

# Eurocentrismo e Desigualdade escolar na História da Educação brasileira<sup>1</sup>

Cynthia Greive Veiga<sup>2</sup>

**Palavras-chave:** Políticas públicas. Gestão da educação. Darcy Ribeiro. Independência do Brasil.

Em primeiro lugar, boa tarde a todas às pessoas. Eu queria parabenizar vocês pela organização desse evento e agradecer muito o convite, seja pela oportunidade de compor essa mesa com o Professor Cury, o Professor Rui e com você, profa. Úrsula, bem como, pelo privilégio de debater história da educação a luz de Darcy Ribeiro, com os participantes deste evento. Nós estamos aqui numa dinâmica intergeracional, o Cury foi o meu professor e eu fui professora da Úrsula, então estamos muito em casa. Iniciemos por compartilhar alguns slides com a dinâmica da minha fala.

O tema, políticas públicas e gestão da educação em 200 anos de independência do Brasil (ou de uma nova dependência?) é muito amplo. Tivemos antes a aula magistral do professor Cury, sempre muito atento às peculiaridades da nossa legislação, das suas contradições e de seus limites. Alguns pontos da minha fala coincidem com a de Cury, uma vez que nossa história de origem colonial, evidencia uma trajetória de opressão, muitas contradições e limitações, e, nesses tempos de governo caracterizado pelo desprezo à maioria da população, se tornam ainda mais aparentes.

Vou tomar como temática a discussão do eurocentrismo e da desigualdade escolar na história da educação brasileira, muito inspirada pelo próprio Darcy Ribeiro. Antes de mais nada, parabéns pelos 100 anos de Darcy Ribeiro! Darcy Ribeiro, foi um dos intelectuais de maior relevo na história da educação brasileira, destaque expresso, principalmente, no seu compromisso com as populações de pouca visibilidade histórica, situação que permanece ainda hoje. É uma pena que ele foi pouco lido, ainda que suas obras tenham sido traduzidas para várias línguas, e também, não muito conhecido, ou até desconhecido pelas gerações mais novas.

Eu conheci Darcy Ribeiro quando cursava história na FAFICH - UFMG e naquele contexto, final dos anos 70 e início dos anos 80, a professora de uma disciplina optativa indicou um dos livros dele na bibliografia do curso, eu me lembro bem que aqueles

---

<sup>1</sup> Texto transcrito da palestra apresentada no XIII Congresso Nacional de Pesquisa em Educação. COPED. Texto revisado pela autora.

<sup>2</sup> Doutora em História. Professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Minas Gerais, MG, Brasil. E-mail: [cgreiveveiga@gmail.com](mailto:cgreiveveiga@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7275-9209>.



tempos eram tempos de muitos radicalismos, e, a maioria dos professores torcia o nariz para Darcy Ribeiro. O livro indicado foi O Processo Civilizatório, esse livro dele narra as etapas da evolução sociocultural humana. Tenho a edição de 1979 (5ª edição) e, confesso que, naquele contexto como aluna de graduação, foi muito desafiador compreender o método de Darcy Ribeiro, extremamente complexo, principalmente, porque ele discute modelos civilizacionais, e, eu ainda não tinha conhecimento antropológico à época, para me aprofundar na questão. Além do mais, naquele contexto, tínhamos um entendimento muito eurocêntrico do processo histórico de organização e evolução dos variados grupamentos humanos, principalmente a partir da perspectiva, um pouco mais simplificada, de Marx e Engels, pois, estruturada essencialmente no desenvolvimento dos modos de produção. O meu exemplar ainda está por aqui, é cheio de durex, soltando folhas, porque várias vezes eu volto nesse livro; ele tem uns quadros fantásticos, muito interessantes, exatamente por que aborda as diferentes interpretações da evolução humana, é uma leitura muito complexa, muito detalhada, mas desafiadora. Além desse livro, eu não me lembro na minha formação, seja como professora, historiadora ou pedagoga, bem como nos cursos de mestrado e doutorado, de ter tido acesso a outras obras de Darcy Ribeiro. Também não me lembro de ter lido outras informações sobre os seus importantes feitos na educação brasileira, a não ser fatos muito pontuais, como a participação dele no processo de fundação da UNB, e, lógico, os incríveis projetos dos CIEPs, interessantemente muito criticados, e até interrompidos, porque, associadas às críticas feitas ao governo Leonel Brizola (1922-2004). Isso é uma questão que eu espero que vocês discutam ainda durante esse evento, me refiro ao silenciamento em relação a Darcy Ribeiro, do mesmo modo como foi com Paulo Freire durante um bom tempo.

2

É certo que, os estudos por ele desenvolvidos, sobre os povos originários, sujeitos centrais de sua pesquisa, não tiveram muita repercussão nos estudos da educação, muito menos da história de educação. Eu posso estar até enganada, mas a sua pessoa, os seus escritos e interesses antropológicos, pareciam um tanto extravagantes em nossa tradição eurocêntrica de fazer história da educação. Portanto, refletir sobre o lugar de Darcy Ribeiro, ou melhor, o não lugar na escrita da história da educação brasileira, foi o que me motivou e me possibilitou organizar essa fala, e novamente agradeço a vocês imensamente a oportunidade. A fala está organizada em dois itens, a saber, a questão do eurocentrismo na interpretação do Brasil, e a problemática histórica da desigualdade na oferta escolar.

### **O eurocentrismo na interpretação do Brasil**

Na historiografia da educação brasileira temos uma longa tradição de privilegiar a história da escola, ainda que nos últimos 30 anos tenha se ampliado o leque de objetos de pesquisa. Também numa longa tradição histórica, pouco se perguntou sobre os sujeitos da escola, bem como, é recente pensar a escolarização de crianças negras e indígenas, bem como os outros muitos processos educadores existentes, para além da escola. De mais a mais, é possível perceber, no caso da historiografia da educação, a pouca problematização da escrita eurocêntrica, onde a interpretação dos acontecimentos

históricos se faz e se fez sobre a lente e perspectiva histórica da experiência europeia, como uma história única, o que trouxe sérias consequências para análise de nossa realidade, especialmente devido a elaboração de um imaginário de tempo repleto de ausências e desfalques.

Desde a chegada dos portugueses nessas terras, o discurso da falta e da ausência tem sido uma retórica reiterada para explicar a sociedade brasileira. Na interpretação dos colonizadores, aqueles povos que aqui habitavam eram, antes de tudo, um “povo sem”, “sem-terra, sem lei, sem rei”. Esse foi o bordão presente nos inúmeros relatos de viajantes ou de obras que circularam na Europa e que serviram de pretexto para impor uma dinâmica colonizadora, marcada pelo esvaziamento da história daquelas gentes, milhares de mulheres, homens, jovens e crianças que aqui viviam. Entre tantas obras, destacamos a de André Thevet, que, durante o período de colonização da França no Brasil, escreveu “Singularidades da França Antártica, a que outros chamam de América”, de 1558, onde fez o registro replicado por vários outros autores. Assim ele reporta o encontrado:

É essa região, na parte mais bem conhecida e explorada (cerca do trópico brumal, ou mesmo mais os além) habitada por **povos maravilhosamente estranhos e selvagens, sem fé, lei, religião e civilização alguma**. Os **selvagens** vivem à maneira dos bichos, tais como os fez a natureza, alimentando-se de raízes e andando sempre nus, tanto homens como mulheres, pelo menos até que, ao **contato dos europeus, se venham despojando, aos poucos, dessa brutalidade** e vestindo-se de um modo mais conveniente. (THEVET,[1558] 1944, p.175, grifos meus)

3

Em nossa tradição colonial, controlada pelo olhar eurocentrado, os povos originários, seguidos dos africanos para aqui trazidos e escravizados, tiveram suas histórias esvaziadas no esforço de submetê-los à uma concepção de organização social, que lhes era totalmente estranha, pois, fundada na propriedade privada, em governos e leis adversas, e em um Deus oriundo da ficção cristã europeia. Não obstante, o mal feito a essas populações, do passado e no presente, contagiou e contagia também os opressores, outra questão fundamental no âmbito desse processo eurocêntrico. O autor contemporâneo, Aimé Césaire (1978), ao discorrer sobre as atrocidades cometidas pelos militares franceses na África, ao final do século 19, afirma que tais ações provam que,

(...) a **colonização desumaniza**, repito, mesmo o homem mais civilizado; que a ação colonial, a empresa colonial, a conquista colonial, fundada sobre o desprezo pelo homem indígena e justificada por esse desprezo, tende, inevitavelmente, a modificar quem a empreende; que o colonizador, para se dar boa consciência, **se habitua a ver no outro** o animal. Se exercita a tratá-lo como animal, tende objetivamente a transformar-se, ele próprio, em **animal**. É essa ação, esse ricochete da colonização, que importava assinalar. (CÉSAIRE, 1978, p.23-4, grifos do autor)

As situações que vivemos na contemporaneidade, principalmente com o recrudescimento do racismo, expressam bem as consequências desse processo. Como estratégia de dominação, os povos originários e africanos, foram estigmatizados como povos rudes, selvagens, bárbaros. Entretanto, a resistência histórica desses povos, por outro lado, fez surgir uma outra questão – os problemas relativos as condições de sua educabilidade. Me parece que, desde então, de um modo geral, os debates sobre a institucionalização da escola no Brasil tem sido permeada por essa problemática: são esses povos educáveis?

Essa questão muita das vezes é ocultada pelo eurocentrismo de nossas ideias, nossa pedagogia, nossa historiografia da educação. O que dizer das interpretações feitas pelos jesuítas quanto aos contatos e as práticas de doutrinação católica com os povos originários, registradas nas famosas cartas? Por que na historiografia da educação esses povos somente aparecem na história colonial, ainda assim sob o manto da “educação jesuítica”? Depois, é certo, eles foram tema para comemorações do Dia do índio, nas prescrições da chamada escola nova. O que sabemos de suas educações? Por outro lado, por que o longo silenciamento em relação a escolarização da população negra? Enfim, porque o pouco questionamento quanto as desigualdades na oferta escolar? O que dizer dos modelos pedagógicos disseminados por europeus e, posteriormente também por estadunidenses, para uma população de crianças de cores inferiorizadas, em condições tão adversas de vida e trabalho, de longa tradição de discriminação? De que nos valerem tais teorias pedagógicas?

---

4

Evidentemente que não se trata aqui de desfazermos da importância e relevância do conhecimento produzido pelos pedagogos estrangeiros. Mas, antes de tudo, são conhecimentos produzidos na experiência europeia, ainda que as notícias do novo mundo tenham tido ampla circulação em Europa, a chave de leitura se fez em meio a outras vivências e histórias. Portanto, duas questões essenciais se apresentam para refletirmos sobre a educação brasileira: até que ponto a autoridade desses pedagogos foi a única válida para pensar a educação para a maioria da população brasileira? Até que ponto não reforçaram ainda mais as nossas “supostas ausências e falhas”? O que fazer com a triste ilusão de que somos pessoas atuais e modernas, quando seremos sempre gente ultrapassada? Desde a colonização somos considerados povos atrasados, depois subdesenvolvidos, povos de terceiro mundo, atualmente somos parte dos países em desenvolvimento. Qual (is) história (s) essas designações ocultam?

Vamos começar pelas independências, já que esse acontecimento foi indicado como um recorte da conferência. Como sabemos, o marco das independências foi a edição de governos constitucionais, e eu entendo que essa questão deve ser tratada como história global – precisamos nos perguntar sobre os diversos processos de invisibilização e exclusões presentes nas trajetórias de organização dos governos constitucionais, nas diferentes partes do mundo. Essa articulação nos permite problematizar a questão da naturalização das exclusões, pois, na origem da elaboração das constituições estão as inquietações políticas de ontem e de hoje, vivenciadas em grande parte do planeta. Tomemos alguns exemplos, iniciando com a própria experiência europeia.

Por exemplo, o acontecimento da Revolução Inglesa, 1688 e a edição da Carta de Direitos, 1689, quando estava em curso o avanço do império britânico até o século 20, num contexto em que a Inglaterra dominava um quarto do planeta. Toda essa trajetória de dominação foi caracterizada por escravização e assassinato de pessoas - homens, mulheres e crianças, destaque para o fato de que o fim do *apartheid* na África do Sul ocorreu somente em 1990. Quantos povos, quantas vidas foram invisibilizadas no âmbito de discussão inglesa sobre os direitos civis, direitos políticos e sociais?

Outro exemplo foi a Revolução Francesa e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em 1789, quando nas colônias francesas mantinha-se a prática da escravização de pessoas, especialmente no Quebec e no Mar do Caribe, com destaque para o Haiti, sendo que a guerra de independência empreendida lá é que pôs fim à escravização, ainda que, tenha deixado, exatamente pela cultura da colonização, um lastro de muita destruição, de muita guerra interétnica, como é comum aonde os povos europeus passam, aonde eles colonizam, eles criam um ambiente de profundas rivalidades internas, um tipo de pedagogia colonial. Nos séculos 19 e 20, França, Inglaterra e outros países europeus que se autodenominavam civilizados, prosseguiram com colonização na África e na Ásia (neocolonialismo) e com a prática de todo tipo de violência e crueldade: escravizações, assassinatos, estupros.

Ainda um outro exemplo foi a independência dos Estados Unidos em 1776, com a primeira Constituição em 1787, a Carta de Direitos em 1791, fatos acompanhados pela escravização de pessoas negras até 1863, e confirmação da abolição na Constituição em 1865, muito próximo da época da abolição no Brasil, em 1888. O estranho é que pouco se fala dessa proximidade, pois apagada da história. Não podemos esquecer nunca que, enquanto os Estados Unidos se apresentam como o modelo de democracia, como modelo de liberdade, lá se estabeleceu uma segregação racial até o ano de 1964, cujas consequências estão fortemente presentes na atualidade.

Na América Latina também não houve correspondência entre os movimentos de independência, a abolição da escravidão e a edição da primeira constituição, como podemos verificar no quadro a seguir:

Quadro 1 - Datas importantes na organização político-social da América do Sul<sup>3</sup>

Pais	Independência	Lei do ventre livre	Abolição final	Constituição

<sup>3</sup> Para esse quadro estou acatando as datas consideradas oficiais, pois, no caso da independência das colônias da América espanhola, elas se fizeram em etapas, com guerras prolongadas, envolvendo não somente lutas com a metrópole, mas também entre as próprias ex-colônias, uma vez que a América do Sul estava organizada em três vice-reinados (Nova Granada, Peru, Rio da Prata). Do mesmo modo, para a identificação das datas das Constituições, não se considerou os projetos, mas as constituições promulgadas e aplicadas; no caso do Chile, como foram várias, registrou-se aquela que teve mais durabilidade (1833-1924), bem como a de Colômbia (1886-1991). (VEIGA, 2022)

Argentina	09/07/1816	1813	1853	01/05/1853
Bolívia	06/08/1825	1831	1861	19/11/1826
Brasil	07/09/1822	1871	1888	25/03/1824
Colômbia	20/07/1819	1821	1852	05/08/1886
Chile	12/02/1818	1811	1823	25/05/1833
Equador	24/05/1822	1821	1851	23/09/1830
Paraguai	15/05/1811	1842	1869	15/03/1844
Peru	28/06/1821	1821	1854	20/11/1823
Uruguai	25/08/1825	1825	1842	28/06/1830
Venezuela	05/07/1819	1821	1854	22/09/1830

Fontes: POMER (1981); ANDREWS (2014); ZANATA (2017);

[www.revistadehistoria.com.br](http://www.revistadehistoria.com.br) ; <http://pt.wikipedia.org>

Quais relações estabelecer entre as independências, a permanência da escravização de pessoas e a edição das constituições, que estabeleceram a igualdade jurídica? São muitas as discrepâncias, a começar pela existência da Lei do Ventre Livre, que, em sua contradição de estabelecer a condição de mãe cativa e filho livre, manteve a escravização de crianças como ironia. Do mesmo modo em que outras partes do planeta, na América Latina os debates sobre direitos constitucionais se fizeram invisibilizando pessoas: mulheres, população escravizada, povos originários. Quero chamar atenção aqui para o fato de que, nos contextos pós-independência, pelo legado excludente dos debates constitucionais, elaboramos a subalternização nacional, com a inferiorização da cultura e das crenças populares e expansão do racismo. Acresce-se que, além dessa discriminação ter sido produzida internamente, foi ampliada pela comparação com a estética e hábitos dos povos europeus (2000) e estadunidenses.

Não obstante, é fundamental evidenciar que alguns autores brasileiros denunciaram o eurocentrismo como interpretação da história e da realidade latino-americana, logo no início do século 20. Destaque para Manoel Bomfim, em “A América Latina: males de origem”, publicado em 1903, onde critica radicalmente o determinismo biológico e desconstrói as teses de autores representantes de interpretação de nossa história como atraso, devido a mistura racial, tais como, Comte (1798-1857), Agassiz (1807-1873), Gobineau (1816-1882), Spencer (1820-1903) e Le Bon (1841-1931). Esses autores defenderam a condição de inferioridade das pessoas negras, mestiças e indígenas e depositavam nelas a origem dos “males” dos países da América do Sul, e foram paradigmas de muitos autores brasileiros, na difusão do racismo.

Outro autor de época que denunciou o eurocentrismo foi Afonso Arinos de Melo Franco (2000), em obra de 1937, “O índio brasileiro e a revolução francesa: as origens brasileiras da teoria da bondade natural”. De pouquíssima circulação no Brasil e não

traduzido para outras línguas, o autor demonstra a influência dos relatos escritos por viajantes narrando os modos de vida dos nativos das terras do Brasil sobre a produção intelectual europeia, visto que foram lidos por grande parte dos escritores filósofos. A partir de vasta bibliografia, seja de viajantes de várias partes do mundo, seja de filósofos de época, Franco (2000) demonstra que os princípios de bondade natural, liberdade e igualdade, ou o entendimento de que um outro mundo era possível, tiveram inspiração na vida e nos costumes dos indígenas brasileiros, frente a uma Europa corrompida. Sem dúvida, Melo Franco foi um crítico do eurocentrismo, ao demonstrar que é possível pensar em alternativas nas quais a produção e circulação do conhecimento partissem da América. Destaca-se também Otávio Ianni, em vários artigos e Álvaro Vieira Pinto (2008, [1975]), entre outros.

Contudo, apesar desses críticos, o tema do eurocentrismo nas ciências sociais, embora amplamente discutido em outros países latino americanos, somente recentemente tem tomado a atenção dos historiadores e sociólogos brasileiros, podemos destacar principalmente Nildo Ouriques (2015) em “Colapso do figurino francês: críticas a ciências sociais no Brasil”. Esse autor problematiza a produção científica brasileira no campo das ciências humanas, após o regime militar, quando em fins dos anos de 1980 e início de 1990, foi invadida por estrangeirismos.

Nessa época, enquanto predominava no Brasil o estrangeirismo como legitimador de produção científica, inclusive na historiografia da educação, alguns autores latino americanos se reuniam para denunciar o eurocentrismo nas ciências sociais. Em 1990 se organizava o Grupo Modernidade/Colonialidade constituído por intelectuais latino-americanos, Edgardo Lander, Arturo Escobar, Walter Mignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano e Fernando Coronil. Em 2000, foi lançada uma de suas mais importantes publicações, “A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas”, organizada por Edgardo Lander (2005). O grupo rompeu com a episteme eurocêntrica e se distingue por uma análise sócio histórica fundada no conceito de colonialidade, para demarcar a continuidade das relações colonialistas após a independência, e pela crítica à perspectiva eurocêntrica de modernidade, que situa as Américas como apêndice da Europa, ou como um fato a mais entre os vários acontecimentos arrolados para descrever a inauguração da “era moderna” no século XVI. Destaca-se principalmente a tese de Quijano de que a modernidade capitalista somente foi possível a partir da divisão racial do trabalho. Também introduziu a noção de decolonialidade, para expressar a necessidade de elaboração de outras epistemologias na desconstrução do eurocentrismo (QUIJANO, 2005).

No mesmo contexto encontramos Darcy Ribeiro. Por exemplo, ele foi citado por Eduardo Subirats no livro *El continente vacío. La conquista del Nuevo Mundo y la conciencia Moderna*, onde o autor relata sobre o acontecimento do *Seminário Internacional Ameríndia Hacia el Tercer Milenio*, evento ocorrido em 1991, no México (Chiapas), que teve como proposta discutir sobre a situação de 40 milhões de indígenas habitantes de América Latina, no contexto da chamada “nova ordem mundial”. Na introdução do livro, Subirats faz uma análise crítica ácida da fala de alguns dos

convidados, sendo que, o único participante muito elogiado foi Darcy Ribeiro, também o único brasileiro presente no evento. Assim registra:

O antropólogo brasileiro Darcy Ribeiro, apresentou no preciso sentido, um brilhante e crua exposição da colonização americana, como processo de destruição material e de suas civilizações históricas de espólio das forças naturais incluídas a força de trabalho ou de reprodução humanas e a colonização da alma, ao longo do processo de cristianização compulsiva do índio que, todavia, não acabou<sup>4</sup>. (SUBIRATS, 1994, p. 34)

Subirats (1994) ressalta que, apesar de Darcy Ribeiro falar um *portunhol* muito difícil de entender, era perfeitamente possível compreendê-lo pela vida que ele dava as suas palavras, expostas em uma conferência intelectualmente consistente, poética, de muita ternura em meio a crueldade histórica. O autor comenta ainda que, se fosse necessário dar um título à conferência de Darcy, ele a intitularia como “A Conquista interminável da América”, tal era o sentido profundo do seu discurso. Num outro ponto, Subirats comenta que Darcy Ribeiro denunciou as teses eugênicas e a mentira da mestiçagem, traduzida na ideia de democracia racial, ressaltando que a cor da pele e a língua sempre foram os principais motivos da vassalagem e da destruição.

### Desigualdade na oferta escolar

Nos comentários feitos por Subirats, a respeito da conferência de Darcy Ribeiro, identificamos duas questões fundamentais para problematizarmos as políticas públicas em educação nesses últimos séculos, quais sejam, a “conquista da alma” e a discriminação racial, ambas profundamente interligadas. Vejamos de modo panorâmico algumas proposições pontuais de escolarização e educação da população brasileira. Iniciamos com o período da colonização portuguesa. Por exemplo, em uma troca de correspondência de 1721, entre o Rei de Portugal e o governador da Capitania de Minas Gerais, D. Lourenço de Almeida, o rei declara que,

(...) Sou informado que nessas terras há muitos rapazes, os quais se criam sem doutrina alguma, que como são ilegítimos se descuidam os pais deles, nem as mães são capazes de lhe darem doutrina: vos encomendo trateis com os oficiais das minas desse povo, **sejam obrigados em cada Vila a ter um mestre** que ensine a ler e escrever, contar, que ensine latim, e os pais mandem seus filhos a estas escolas (...).<sup>5</sup> (grifos meus)

<sup>4</sup> *El antropólogo brasileño Darcy Ribeiro presentó, em este preciso sentido, una brillante y cruda exposición de la colonización americana como proceso de destrucción material de sus civilizaciones históricas, de espolio de las fuerzas naturales, incluida la fuerza de trabajo o de reproducción humanas, y la colonización del alma, a lo largo de un proceso de cristianización compulsiva del índio, que todavía no há cessado.* (SUBIRATS, 1994, p. 34)

<sup>5</sup> Apud CARVALHO, Theófilo Feu de. Instrução Pública – Estudo Histórico e Estatístico das Primeiras Aulas e Escolas de Minas Gerais (1721-1860). Revista do Arquivo Público Mineiro (RAPM), ano XXIV, volume I, 1933

D. Lourenço assim responde,

(..) Logo que esta frota partir, chamarei os Procuradores das Câmaras e falarei com eles que paguem mercês para ensinar os muitos rapazes que há, **porém receio muito que estes tomem pouca doutrina por serem todos filhos de negros, que não é possível que lhe aproveite as lições, conforme a experiência que há em todo este Brasil**, mas sempre se há de obedecer a Vossa Majestade como é justo e somos obrigados (...) Vila Rica, 28 de setembro de 1721. (grifos meus)

Destaco que, no século XIX, durante o processo de organização e institucionalização da instrução elementar no Brasil império, a questão da educabilidade da população pobre, preta e mestiça, tal qual apontada pelo governante do período colonial, continuou sendo um tema recorrente, como pode ser detectado em vários outros documentos, mas principalmente nos relatórios dos presidentes de província. Sabemos que, nesse contexto, a implementação da escola de instrução elementar no Brasil foi marcada por precariedade de toda ordem: professores despreparados, atraso de pagamentos e baixos salários, falta de escolas e de materiais adequados, dificuldades de acesso, estradas precárias, mas, antes de tudo: a pobreza das famílias e o trabalho infantil. É aí que encontramos o mais grave problema: o direito à escola proclamada na Constituição de 1824, se fez num contexto de escravização de crianças. Portanto, desde sua origem, a proclamação do direito à escola, esteve fundada na invisibilização das crianças escravizadas; acresce-se ainda que, se não houve o impedimento de frequência escolar das crianças pretas e mestiças livres, elas tiveram seu acesso muito dificultado pelo trabalho e pela pobreza (VEIGA, 2007).

Por sua vez, nesse contexto pós independência, inaugurou - se uma retórica que se repete até hoje: a escola é fator de desenvolvimento e progresso. Será mesmo? Em que medida o eurocentrismo tão presente nas ideias pedagógicas e nas políticas públicas invisibilizou as reais condições para o estabelecimento dos vínculos entre educação, desenvolvimento e progresso nas ex-colônias? Pergunto:

- \* os fatores e condições de desenvolvimento e progresso seriam os mesmos para todos os povos?
- \* até que ponto o tradicional lugar de uma ex colônia portuguesa, na política e na economia mundial, interferiu na concreta efetivação de tais vínculos? Desenvolvimento e progresso para quem?

Foi exatamente essa a mesma condição em que a República foi inaugurada. Nesse período, além da falta de escolas, predominou o progresso desigual, além do que a escola republicana implementou a ideia da ignorância como problema. Primeiro inventaram a ignorância, em seguida a ideia da ignorância como problema, e optou-se por resolver esse problema pela oferta escolar desigual, de acordo com a origem sociorracial das crianças, prática inclusive naturalizada por amplos setores da sociedade, ainda hoje.

Em pesquisa recente produzi dados relativos à educação na Primeira República e constatei um paradoxo: a elitização do acesso à escola pública concomitante com e o incremento do trabalho infantil, e em concordância de empresários e políticos. Nas primeiras décadas da república e durante as seguintes observa-se, apesar da república, o crescimento cada vez maior do uso do trabalho infantil, sendo que a legislação trabalhista para regular o trabalho de crianças e adolescentes era repleto de incongruências (VEIGA, 2016). Portanto, houve continuidade da invisibilização e inferiorização da maioria das crianças brasileiras nas discussões sobre o direito à escola. Constata-se nesse período uma oferta muito desigual quanto ao tipo de escola: Grupos Escolares, Escolas Isoladas, Escolas Rurais, Patronatos Agrícolas, Escolas de aprendizes Artífices, Escolas de Aprendizes Marinheiros e de Aprendizes do Exército, Abrigo de Menores, Escolas de Preservação, Escolas de Reforma. Entendo que precisamos problematizar esse fato para podermos compreender exatamente o que significou a dinâmica da escolarização republicana e seus paradoxos.

As diferenças nos tipos de escolas ofertadas podem ser identificadas na qualidade do ensino, expressas nos objetivos, nas edificações, nos materiais escolares, currículos, organização das classes escolares (introdução dos testes), funcionamento de caixas escolares e critérios de contratação de professores. Acresce-se ainda que, no caso das crianças das populações pobres, tornou-se cada vez mais recorrente associar alfabetização com a aprendizagem de algum ofício. O Decreto 7566 de 23/09/1909, expedido pelo presidente Nilo Peçanha, assim argumenta a diferença na oferta escolar:

(...) que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite as classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência: que para isso se torna necessário, **não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime;** que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis à nação. (DECRETO, 1909) (grifos meus)

Por outro lado, foi intensa a propaganda por fundação de escolas agrícolas. No ano de 1919 o governo brasileiro determinou a fundação de Patronatos Agrícolas em todo o Brasil, como podemos verificar no decreto 13.706 de 25/07/1919. Tal instituição era definida como

[...] um instituto de assistência, proteção e tutela moral aos menores [...] recorrendo para esse efeito ao trabalho agrícola, sem outro intuito que não o de utilizar sua ação educativa e regeneradora, com o fim de os dirigir e orientar, até incorporá-lo ao meio rural (artigo 2º).

Mas, na verdade, como pode-se detectar em pesquisas específicas sobre o assunto, a maior parte do tempo era dedicada ao trabalho, com pouco tempo para os estudos

(BASSI, 2017). Já no âmbito da escola regular, as diferenças no acesso à escola e nas condições de frequência também se mantiveram, senão vejamos:

Quadro 02 – Ensino primário em Minas Gerais (1925)

<b>Tipo de escola</b>	<b>Quantidade</b>
Escolas isoladas	1.566
Grupos escolares	171
Escolas municipais	571
Escolas particulares	883
Matricula	230.106
Frequência	87.611
População do Estado	5.319.727
População escolar	638.367
População infantil sem escola/ percentagem	408.261 64%
Percentagem da despesa com ensino primário	15%

Fonte: PEIXOTO, 1926, p. 505

Embora eu ainda esteja levantando os dados de outras décadas, por esse quadro de 1925, é visível as implicações da oferta escolar desigual para grande parte das crianças. A existência de níveis muitos desiguais de qualidade escolar favoreceu a estigmatização das crianças pobres e negras como grupo inferior na sociedade constituindo profundas diferenciações no processo de sua participação na formação da nação brasileira (VEIGA, 2019).

Como demonstramos aqui, paradoxalmente, durante o período de instalação e desenvolvimento da república brasileira, de estabelecimento dos direitos político-sociais, com grande demanda pela alfabetização como condição para exercício da cidadania, as políticas educacionais em curso nas primeiras décadas do século XX, contribuíram para aprofundamento das desigualdades entre as crianças. Salvo algumas poucas exceções, o que se seguiu nas décadas posteriores, apenas confirmou uma política educacional de exclusão social e econômica.

Mas não podemos encerrar essa conversa sem trazer aqui a revolução praticada pelos governos de Lula e Dilma entre 2002 e 2016, único momento da história em que realmente a educação foi pensada para a maioria da população brasileira. Entre 2002 e 2014, o investimento em educação passou de 4,7% do PIB para 6%, confirmando a vinculação das receitas da União para a educação. A partir de 2010 fez-se a integralização do piso nacional dos professores do ensino fundamental. Em 2013 foi sancionada a lei destinando 75% dos royalties do petróleo e 50% do Fundo Social do Pré-sal para a Educação e em 2014 foi lançado o Plano Nacional de Educação (PNE), com previsão de aumento progressivo da destinação do orçamento, até chegar a 10% em 2024. Acresce-se

a essas mudanças a obrigatoriedade do ensino dos quatro aos 17 anos, garantindo a universalização da pré-escola e extensão de programas de livro didático, alimentação, transporte e saúde escolar da creche ao ensino médio. Cabe destacar ainda o Programa Universidade Para todos (PROUNI) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), favorecendo a expansão da rede de ensino superior, além de investimentos na pesquisa e fortalecimento do ensino superior; a implantação das licenciaturas indígenas e programas de ações afirmativas, constituídos essencialmente por reservas de vagas, sistema de cotas e obrigatoriedade do ensino de História da África. Em 2012 registrou-se a menor taxa de analfabetismo no Brasil, 8,7%.

Em confronto a esses dados tivemos, após o golpe de 2016, que retirou a presidenta Dilma do poder legitimamente a ela conferido, a aprovação da emenda Constitucional nº 95 de 2016, conhecida como Teto de Gastos em saúde e educação, que passou a vigorar em 2017. Essa nova normativa impede que os gastos públicos cresçam mais que a inflação, diminuindo progressivamente os valores aplicados na educação. Com a pandemia do COVID-19, as consequências da limitação de gastos com a educação ficaram escancaradas devido a suspensão das aulas presenciais em 2020 e 2021 e implantação do ensino remoto, modelo adotado por empresários da educação, prefeitos e governadores.

Entretanto, para a sua efetivação, fazia-se necessário que todos os alunos possuíssem, no seu domicílio, computador ou celular e acesso à internet grátis e de qualidade. Não obstante, publicação da Folha de São Paulo, de 16/05/2020, apresentou dados preocupantes do acesso da população brasileira à rede: 42 milhões de pessoas nunca acessaram internet; dos cidadãos já conectados, 85% utilizam a internet só pelo celular e com pacotes limitados; 70 milhões têm acesso precário ou inexistente; 56% de moradores da zona rural não têm acesso. A pandemia deu visibilidade para o fato de que a desigualdade digital está aprofundando ainda mais o acesso desigual ao conhecimento.

Contudo, diz o artigo 205 da Constituição Federal Brasileira de 1988: “A educação, ‘direito de todos e dever do Estado’ e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Mas as ações de implementação das aulas remotas não levaram em conta esse princípio constitucional; houve governantes, inclusive, que o afrontaram, como foi o caso da então secretária de educação do estado de Minas Gerais, Julia Sant’Anna. Em comunicação das medidas adotadas de ensino a distância para a ‘volta às aulas’ na pandemia, ela afirma: “Estamos bastante otimistas sobre as distintas estratégias de cobertura. Sabemos que nenhuma estratégia vai alcançar todos os alunos, mas nossa ideia é sobrepor as soluções” (Rede Minas vai transmitir aulas da rede estadual a partir de maio, 2020)

Ora, se a educação é direito de todos, como adotar medidas em que não serão beneficiados todos? Ironicamente, a fala da secretária é plena de historicidade. Como vimos, apesar da obrigatoriedade escolar instituída desde o século XIX, muitas crianças não frequentavam a escola, não somente por causa do trabalho, mas por falta de vestuário, cadernos, livros e comida. Devido a essa situação, estabeleceu-se uma economia escolar

fundada na hierarquia de estudos, com diferenças de conteúdo e de tipos de escolas, de acordo com o local de moradia e origem étnico-social das crianças (VEIGA, 2018).

Historicamente, em países como o Brasil, por exemplo, as desigualdades na oferta escolar foram sendo naturalizadas, e se consolidaram políticas restritivas de financiamento da educação pública, comprovadas em evidências de longa duração histórica, tais como: baixos salários, atraso de pagamentos, prédios precários, ausência de equipamentos, mobiliário inadequado e até favorecimento da iniciativa privada. Destaca-se que, em sociedades regidas pela lógica de mercado, essas situações não ocorrem por causa de crise econômica, mas por opção política.

De um modo geral, a história da educação evidencia que não houve muito empenho das elites governantes na promoção da igualdade escolar, pela garantia do acesso e da frequência de todas as crianças a uma escola pública de qualidade, bem como na efetivação de condições adequadas de trabalho dos docentes. Mas, por outro lado, nos conta também sobre as lutas históricas pela melhoria da qualidade de ensino e do trabalho dos professores, empreendidas pelos movimentos estudantis e de docentes, mas também por governos progressistas comprometidos com a democracia e a inclusão social. Com a história, aprendemos que a luta pela igualdade e qualidade escolar é uma luta permanente, devido às próprias contradições de sua origem histórica. Não podemos fraquejar nem desistir nunca: a escola é DIREITO de todos e DEVER do Estado.

## Referencias

ANDREWS, George Reid. América afro-latina (1800-2000). São Paulo: Edufscar, 2014.

BASSI, Adelia. “À terra, ao trabalho e à vida rural”: assistência à infância desvalida na Escola Padre Sacramento. São João del-Rei, 1929-1972. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação; UFMG, 2017.

BOMFIM, Manoel. América Latina: males de origem. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, [1903] 2008.

CÉSAIRE, Aimé. Discurso sobre o colonialismo. Lisboa: Livraria Sá da costa Editora, 1978.

FRANCO, Afonso Arinos de Melo. O índio brasileiro e a revolução francesa: as origens brasileiras da teoria da bondade natural. Rio de Janeiro: Topbooks, 2000 [1937].

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntrico. In LANDER, Edgardo (org.) A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

OURIQUES, Nildo. Colapso do figurino francês: críticas a ciências sociais no Brasil. Florianópolis: Insular, 2015.

PINTO, Álvaro Vieira. A sociologia dos países subdesenvolvidos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

- POMER, Léon. As independências na América Latina. São Paulo: Brasiliense, 1981
- RIBEIRO, Darcy. O processo civilizatório, etapas da evolução sociocultural. Rio de Janeiro: Vozes, 1979.
- SUBIRATS, Eduardo. El continente vacío. La conquista del Nuevo Mundo y la conciencia Moderna. Anaya & Mario Muchnik, 1994.
- THEVET, André. Singularidades da França Antártica, a que outros chamam de América. São Paulo: Companhia Editora Nacional, [1558], 1944.
- VEIGA, Cynthia Greive. História da Educação. São Paulo: Ática, 2007.
- VEIGA, Cynthia Greive. Trabalho infantil e escolarização: questões internacionais e o debate nacional (1890-1944). Rev. bras. hist. educ., Maringá-PR, v. 16, n. 4 (43), p. 272-303, out. /dez. 2016.
- VEIGA, Cynthia Greive. Crianças pobres como grupo outsider e a Participação da Escola. Educ. Real. vol.42, no.4, Porto Alegre, pp. 1239-1256, Out. /Dec. 2017.
- VEIGA, Cynthia Greive. A história da escola como fenômeno econômico: diálogos com a história da cultura material, sociologia econômica e história social. In SILVA, Vera Lucia Gaspar, SOUZA, Gisele de CASTRO, César Augusto (org.) Cultura Material Escolar em Perspectiva histórica: escritas e possibilidades. Vitória: EDUFES, 2018.
- VEIGA, Cynthia Greive. Subalternidade e opressão sociorracial: questões para a historiografia da educação latino-americana. São Paulo: Ed. Unesp, 2022.
- ZANATA, Loris. Uma breve história da América Latina. São Paulo: Cultrix, 2017.

## **DOCUMENTOS**

- CARVALHO, Theófilo Feu de. Instrução Pública – Estudo Histórico e Estatístico das Primeiras Aulas e Escolas de Minas Gerais (1721-1860). Revista do Arquivo Público Mineiro (RAPM), ano XXIV, volume I, 1933
- PEIXOTO, Júlio Afrânio. Cem anos de ensino primário. Livro do Centenário da Câmara dos Deputados (1826-1926). Rio de Janeiro, Empresa Brasil Editorial Limitada, 1926.
- Decreto 7566 de 23/09/1909 <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Decreto 13.706 de 25/07/1919. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-13706-25-julho-1919-521010-republicacao-95833-pe.html>
- Folha de São Paulo, ano 100, n. 33281, 16/05/2020.
- Rede Minas vai transmitir aulas da rede estadual a partir de maio, 2020 <https://itamarandibahoje.com.br/educacao/noticia/rede-minas-vai-transmitir-aulas-da-rede-estadual-a-partir-de-maio.html>