o debate sobre a necessidade de uma total reforma na instituição escolar, isso implicaria na redefinição de sua administração, na modernização de seu espaço e na racionalização dos procedimentos de ensino. Deste modo, as reformas estaduais fizeram dos grupos escolares e das Escolas Normais, ícones da modernidade pedagógica brasileira.

Entretanto, foi exatamente a dinâmica local das políticas educacionais que possibilitou o seu tensionamento com a ampliação das discussões sobre a necessidade de políticas nacionais mais sólidas para o combate do analfabetismo e a formação do brasileiro. A partir da década de 1910, desenvolveram-se os movimentos nacionalistas<sup>4</sup>, sendo que nos debates de políticos e intelectuais, a necessidade de educação da nacionalidade, associada a questão da mestiçagem como problema foi recorrente. Licínio Cardoso, no clássico “O ensino que nos convém”, de 1926, em sintonia com outros intelectuais, clama por uma fusão racial para “formação da alma da raça brasileira”, a ser conduzida pela escola. Assim afirma,

<sup>4</sup> Entre as iniciativas esteve a campanha de Olavo Bilac (1865-1918) pelo serviço militar obrigatório; a fundação da Liga de Defesa Nacional no Rio de Janeiro em 1916 por Bilac, Miguel Calmon e Pedro Lessa, com liderança do presidente da república, Wenceslau Brás; a Liga de Defesa Nacional do estado de São Paulo em 1917, por Antônio Prado, Carlos Campos e Júlio de Mesquita. Além destes movimentos, destaca-se a publicação em 1910 de “Através do Brasil” por Olavo Bilac e Manoel Bonfim e em 1916 “Minha terra e minha gente” de Afrânio Peixoto, livros destinados à educação moral e cívica nas escolas primárias. (LUCCA, 1999),

Se não tivermos a previdência de cuidar sistematicamente da fusão, **não passaremos do heterogêneo, fundamento da desordem, ao homogêneo, condição da ordem**, e teremos um conjunto de raças diferentes localizadas em nosso território. (CARDOSO, 1926, p. 123, grifos meus).

Novamente a diversidade foi tomada como ameaça, pois, fator de desordem. Também, neste contexto, se ampliaram os debates nacionais de combate ao analfabetismo, via de incorporação do povo à nação, para legitimação do projeto republicano. Em 1915, foi criada em São Paulo a Liga Brasileira Contra o Analfabetismo, com liderança do major Raimundo Seidl (NOFUENTES, 2008). De acordo com o major, a necessidade de combater o analfabetismo no Brasil era uma causa patriótica e missão cívica, pois uma República não se faz sem opinião pública.

Em 1924 com a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), aceleraram-se os debates educacionais para discussão da reforma constitucional (1925-1926) e promoção das Conferências Nacionais a partir de 1927. Em seguida, tivemos os acontecimentos da criação do Ministério da Educação e Saúde (1930), a edição do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), como expressões da efetivação do entendimento da necessidade de expansão da educação escolar como problema nacional.

A Constituição de 1934 afirma sobre a exclusividade da União para traçar as diretrizes nacionais de educação e estabeleceu vinculação orçamentária, “[...] nunca menos de 10%” da arrecadação da União e Municípios e nunca menos de 20%” dos Estados e Distrito Federal”. Importante destacar a constitucionalização do Conselho Nacional de Educação (CNE), responsável pela elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), no caso, elaborado em 1935, não tendo sido discutido ou votado, devido ao golpe de 1937. (FAVERO, 2005).

Os debates deram visibilidade a propostas diferenciadas de organização da educação brasileira - liberais, católicos, positivistas, marxistas e integralistas disputaram a educação popular, num contexto em que classes medias e trabalhadores firmavam seu protagonismo social. É possível identificar nestes debates representações variadas sobre a população brasileira, com destaque para o aparecimento de intelectuais que, contra a corrente, passaram a valorizar as diferenças culturais (por exemplo, Paschoal Leme, Manoel Bonfim, Nobrega da Cunha) como fator positivo na organização da nação.

Há de se destacar nesse contexto, o “grupo”<sup>5</sup> do Manifesto dos Pioneiros, já analisados por vários historiadores da educação (entre eles, Marta Carvalho, Marlos Rocha e Libânea Xavier). Em que pese os limites da proposição meritocracia e da fundamentação biológica, concordo com a análise de Marlos Rocha (2000), de que o documento expressa uma outra matriz cultural para a educação, pois o grupo rompe o paradigma da “insuficiência do povo”, trazendo novos elementos para o debate educacional, quais sejam: redefinição do papel da união na ordem político-educacional; valor igualitarista, expresso na proposta da escola única (escola pública, gratuita, laica, coeducação); democratização da gestão da educação; proposição de nova elite, distinguida pela competência escolar e comprometida com a coletividade. (ROCHA, 2000).

Podemos dizer que por um breve período, ampliaram-se as discussões educacionais de modo a caber o debate das desigualdades e diferenças, o que será

<sup>5</sup> Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Paschoal Leme, entre outros.

rapidamente silenciado com a instalação do Estado Novo. Nota-se que a ABE realizou entre 1927 e 1967 (quando foi extinta) 14 conferências nacionais; sendo 7 delas, entre 1928 e 1935. Contudo, tais debates pouco se refletiram nas políticas elaboradas no período, que continuaram respaldadas por princípios discriminatórios. Por exemplo, apesar da difusão dos grupos escolares, predominou o funcionamento da escola isolada de funcionamento precário. Acresce-se que, no mesmo contexto em que se debatia a democratização da escola, houve expressivo crescimento de crianças sem assistência, e também do trabalho infantil (VEIGA, 2016b). Esta situação levou a edição do Código de Menores de 1927, consolidando a discriminação social, uma vez que estabeleceu escolas diferenciadas, especialmente por serem alicerçadas pela prática de trabalho. Assim é que se difundiram instituições para pobres urbanos e rurais, tais como as escolas de aprendizes artífices, patronatos agrícolas, escolas para crianças nomeadas desvalidas e delinquentes (escolas de preservação e de reforma).

### **O povo ainda está por ser feito: o estado como mentor (1937-1945)**

Na perspectiva de Manoel Bonfim (1997), em obra de 1929, a identificação com os valores de um povo e de um local é que favorece o desenvolvimento e o progresso de um grupo humano, produzindo os valores de justiça social, liberdade e solidariedade. No Brasil, o caminho se fez inverso, com a discriminação do povo pobre e mestiço, que compunha grande parte da população. Getúlio Vargas, durante a implantação do Estado Novo, tentou suplantá-la esta cultura, introduzindo no lugar, a figura do trabalhador nacional, vetor de civilização e progresso. Entretanto, todas as medidas adotadas, acabaram por dar ainda mais visibilidade ao lugar dos pobres, inclusive, ele mesmo produziu para si a alcunha de “pai dos pobres”.

Na Constituição de 1937 o Estado é subsidiário da educação familiar e particular, para as classes altas e médias; entretanto, para os pobres, reforçou a expansão de escolas públicas, criação do Fundo Nacional de Educação Primária e do Serviço Nacional da Indústria (Senai). Para esse grupo social, o trabalho se fez central, senão vejamos,

Art. 129 – [...] O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera das suas especialidades, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. [...] (CONSTITUIÇÃO DE 1937, Art. 129).

Do ponto de vista da propaganda nacionalista, o governo não mediu esforços para o controle da opinião pública ao divulgar imagens de um brasileiro que trabalha para a Pátria. Baía Horta (1994) demonstra como esta imagem se fez associada a uma educação cívica que exaltava o patriotismo por meio da propaganda anticomunista e reformas educacionais com ênfase nas festas cívicas, educação física e escotismo. Nas propostas nacionalistas são evidentes a prática do “erro histórico” defendida por Renan, pois, para forjar a nova nação brasileira se fazia necessário esquecer o passado e inventar uma raça brasileira amalgamada na força do trabalhador nacional.

Ainda no Estado Novo, efetivou-se o trabalhador como mercadoria, possibilitado

seja pelo avanço do industrialismo, seja na consolidação das leis trabalhistas, particularmente, a legislação do trabalho infantil. Em 1943 entrou em vigor a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), sendo que as prescrições sobre o trabalho de crianças encontram-se no Capítulo IV, “Da proteção do trabalho do menor”, artigos 402 a 441 (DIÁRIO OFICIAL, 1943, p. 11955-11957) com muitas imprecisões e exceções (VEIGA, 2016b).

De acordo com a CLT, tais prescrições não seriam válidas para empresas familiares e nem atividades rurais, exceto as que envolvessem indústria e comércio. A lei estabeleceu: proibição do trabalho para menores de 14 anos, exceto para os matriculados em institutos de aprendizado; obrigatoriedade de posse de “carteira de trabalho do menor”, desde que a criança fosse alfabetizada (artigo 417, letra f), mas também com exceções. Segundo o artigo 419, a prova da alfabetização deveria ser realizada por meio de certificado de conclusão de curso, na ausência deste, a criança deveria prestar exame aplicado por pessoa idônea (sem especificar) constando: leitura de 15 linhas, seguido de explicação; ditado de até 10 linhas; cálculo das quatro operações aritméticas fundamentais. Havia ainda a possibilidade de empregar uma criança analfabeta, sendo que a carteira somente seria emitida, caso ela apresentasse atestado de matrícula ou de frequência na escola.

O artigo 427 previa concessão de tempo para frequência às aulas, mas não estipulava horário; e também “local apropriado para ministrar instrução primária” (sem especificação). Apesar destas prescrições somos surpreendidos pelo terceiro parágrafo do artigo 419, que exclui as exigências feitas,

Dispensar-se-á da prova de ler e escrever e contar, se não houver escola primária no raio de dois quilômetros da sede do estabelecimento em que trabalhe o menor e não ocorrer a hipótese prevista no parágrafo único do artigo 427. Instalada que seja a escola, proceder-se-á como nos parágrafos anteriores. (DIÁRIO OFICIAL, 1943, p. 11956).

Destaca-se também a oficialização do ensino profissional como modalidade de educação para os pobres. Em entrevista a um jornal alemão, citado por Baía Horta (1994), Vargas anuncia ensino profissional para os pobres, com a justificativa de que estes “[...] constituem o material humano mais procurado pelos propagandistas do bolchevismo”. (apud HORTA, 1994, p. 174).

Nos anos de 1940 o analfabetismo atingia mais de 1/3 da população brasileira na faixa etária de 05 a 29 anos e 67% da população total. De acordo com censo de setembro de 1940, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), num total de 34.796.665 habitantes, sabiam ler e escrever, nesta faixa etária, 13.292.605 pessoas e destas, 10.339.796, eram brancas. (IBGE, 1950).

### **Protagonismo popular: movimentos sociais e educação (1945-1964)**

Entre os anos de 1945 e 1964, acirraram-se os problemas sociais brasileiros com concentração urbano-industrial na região sudeste, aprofundamento das desigualdades sociais, altos índices de mortalidade infantil. De acordo com relato de Paschoal Lemme, citado por Freitas e Biccas (2009), em 1955, o analfabetismo no país atingia 51,5% e em alguns lugares até 80%; a maioria das crianças frequentava somente 1 a 2 anos de escola primária e, apenas 10% das que ingressavam na escola, conseguiam concluir; menos de

10% dos adolescentes do país cursavam o ensino secundário, sendo que 85% desta modalidade de ensino era particular. A desigualdade escolar predomina, com muitas deficiências nas escolas rurais, associado a várias lacunas na formação dos professores e precaríssimas condições de trabalho. Contudo, a Constituição de 1946, manteve a vinculação orçamentaria de aplicação da arrecadação para educação vigente na Constituição de 1934, ou seja, União 10% e estados, distrito federal e municípios, 20%.

No contexto de difusão do desenvolvimentismo e industrialismo, aparentemente não havia espaço para analfabetismo e baixa profissionalização. Deste modo, o destaque para o período foi o surgimento de vários órgãos e instituições, de iniciativas do governo e/ou elite intelectual com objetivo de elevar a educação. Ressalta-se a importância da atuação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), sob administração de Anísio Teixeira (1952-1964) e a reorganização do ministério da educação como Ministério da Educação e Cultura (1953). Entre as campanhas, associações e instituições destacamos: Campanha de Educação de Adultos Analfabetos (1947); Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes, 1951); Campanha Nacional de Educação Rural (1952); Campanha de Levantamentos e Inquéritos para o Ensino Médio e Elementar (1952); Campanha do Livro Didático e dos Manuais de Ensino (1953); Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPEs) em 1955; Instituto Superior de Estudos Brasileiros (1955).

Vale a pena ressaltar que a demanda pela discussão de uma lei geral para a educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi elaborada entre 1947 e 1948, mas demorou 13 anos para ser aprovada no Congresso Nacional, como a Lei 4024 de 1961. O longo período para a aprovação reflete as disputas ideológicas (liberais, socialistas, Igreja Católica) e partidárias entre UDN, PSD e PTB, como pode ser melhor estudado em Savianni (1978) e Ester Buffa (1979).

De modo bastante sucinto, destaco alguns fatos reveladores do pensamento das elites brasileiras. Entre muitas questões, a UDN fazia a defesa da escola privada e, portanto, se opunha a expansão da escola pública, num contexto em que, como já dito, 85% da escola do ensino médio no Brasil era particular, também defendiam a descentralização administrativa da escola primária. Desde 1954 já havia sido autorizado repasse de verbas públicas para os setores privados (Fundo Nacional de Ensino Médio). A intelectualidade católica fez defesa da escola particular como um direito da família, que, inclusive, deveria ser subsidiada pelo Estado. Mas houve reação dos grupos progressistas, e em 1959 foi proclamado o manifesto “Mais uma vez convocados” por um conjunto de 189 intelectuais da velha e nova geração, contra os tramites da LDB e a situação educacional no país. Em 1960 teve início, com ampla mobilização de intelectuais e estudantes, a Campanha em Defesa da Escola Pública denunciando o caráter antirrepublicano, antiliberal e antidemocrático do projeto aprovado na Câmara em janeiro de 1960 (VEIGA, 2007). Ainda assim, a LDB 4024-61 foi editada, favorecendo a iniciativa privada e sem propostas que possibilitasse à população acesso a uma educação de qualidade.

Freitas e Biccias (2009) analisam que a ampliação da oferta escolar no contexto, ainda que mínima, deu visibilidade ao desafio de lidar com a repetência e evasão escolar das crianças pobres, dando origem a novo léxico, “criança problema”. Citam também a pesquisa de Josildeth Gomes Consorte (1959), “A criança favelada e a escola pública”, que junto a outros pesquisadores, chamaram atenção para a importância de trazer para o

debate educacional, os problemas econômicos, sociais e as questões culturais por meio de pesquisas e publicações, a maioria delas produzidas no âmbito do CBPE e CRPEs. De qualquer modo, os novos atributos, “criança problema” e “criança favelada”, para se referir as crianças pobres e negras, se integrou ao léxico escolar, produzindo preconceitos e discriminação no interior da escola, inclusive no ato da matrícula, com diretores sabotando a inscrição. De acordo com dados do MEC/Inpe/SAE, em 1959, dos 100% dos alunos que ingressam no 1º ano primário, 17,5% chegavam a 4ª série; 8,6% ingressavam no ensino médio; 1% no ensino superior. (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 185).

Entre fins dos anos de 1950 e o golpe militar de 1964, setores progressistas da sociedade brasileira tiveram importante protagonismo na efetivação de propostas educacionais e pedagógicas como instrumento de conscientização política. Entre os movimentos destacam-se o Movimento de Cultura Popular (MCP) e Movimento de Educação de Base (MEB), ligado a CNBB; os Centros Populares de Cultura, da UNE. Estes órgãos iam além de ações de combate ao analfabetismo, mas incluíam atividades culturais, envolvendo estudantes, professores, sindicatos, membros da igreja progressista. Em setembro de 1963, aconteceu o Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, no Recife, convocado pelo MEC com a participação de várias entidades: Movimento de Educação de Base, Movimento de Cultura Popular de Recife, Instituto de Cultura Popular de Goiás, Divisão de Cultura da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul; União Nacional de Estudantes. Em janeiro de 1964, por meio do decreto 53.465, o MEC fixou o Programa Nacional de Alfabetização, sob coordenação de Paulo Freire (1921-1997), interrompido pelo golpe militar.

### **O retorno a insuficiência de povo: a exclusão política e social – Ditadura Militar (1964-1985) - “Brasil: ame-o ou deixe-o”**

No contexto da ditadura militar, mais uma vez a ideia de nação foi forjada na exclusão, sendo que todos os programas educacionais e culturais em curso, com evidente função inclusiva, foram interrompidos, dando lugar a projetos de feição conservadora e assistencialista, como é o caso da Cruzada da Ação Básica Cristã, coordenada por evangélicos norte-americanos para combate ao analfabetismo. Como projeto específico dos militares, em 1967 criou-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), sendo que na gestão do economista Mario Henrique Simonsen, foi vinculado a receita da Loteria Esportiva (VEIGA, 2007). Em um boleto impresso é possível ler: “Em qualquer lugar do Brasil, existe um posto do Mobral. Leve até lá quem não sabe ler e escrever” (apud FREITAS; BICCAS, 2009, p. 254). Pela televisão e rádio difundiam-se outras propagandas discriminadoras, apresentando o analfabeto, adultos pobres e negros, como grupo inferior que precisava ser extinto.

A feição discriminatória perdura no período. A Constituição de 1967 ampliou a educação obrigatória para 8 anos, mas retirou a vinculação orçamentaria prevista nas constituições de 1934 e 1946, voltando a vigorar em 1969, mas somente para os municípios. No mesmo ano, por meio da lei 5258, foi decretado a diminuição da maioria penal para 16 anos e a Emenda Constitucional de 17/10/1969, autorizou o trabalho para crianças a partir de 12 anos de idade (Artigo 165, item X) e reafirmou a desvinculação orçamentária para a educação.

A consequência disto foi o arrocho salarial para os professores, associado a

altíssimos índices de evasão e repetência escolar, devido principalmente a inserção precoce de crianças e jovens no mercado de trabalho, especialmente na economia informal e trabalho na roça, num contexto de crescimento industrial, maquinização do trabalho no campo, intenso crescimento urbano. Acresce-se o significativo aumento de crianças sem assistência, e aumento da criminalização da infância dos pobres e negros.

Neste caso, por exemplo, teve muita repercussão o fato ocorrido em outubro de 1974, na cidade de Camanducaia, sul de Minas Gerais. Segundo relato do jornal Folha de São Paulo, de 19/10/1974, p. 1, policiais do Departamento de Investigações Criminais (Deic), São Paulo, recolheram cerca de 90 “menores infratores” e “despejaram” na cidade mineira por volta das 4 horas da madrugada. As crianças, que estavam nuas e famintas, invadiram um restaurante para cobrir o corpo com as cortinas. No mesmo jornal, em 22/10/1974, o Coronel Erasmo Dias afirmava que o sequestro das crianças foi demonstração de “excesso de zelo dos policiais”, no esforço de combater a delinquência infanto-juvenil. Contudo, dizia que não sabia o que fazer,

Nós estamos atrás de uma solução e se alguém souber de uma melhor, pelo amor de Deus, nós temos aqui (na secretaria) dezenas de “**trombadinhas**” que a qualquer momento podemos enviar para uma família interessada a cuidar deles [...] **ou nossa sociedade resolve o problema do menor, ou nós seremos engolidos por esta massa de pobres desajustados, mas que também são, em última análise, criminosos**”. (FOLHA DE SÃO PAULO, 22/10/1974, p. 1, grifos meus).

A criminalização da infância foi a marca principal dos debates relativos as medidas a serem tomadas com o crescente número de crianças pobres e negras perambulando pelas ruas das cidades e cometendo delitos, agora com mais um novo adjetivo, “trombadinha”. Entretanto, ressalta-se que a falta de escolas, o alto índice de analfabetismo, o trabalho infantil e crescimento das crianças nas ruas, foram acontecimentos interligados. É o que podemos inferir ao analisar duas Comissões Parlamentares de Inquérito, instaladas basicamente na mesma época, por que relacionadas; ainda que discutidas aqui de forma breve, elas revelam o fundo do poço no qual vivia grande parte da sociedade brasileira. Estou me referindo a “Comissão Parlamentar de Inquérito destinada a investigar o problema da criança e do menor carente do Brasil”, instalada em 29/04/1975 e a “Comissão Parlamentar de Inquérito do Mobral”, de 26/09/1976.

A “CPI do menor”, como ficou conhecida, foi instituída tendo em vista o número alarmante de crianças carentes ou “carentiadas”, uma outra adjetivação da época. Apesar da criação em 1964, da Fundação do Bem-Estar do Menor (Funabem), e em 1970, implantação da Fundação Estadual do Menor (Febem) nos estados, o relator da CPI, deputado e líder o partido político Arena, Manoel de Almeida, apresentou números assustadores: em 1976, das 48.226.718 pessoas entre 0 a 18 anos, 25 milhões eram carentes. (ALMEIDA, 1976).

Essa CPI se reuniu entre abril de 1975 e de 1976, num contexto em que, de acordo com matéria publicada no Jornal do Brasil “[...] quase dois terços da população ativa ganha menos que CR\$ 200 mensais, os níveis de nutrição, escolaridade, saúde, habitação, educação e profissionalização, são, natural e explosivamente deficitário.” (JORNAL DO BRASIL, 04/10/1975, p. 4).

No texto do relatório da CPI, o deputado esclarece que,

[...] para a CPI do Menor, as expressões “carenciado”, “abandonado”, “desassistido”, “marginalizado” são usadas para identificar as crianças ou adolescentes **vítimas de disfunção social**, que por **não disporem de renda suficiente, tem insatisfatória participação no consumo de bens materiais e culturais** e não usufruem os serviços de saúde, habitação, alimentação, educação, profissionalização e recreação precariamente existentes. Por se tratar de um processo de deteriorização da qualidade de vida, **a marginalização apresenta variados estágios de evolução ou graus diversos de intensidade**. Inicia-se com o menor quase sempre **oriundo de famílias subnutridas, analfabetas ou irresponsáveis**, situadas na faixa salarial de até 3 salários mínimos<sup>6</sup>, e culmina com o menor delinquente, agressivo, infrator, considerando-se a criminalidade como grau máximo da marginalidade social. (ALMEIDA, 1976, p. 2, grifos meus).

O pensamento do deputado Almeida se funda na ideologia das sociedades de mercado (POLANYI, 2000), seja na análise que faz de carência, como algo natural e não como produção sócia histórica, seja pelo motivo da urgência de se resolver o problema,

[...] afirmo de que a vida não se torne insuportável em todas as grandes cidades brasileiras, em virtude da grande onda de assaltos, furtos, sequestros, delitos sexuais e tanto outros atentados que evidenciam um alarmante recrudescimento das taxas de criminalidade. (ALMEIDA, 1976, p. 6).

Contudo, após a CPI, o relator afirma que apesar de ter entregue o relatório para diversas autoridades, inclusive ao presidente da república (Ernesto Geisel), nenhuma providência havia sido encaminhada (JORNAL DO BRASIL, 04/02/1977). Mas, em 1979 foi editado o novo Código de Menores (Lei 6697) dando continuidade à cultura de repressão e violência contra as crianças pobres e negras, com destaque para permanência das práticas de internação destas crianças em hospitais psiquiátricos.<sup>7</sup>

Já a CPI do Mobral, ao que tudo indica, foi instalada tendo em vista discordâncias de alguns congressistas, entre eles, o ex-ministro da educação Jarbas Passarinho, e os então Ministro da Educação, Ney Braga e ex-Presidente do Mobral e Ministro da Fazenda, Mario Henrique Simonsen. De acordo com o relatório, havia denúncias de que crianças e jovens abaixo de 15 anos estavam frequentando o Mobral, ou seja, prefeituras e estados deixavam de investir verbas na educação regular e faziam convênios com Mobral, cujo custo era mais baixo (SENADO FEDERAL, 1976). Entretanto, curiosamente, essa prática acabou sendo normatizada pela própria CPI, tendo sido criado programas experimentais de aplicação do “Mobral Infante-juvenil”, pioneiramente em Porto Alegre e Recife, bem como criação do Programa de Recuperação de Excedentes. Na verdade, o debate presente no texto da CPI buscou convencer que esses programas, ainda que paliativos, contribuiriam para reduzir o analfabetismo e a criminalidade praticada pelos menores.

De acordo com o senador João Calmon, nas regiões norte e nordeste,

Vencem-se quilômetros sem se encontrar uma escola primária, e quando se localiza uma, o prédio se encontra em cacos no chão. Então devemos estimular o MOBREAL para desenvolver esta atividade supletiva, **um curso primário de cinco, seis ou dez meses**, fazer uma programação que concilie a realidade nacional com a Pedagogia, isto é, com a Ciência da Educação, porque é muito bonito proibirmos o

<sup>6</sup> De acordo com o Dec. 77510 de maio de 1976, o salário mínimo era CR\$ 768,00. Disponível em: <<http://www.guiatrabalhistas.com.br>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

<sup>7</sup> Em Minas Gerais, o Hospital Colônia de Barbacena, fundado em 1903, ficou famoso por ser uma destas instituições que recebiam crianças indesejáveis, a jornalista Daniela Arbex (2013) conta as atrocidades lá praticadas no livro “Holocausto Brasileiro”.

Mobral aqui, de desenvolver esta atividade supletiva, quando estamos assistindo a safras sucessivas de gerações brasileiras mergulhadas no obscurantismo. (SENADO FEDERAL, 1976, p. 1002).

Segundo o relator e senador arenista José Lindoso, o experimento do Mobral Infante-juvenil e a proposta do Programa de Recuperação de Excedentes, eram ações totalmente circunstanciais. Segundo ele, entre os motivos, estava a nova lei, que ampliou a escolaridade obrigatória de 4 para 8 anos, “congestionado a escola”, além do que, “[...] a permissão constitucional para que menores, a partir de 12 anos trabalhem, (art. 165, X), significa a rendição do legislador constituinte ao duro realismo do pauperismo de grande parte da população, revelando a sua marginalização e impossibilidade de estudar”. (SENADO FEDERAL, 1976, p. 1023).

Ao propor remendos em tecidos já tão desgastados, salta aos olhos a falta de compromisso político desta elite política para com os direitos sociais da população brasileira negra e pobre. O professor Frederico Lamachia, secretário municipal de educação de Porto Alegre, entre 1969-1975, fez extenso relato de aplicação do “Mobral Infante-Juvenil” naquela cidade, demonstrando o sucesso do empreendimento. Devido a isso, de 1972 a 1974, os estados da Bahia, Alagoas, Sergipe, Paraíba, Maranhão e Amapá, fizeram ensaios idênticos; e em outubro de 1974 foi redigido o documento “Ministério da Educação e Cultura, Movimento Brasileiro pela Alfabetização, Considerações sobre o Programa Infante –Juvenil”, com relato da experiência e descrição das diretrizes: curso de 9 meses para crianças e jovens de 9 a 14 anos, que em seguida seriam reintegrados no programa regular e com prioridade para a zona rural. O documento justificava as vantagens do projeto, tendo em vista: o problema do alto índice de evasão escolar, a qualidade do material didático do Mobral, e principalmente, a possibilidade de cumprimento da meta do governo militar de minimizar o analfabetismo até 1980<sup>8</sup>.

O Jornal do Brasil de 08/01 /1976, p. 1, noticiava que 43,7% dos trabalhadores do campo estavam na faixa de 10 a 19 anos de idade. O mesmo jornal, no ano seguinte, trouxe dados mais completos e assustadores: a existência de 14, 4 milhões de menores de 17 anos abandonados e carentes (numa população de 48 milhões de crianças e jovens), ou seja, 33% da população brasileira; a região nordeste apresentava a maioria de “carentizados”, enquanto a região sudeste, maioria de abandonados; 83% dos furtos praticados no país eram realizados por crianças e jovens. Quanto a escolarização: 3 milhões e 300 crianças totalmente sem escola, sendo que 80% das que frequentam, a abandonavam na 1ª ou 2ª série; mais de 1/3 dos professores de 1º grau não tinham formação adequada. Sobre trabalho infantil: 22,2% entre 10 e 14 anos trabalhavam, e entre 15 e 19 anos, 57%; entre 10 e 19 anos, 53,9 % trabalhavam na roça. O jornal não faz nenhuma menção as condições de trabalho, pagamento de salários ou mesmo uso de trabalho escravo, e apenas apresenta as seguintes sugestões para minimizar o problema: criar empregos em atividades públicas, aumentar o período letivo, recolher as crianças das ruas e interna-las nas instituições. (JORNAL DO BRASIL, 15/11/1977, p. 7).

<sup>8</sup> SENADO, 1976, p. 1023. Diante dos dados do Censo de 1970 (SENADO, 1976, p. 1012), que indicavam para 18 milhões de analfabetos (população acima de 15 anos), ou seja 33% da população adulta brasileira, foi grande a pressão internacional no combate ao analfabetismo, por meio de órgãos como a Unesco. Sendo que de acordo com o relatório da CPI, este mesmo órgão conferiu três prêmios ao Mobral, que considerou este sistema como “[...] o mais notável de todos os programas de larga escala no Terceiro Mundo” (SENADO, 1976, p. 1034). Disponível em: <www.senado.gov.br>.

Há de se destacar que a extensão da escolarização obrigatória para oito anos, regulamentada na Lei 5692-71, embora tenha sido um avanço, ainda que tardio, em relação ao tempo de escolarização básica de outros países, se fez pautada no entendimento de sujeição da educação a economia de mercado (FRIGOTTO, 2001), o que repercutiu principalmente, na centralidade dada a profissionalização, desde a 7ª série. Mas esta lei, não foi efetivada a contento, não equacionou os problemas educacionais em curso e criou muitos outros. Como já dito, neste contexto estava em vigência a desvinculação constitucional de recursos orçamentários, portanto, como realizar uma reforma de tal monta, que previa, adequação de espaços físicos, criação de laboratórios, oficinas, ampliação de bibliotecas e ginásios, aumento do número de professores, etc., sem planejamento de orçamento?

O resultado foi a total precarização da rede pública de ensino, e por isso a criação de programas compensatórios. De acordo com Freitas e Biccas (2009), devido aos altos índices de repetência e evasão escolar, desenvolveu-se no contexto o entendimento de fracasso escolar das crianças com “deficiência socioeconômica e cultural”. Entre as estratégias compensatórias, destacam-se: realização de testes de inteligência para racionalizar distribuição em classes; programas assistencialistas desenvolvidos pela Legião Brasileira de Assistência (LBA); programa de merenda escolar; projetos de recuperação escolar desenvolvidos por alunas do curso de magistério com as “crianças deficitárias”. A precarização da rede pública de ensino se refletiu também de modo drástico nos funcionários administrativos das escolas e no professorado: baixos salários, atrasos de pagamentos, pouca formação profissional, fatores que ensejaram a proliferação de movimentos grevistas desde final dos anos de 1970, e a organização da categoria; em 1979, por exemplo, foi criado em Minas Gerais, a União dos Trabalhadores do Ensino (UTE).

### **Protagonismo das diferenças: os debates e as ações com vistas a políticas de igualdade educacional (1985-2016)**

O desgaste do regime militar e a realidade educacional brasileira gerou intensa mobilização nacional desde fins dos anos de 1970. Neste contexto, em 1978, foi criado por professores do ensino superior, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (Anped) e em 1979, o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), a partir dos anos de 1980 foi abundante a produção acadêmica das faculdades de educação e programas de pós-graduação, relativa aos problemas da evasão, repetência, “fracasso escolar”. Foram organizados grupos de trabalho com enfoque nas relações entre educação e trabalho; movimentos sociais e educação; linhas de abordagens que discutiram a negação dos saberes das crianças em detrimento do saber da escola e deslocamento do debate centrado no fracasso do aluno, para o fracasso da escola; além de questões relativas ao financiamento da educação. Destaca-se também a realização das Conferências Nacionais de Educação, como espaço de debates e mobilização dos educadores.

Houve expressiva participação da sociedade civil na constituinte de 1987-88. Promulgada em 05/10/1988, a nova constituição de 1988 trouxe como principais alterações na educação, a vinculação orçamentaria no artigo 212 (União: aplicação da arrecadação fiscal de nunca menos de 18%; Estados, Distrito Federal e Municípios, nunca menos de

25%); previsão de elaboração de Plano Nacional de Educação (artigo 214); dispositivos para redefinição da garantia dos direitos da criança e adolescentes. Este último levou a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 (Lei 8069) em substituição ao Código de Menores de 1979.

Por sua vez, a situação educacional do país revelava as opções de suas elites. Em matéria do jornal Folha de São Paulo de 1994, registrou-se que o nível de educação básica brasileira estava em último lugar no mundo, apenas 39% completavam 5 anos de escolaridade, sendo o PIB de U\$ 2770; enquanto na Índia, a taxa era de 62%, com PIB a U\$ 310, no Uruguai, 94% com PIB a U\$1340; Cuba, 91% com PIB a 1170; etc. Ainda segundo o depoimento do então ministro da Educação, Murilo Hingel, do governo de Fernando Henrique Cardoso (primeiro mandato, 1994-1998), apenas 22% dos alunos completavam a 8ª série, e somente 5% conseguiam terminar o 1º grau sem repetência; 75% das escolas públicas não tinham banheiro. Entre os motivos da crise educacional, ele alegava as alterações das leis que “facilitavam” a aposentadoria dos professores aumentando a despesa do Ministério com os inativos, e profetiza: “Se mantivermos esse ritmo, num prazo de 10 anos, todas as verbas do ministério serão destinadas aos aposentados” (Folha de São Paulo, 31/07/1994, págs. A-9 e A-10). O mesmo jornal, em 1996, publicou que a região nordeste do país tinha “polígono do analfabetismo, onde de 29% a 35% de adolescentes na faixa de 15 a 17 anos eram analfabetos”. (FOLHA DE SÃO PAULO, 24/01/1996, p. 8).

A Constituição de 1988 teve três emendas ordinárias referentes a educação, uma, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) e duas no governo de Lula da Silva (2003-2011). A emenda constitucional n.14 de 1996, instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) prescrevendo que da porcentagem dos recursos destinados à educação, por garantia constitucional, 60 % seriam para o ensino fundamental e formação de professores. No mesmo ano foi editado a LDB 9394, expressão dos intensos debates educacionais realizado a época com liderança do Fórum em Defesa da Escola Pública. Esta lei reafirma importantes disposições de certo modo já presentes na Constituição emendada de 1988, tais como igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, gratuidade, liberdade de ensino, valorização dos professores, oferta de educação infantil, especial, jovens de adultos, prevê Plano Nacional de Educação, entre outras.

Na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, entre as ações educacionais destacam-se: a definição das diretrizes curriculares nacionais; expansão de matrículas para pessoas portadoras de necessidades especiais na rede pública; ampliação da escolarização de crianças de 7 a 14 anos, embora com desigualdades regionais e permanência da evasão escolar; criação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), para ingresso no ensino superior, mas não obrigatório; ampliação de vagas no ensino superior, embora com amplo favorecimento a rede privada, implantação de programas de educação à distância e do Bolsa Escola a nível federal (2001)<sup>9</sup>. Houve alterações nos índices de analfabetismo, com destaque para a faixa etária dos 15 aos 19 anos (Tabela 01):

<sup>9</sup> A origem deste programa de transferência de renda se iniciou pelos debates liderados pelo sociólogo Herbert Souza (Betinho) e foi implantado como projeto de governo no Distrito Federal, pelo então governador Cristovam Buarque, na época filiado ao Partido dos Trabalhadores.

**Tabela 01** - Analfabetismo anos 1980-2000.

Ano	1980	2000
População de 15 a 19 anos	16,47%	5,00%
População total	25,41%	13,63%

**Fonte:** IBGE, Censo Demográfico, Tabela 23 - Taxa de alfabetização e de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo e situação do domicílio, segundo os grupos de idade - 1980/2000 – Disponível em: <www.ibge.gov.br>.

Mas de modo geral, entre as várias metas da educação, o saldo ficou aquém do prometido: baixo crescimento de vagas na pré-escola e ausência de investimento para professores deste ciclo, bem como para professores da educação especial; não foram atingidas as metas de oferta de ensino supletivo e profissionalizante para jovens e adultos, bem como de ensino médio; redução de recursos na rede pública de ensino superior, alterações na carreira do magistério superior, provocando achatamento de salários. Como uma das políticas do ministro Paulo Renato (segundo mandato de FHC) foram criados os Institutos Superiores de Educação, com vistas a formar professores, contudo, o crédito positivo ficou apenas para os lucros da iniciativa privada, devido a disseminação pelo país deste tipo de instituições com qualidade duvidosa.

A gestão dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff (2010-2016, interrompido por golpe parlamentar) foram os mais eficientes no lançamento de programas inclusivos. Durante a gestão do presidente Lula foram feitas duas emendas constitucionais ordinárias referentes a educação, a de n.53 (20/12/2006) e n. 59 (12/11/2009). A Emenda de 2006, estabeleceu diretrizes para a educação infantil, mas a principal prescrição foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) que legisla sobre a destinação de recursos orçamentários para a manutenção e desenvolvimento da educação básica e remuneração condigna dos trabalhadores da educação, com vigência para o período 2006-2020.

Já a emenda de 2009 estendeu a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade; o Plano Nacional de Educação (PNE) passou a ser exigência constitucional com vigência decenal; fixou meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (PIB). Ainda durante o governo Lula, iniciou-se um conjunto de medidas educacionais inovadoras, de importante impacto social. Vejamos algumas: Fundo de Financiamento Estudantil (Fie, 2001); Programa Universidade para todos (Prouni, 2004); Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância, 2007); Sistema de Seleção Unificada (Sisu, 2009), além da regionalização das universidades federais.

Durante o governo da presidente Dilma, merece destaque a aprovação e sanção do Plano Nacional da Educação (PNE), amplamente debatido por diversos setores da sociedade, que, entre outros, estabeleceu como meta aplicação de 10% do PIB para gasto com educação ao longo de dez anos (2014-2024). Destaque-se para previsão de monitoramento do cumprimento das metas do PNE pelo Ministério da Educação, pelas comissões de educação da Câmara e do Senado, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Fórum Nacional de Educação. Nesta gestão houve continuidade de todos os

programas implementados pelo presidente Lula, e criação de outros, como, Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (Pronatec, 2011) e Ciências sem fronteiras (2011). Em setembro de 2013, a presidente Dilma assinou a lei que destina à educação 75% dos royalties do petróleo e 50% do chamado Fundo Social do Pré-Sal.

Mas, entre tantas medidas proíficas ao longo do período 2003–2016, cabe assinalar a concretização de ações relacionadas a inclusão escolar. No caso da educação indígena, foi criada a Comissão Especial para a Formação Superior Indígena (Cesi, 2004) e várias ações se seguiram, inclusive criação dos cursos de licenciatura indígena nas faculdades de educação. Desde 2005, se organizaram curso de licenciatura em Educação do Campo, ou Pedagogia da Terra, alguns em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terras (MST). Em 2004, a UNB foi a primeira universidade federal a adotar o sistema de cotas raciais seguido de outras universidades, em 2012, o decreto 7.824, estabeleceu as condições gerais de reserva de vagas. A lei 10639 de 9/01/2003, fixou a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, e o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra.' Outra lei, 11.645 de 10/03/2008, ampliou a temática, para "História e cultura Afro-brasileira e indígena".

### **Considerações finais**

Criança delinquente, criança pervertida, criança problema, criança favelada, menino de rua, trombadinha, menor ... são muito os epítetos desqualificadores para designar a criança brasileira produzidos ao longo da história. Estes nomes revelam a longa permanência da discriminação racial-social, e configuram a história política da educação brasileira, porque produzidos, não somente no âmbito dos debates judiciais, mas também nos educacionais.

Os preconceitos sociais que balizaram as políticas educacionais brasileiras, tiveram ampla repercussão pública, como aqui demonstrado - altos índices de analfabetismo, crescente aumento de crianças sem assistência, e uso do trabalho infantil. Estes acontecimentos, problematizados de modo interligado, nos ajudam a avançar no debate sobre a desigualdade escolar no Brasil, de modo a problematizar a criação de instituições diferenciadas para pobres urbanos e rurais, tais como as escolas de aprendizes artífices, patronatos agrícolas, escolas para crianças nomeadas desvalidas e delinquentes, escolas singulares ou isoladas, etc. Acresce-se a isto, a longa duração de altas taxas de evasão e repetência escolar, contribuindo ainda mais para aprofundar o fosso social.

Contudo, mostramos neste artigo, que, apesar da precariedade na efetivação da escolarização brasileira, ocorreram importantes mobilizações sociais, com vistas ao estabelecimento de políticas inclusivas e de repúdio a discriminações, possibilitando conquistas democráticas e de direitos, como é o caso dos movimentos dos anos 1920 e início 1930; 1950 e início de 1960; 1990 e 2000. Nesse percurso, percebemos claramente a dinâmica dialética do processo histórico, onde, conquistas sociais e políticas são permanentemente postas em questão por grupos que se sentem ameaçados por elas. Foi assim, com o estabelecimento do Estado Novo, com o golpe militar e recentemente, com o golpe parlamentar que afastou a presidente Dilma do governo.

Por sua vez, no atual contexto vem ocorrendo manifestações explícitas de preconceito social e de classe, avanço do conservadorismo de diversos setores sociais,

perante importantes ganhos a nível de direitos civis e humanos, conquistados nas últimas décadas pelo movimento negro, movimento feminista, movimentos da juventude, movimento Lgbtqis. Observa-se que esta situação está em sintonia com o recrudescimento do conservadorismo em vários outros países, acrescido da questão da rejeição de imigrantes - seria tudo isto expressão de medo dos avanços da democracia social?

As propostas para educação no Brasil executadas pelo governo impostor de Michel Temer, expõe este medo, como é o caso da PEC 55 e da MP 746. Não houve nenhum respeito as amplas mobilizações realizadas por diversos setores sociais, na discussão da constituinte de 1988; aos debates do Fórum Nacional de Educação e discussão da LDB 9394 de 1996; as emendas constitucionais realizadas pelo presidente Lula, ou ainda, ao recente Plano Nacional de Educação, aprovado pela presidente Dilma, com vigência para 2014-2024, entre várias outras conquistas. Evidentemente, estas emendas se fizeram sem nenhuma consulta a sociedade. De modo sucinto vejamos os retrocessos.

A PEC 55/2016, emenda constitucional que estabelece congelamento dos gastos públicos por 20 anos, a serem reajustados pela inflação do ano anterior, especificamente, no caso da educação, impõe o fim da vinculação do orçamento da educação à Receita. É fundamental destacar que esta emenda é totalmente anticonstitucional e na direção contrária do procedimento dos governos Lula e Dilma no trato do financiamento da educação, além do que, a desvinculação orçamentária esteve presente exatamente nas constituições dos outros dois regimes autoritários, qual sejam, as constituições de 1937 e 1967.

A MP 746, medida provisória que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Esta lei de reforma do ensino médio, não indica o procedimento de implantação do ensino integral, e com a desvinculação orçamentária, muito se assemelha a época da Lei 5692-71, que não foi implementada efetivamente, por falta de recursos. Torna obrigatório apenas as disciplinas de português, matemática e inglês, prevê itinerários curriculares “de acordo com os sistemas de ensino”, portanto abrindo para o aprofundamento da desigualdade escolar. Acresce-se que é inaceitável que disciplinas como história, geografia, sociologia, filosofia, artes passem a configurar, apenas circunstancialmente os currículos escolares dos jovens. No caso, seria medo de uma juventude politizada e atuante, como demonstrado nos últimos movimentos de ocupação?

Nestes tempos trágicos de recrudescimento do autoritarismo, manifesto por diferenciadas vias, a opção pelo erro histórico e apagamento do passado de conquistas sociais, tem se apresentado como estratégia política, na justificativa de reinventar a nação da ordem e progresso. Os efeitos já se manifestam, especialmente em relação a criminalização dos movimentos sociais e dos excluídos - não podemos esperar a farsa sobrepôr as lutas e conquistas democráticas.

## Referências

ALMEIDA, Manoel de. *A realidade brasileira do menor*. Discurso pronunciado na sessão de 08/04/1976. Brasília, Câmara dos Deputados, 1976. Disponível em:

Hist. Educ. (Online)	Porto Alegre	v. 21	n. 53	set./dez. 2017	p. 158-181
----------------------	--------------	-------	-------	----------------	------------

- <manoeljoseddealmeida.blogspot.com.br>. Acesso em: 15 set. 2016.
- ANNAES. Annaes do Congresso Constituinte do Estado de Minas Geraes, 1891. Ouro Preto: Imprensa Oficial, 1896.
- ARBEX, Daniela. *O Holocausto Brasileiro*. Vida, genocídio e 60 mil mortes no maior hospício do Brasil. São Paulo: Geração, 2013.
- BARRETO, Tobias. *Um discurso em mangas de camisa*. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1970.
- BONFIM, Manoel. *O Brasil na América: caracterização da formação brasileira*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1997.
- BUFFA, Ester. *Ideologias em conflito: escola pública e escola privada*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- CARDOSO, Licínio. *O ensino que nos convém*. Rio de Janeiro: Anuário do Brasil, 1926.
- CARVALHO, José Murilo de. *Entre pontos e bordados: escritos de história e política*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- CENTER FOR RESEARCH LIBRARIES. Brazilian Government Documents. Disponível em: <<http://www.crl.edu/catalog/index.htm>>.
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL. De 16 de julho de 1934. Presidência da República, Planalto do Governo. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm)>.
- CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL. De 10 de novembro de 1937. Presidência da República, Planalto do Governo. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm)>.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e direito à educação no Brasil: um histórico pelas constituições*. Belo Horizonte: Mazza, 2014.
- FAVERO, Osmar (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)*. São Paulo: Autores Associados, 2005.
- FOLHA DE SÃO PAULO. São Paulo/SP. 19 de outubro de 1974.
- \_\_\_\_\_. São Paulo/SP. 22 de outubro de 1976.
- FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. *História social da educação (1926-1996)*. São Paulo: Cortez, 2009.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001.
- GELLNER, Ernest. *Naciones y nacionalismo*. Buenos Aires: Alianza Editorial, 1991.
- JORNAL DO BRASIL. Rio de Janeiro/RJ, 04 de outubro de 1975.
- \_\_\_\_\_. Rio de Janeiro/RJ, 08 de janeiro de 1976.
- \_\_\_\_\_. Rio de Janeiro/RJ, 15 de novembro de 1977.
- HEMEROTECA DIGITAL DA BIBLIOTECA NACIONAL. Disponível em: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>>
- HOBSBAWM, Eric. *A era do capital (1848-1875)*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- HORTA, José Silvério Baia. *O hino, o sermão, e a ordem do dia: a educação no Brasil (1930-1945)*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br>>.

LESSA, Renato. As cidades e as oligarquias do antiurbanismo da elite política da Primeira República brasileira. *Revista USP*, Coordenadoria de Comunicação Social, Universidade de São Paulo/USP, São Paulo, n. 17, p. 86-95, set./out./nov. 2003.

LIVRO DO CENTENARIO da Câmara dos Deputados (1826-1926). Rio de Janeiro: Empresa Brasil Editora Limitada, 1926.

LUCCA, Tânia Regina de. *A Revista do Brasil: um diagnóstico para a (N) ação*. São Paulo: Unesp, 1999.

MAGALHÃES, Antonio Teixeira de Souza. Relatório apresentado ao Exm. Sr. desembargador Francisco de Faria Lemos, ao passar-lhe a administração da mesma província em 01 de janeiro de 1887. Ouro Preto: Typ. De J. F. de Paula Castro, 1887.

NOFUENTES, Vanessa. *Um desafio do tamanho da nação: a campanha da Liga Brasileira contra o Analfabetismo (1915-1922)*. 2008. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008.

POLANYI, Karl. *A grande transformação*. As origens de nossa época. Rio de Janeiro: Compus, 2000.

RENAN, Ernest. Documento histórico: O que é uma nação. *Revista Aulas*. Dossiê Subjetividades, UNICAMP, DH-IFCH, 02, 2006.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. *Educação conformada: a política pública de educação no Brasil (1930-1945)*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2000.

\_\_\_\_\_. *Matrizes da modernidade republicana: cultura política e pensamento educacional no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004.

SABATO, Hilda. Soberania popular, cidadania, e nação na América Hispânica: a experiência republicana no século XIX. *Almanack Braziliense*, n. 9, p. 5-23, maio 2009.

SALES, Campos. *Da propaganda à presidência*. São Paulo: Typografia A editora, 1908.

SAVIANNI, Demerval. *Educação Brasileira: estrutura e sistema*. Rio de Janeiro: Saraiva, 1978.

SENADO FEDERAL. Comissão Parlamentar de Inquérito. *Resolução n. 48/75. CPI do Mobral*, tomo II, Brasília, 1976. Disponível em: <[www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br)>. Acesso em: 15 set. 2016.

SILVA, Jose Bonifácio de. *1763-1838. Projetos para o Brasil*. Organização de Miriam Dolhnikoff. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TENDÊNCIAS demográficas. Uma análise da população com base nos resultados dos censos Demográficos - 1940 e 2000. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

VEIGA, Bernardo Jacintho da. Fala dirigida à Assembléia Legislativa Provincial de Minas Gerais na seção ordinária do ano de 1840, como presidente da Província. Ouro Preto: Typografia do Carmo de Minas, 1840.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Atica, 2007.

\_\_\_\_\_. História Política e história da educação. In: VEIGA, Cynthia Greive; FONSECA, Thais Nivia de Lima (Orgs.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. Obrigatoriedade escolar em Minas Gerais no século XIX: coerção externa e autocoerção. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SÁ, Elizabeth Figueiredo de; SILVA, Vera Lucia Gaspar da (Orgs.). *Obrigatoriedade escolar no Brasil*. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

\_\_\_\_\_. Promiscuidade de cores e classes: tensões decorrentes da presença de crianças negras na história da escola pública brasileira. In: FONSECA, Marcus Vinicius; POMBO, Surya Aaronovich (Orgs.). *A história da educação dos negros no Brasil*. Rio de Janeiro: UFF, 2016a.

\_\_\_\_\_. Trabalho infantil e escolarização: questões internacionais e o debate nacional (1890-1944). *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 43, 2016b.

VERÍSSIMO, José. *A Educação Nacional*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

VISCARDI, Claudia Maria Ribeiro. Minas de dentro para fora no contexto da Primeira República. *LOCUS - Revista de história*, Juiz de Fora, Núcleo de História Regional, Editora UFJF, v. 5, n. 2, p. 89-100, 1999.

CYNTHIA GREIVE VEIGA é professora e pesquisadora de História da Educação, Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais / UFMG.  
Endereço: Rua Lunardi, 248 -30770-030 - Belo Horizonte/MG – Brasil.  
E-mail: greive@fae.ufmg.br

Recebido em 22 de maio de 2017.

Aceito em 30 de junho de 2017.