

# Exclusão na escola brasileira: características históricas da escolarização em uma sociedade desigual (1930-1971)<sup>1</sup>

*Natália Gil<sup>2</sup>*

## **Resumo**

Neste artigo, apresento uma análise sócio-histórica acerca de algumas características da exclusão escolar que se delineou no Brasil ao longo do século XX, em meio a um expressivo processo de ampliação do acesso da população à escola. A abordagem articula a análise histórica documental com aportes provenientes da teoria de Pierre Bourdieu, em torno das noções de capital cultural e de reprodução escolar, e com as proposições de Walter D. Mignolo que permitem focalizar as relações entre histórias locais e a colonialidade do poder. Concentro a atenção no período entre 1930 e 1971, pretendendo mostrar, pela análise das estatísticas e do debate sobre os números, que as opções políticas do modelo de expansão da escola brasileira, apoiadas na crença meritocrática, determinaram forte exclusão escolar, especialmente em relação à cor/raça e classe social.

**Palavras-chave:** Democratização do Ensino. Estatística Educacional. História da Educação.

---

1 Este artigo filia-se ao projeto interinstitucional (UFRGS, UNICAMP, USP, UFPI) “Exclusão escolar na história brasileira: persistências e resistências (1920-2020)”, financiado pelo CNPq (processo nº 420799/2018-4).

2 Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e coordenadora do grupo de pesquisa “História da escolarização no Brasil”. ORCID 0000-0002-0818-4858. E-mail: natalia.gil@ufrgs.br

## **Exclusion in Brazilian school: historical characteristics of schooling in an unequal society (1930-1971)**

*Natália Gil*

### **Abstract**

In this article, I present a socio-historical analysis about some characteristics of school exclusion that was outlined in Brazil throughout the 20th century amid an expressive process of increasing the population's access to school. The approach articulates documentary historical analysis with contributions from the theory of Pierre Bourdieu, around the notions of cultural capital and school reproduction, and with the propositions of Walter D. Mignolo that highlight the relations between local histories and the coloniality of power. I focus on the period between 1930 and 1971, intending to show, by the analysis of statistics and the debate on numbers, that the political options of the Brazilian school expansion model, supported by the meritocratic belief, determined strong school exclusion, especially in relation to color/race and social class.

**Keywords:** Democratization of Teaching. Educational Statistics. History of Education.

## **Exclusión en la escuela brasileña: características históricas de la escolarización en una sociedad desigual (1930-1971)**

*Natália Gil*

### **Resumen**

En este artículo, presento un análisis socio-histórico acerca de algunas características de la exclusión escolar que se delineó en Brasil a lo largo del siglo XX, en medio a un expresivo proceso de ampliación del acceso de la población a la escuela. El enfoque articula el análisis histórico documental con aportes provenientes de la teoría de Pierre Bourdieu, en torno a las nociones de capital cultural y de reproducción escolar, y con las proposiciones de Walter D. Mignolo que permiten focalizar las relaciones entre historias locales y la colonialidad del poder. Concentro la atención en el período entre 1930 y 1971, pretendiendo mostrar, por el análisis de las estadísticas y del debate sobre los números, que las opciones políticas del modelo de expansión de la escuela brasileña, apoyadas en la creencia meritocrática, determinaron una fuerte exclusión escolar, especialmente en relación con el color/raza y clase social.

**Palabras clave:** Democratización de la Enseñanza. Estadística Educativa. Historia de la Educación.

## Introdução

No Brasil, o atendimento escolar nos anos iniciais da escola básica alcança, na atualidade, praticamente toda a população de 6 a 14 anos<sup>3</sup>. No entanto, a distorção idade-série<sup>4</sup> começa a dar sinais já no 3º ano do Ensino Fundamental e se acentua a partir do 6º ano, devido aos altos índices de reprovação escolar. Assim, ao final daquele nível de ensino muitos alunos têm mais de 14 anos e parte destes acaba abandonando os estudos, de modo que a evasão escolar cresce a partir do 6º ano. O baixo desempenho em provas padronizadas nacionais e internacionais, tais como Saeb, Enem e Pisa<sup>5</sup>, também tem sido considerado um importante problema da escola brasileira e atinge sobretudo a população mais pobre. As estatísticas evidenciam, além disso, diferenças entre meninos e meninas e quanto à cor dos alunos. A população branca tem escolaridade mais longa, maiores índices de alfabetização e menos ocorrências de entrave no percurso escolar<sup>6</sup>. Além disso, é importante mencionar que cerca de 17% das matrículas da educação básica estão em escolas privadas<sup>7</sup>, o que imprime características peculiares ao dualismo escolar no século XXI que diferem daquelas que organizaram a escolarização no país nos séculos anteriores.

Neste artigo, minha intenção é apresentar uma análise sócio-histórica que contribua para o conhecimento sobre como foi se desenhando a longo prazo esse cenário desigual. Proponho uma abordagem que articula a análise histórica documental com aportes da teoria de Pierre Bourdieu, em torno das noções de capital cultural e a escola como uma das instituições de reprodução da estrutura social, e com as proposições de Walter D. Mignolo que permitem focalizar as relações entre histórias

<sup>3</sup> Segundo dados disponíveis no site do IBGE (<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama>), a taxa de escolarização de 6 a 14 anos era de 99,7% em 2019.

<sup>4</sup> Essa aferição busca identificar quantos alunos estão fora da idade recomendada para cursar cada série escolar, considerando-se que todos deveriam começar o Ensino Fundamental aos 6 anos de idade e cursar uma série por ano. Segundo o INEP (BRASIL, 2020, p. 17), “A taxa de distorção idade-série alcança 23,4% das matrículas dos anos finais do ensino fundamental e 26,2% das matrículas do ensino médio”.

<sup>5</sup> Desde os anos 1990, o Brasil tem realizado avaliações padronizadas que buscam aferir o desempenho escolar dos alunos da educação básica. O Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica – é realizado a cada dois anos e testa conhecimentos em Língua Portuguesa e Matemática de estudantes do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas (as escolas privadas não são obrigadas a participar, mas podem aderir à avaliação caso queiram). O Enem – Exame Nacional do Ensino Médio – é realizado anualmente e pretende avaliar o desempenho dos estudantes ao final da educação básica. Ambos são realizados pelo Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. O Pisa é o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Programme for International Student Assessment) realizado pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) que pretende, a cada três anos, aferir o desempenho em leitura, matemática e ciências de estudantes de 15 anos de idade e proceder a comparações entre os resultados dos países participantes.

<sup>6</sup> Para mais informações ver: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/desigualdade-racial-na-educacao>

<sup>7</sup> Segundo o Censo Escolar de 2021 (INEP, 2022), o total de matrículas em escolas públicas era de 38.532.056 e em escolas privadas, 8.136.345. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2021/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf)

locais e a colonialidade do poder<sup>8</sup>. Concentrando atenção no período entre 1930 e 1971, importa observar que as opções políticas do modelo de expansão da escola brasileira determinaram a diferenciação, marcadamente racial e de classe, que se constata no país atualmente. Dois são os pontos que pretendo destacar. O primeiro deles diz respeito ao fato de que a expansão das matrículas na escola elementar, que se acentua a partir dos anos 1930, foi feita sem que houvesse um projeto de construção de uma sociedade igualitária. Educadores e políticos acreditavam que a mera ampliação dos níveis de escolarização da população resultaria em progresso econômico e desenvolvimento social. Além disso, como eram entusiastas das ideias meritocráticas do liberalismo clássico, consideravam que a escola seria capaz de selecionar líderes pelo talento inato revelado no processo pedagógico e não pela origem social. Porém, tendo o Brasil sido um país escravocrata por mais de 300 anos e sendo historicamente expressiva a concentração de renda, a escolarização seguiu a mesma estratificação identificada no tecido social refutando a crença meritocrática. O segundo aspecto que quero destacar refere-se ao progressivo afunilamento das matrículas e ao caráter elitista do ensino secundário no Brasil. Embora tenha havido defesa de uma escola democrática pública, laica e gratuita para todos, a formação das elites continuou fortemente articulada aos privilégios estabelecidos pelo nascimento, caracterizando dualidade nos projetos de escolarização para diferentes grupos sociais pela evidência de longas trajetórias escolares como privilégio dos grupos economicamente favorecidos. Ao longo do século XX, a expansão da urbanização vai proporcionar, em acréscimo, a ascensão social das classes médias via escola. Isso reforça, no imaginário nacional, a crença na meritocracia. Aqueles que não conseguiam passar pelos gargalos da seletividade escolar, eram direcionados para uma formação profissional ou diretamente para o mundo do trabalho. Após os anos 1970, essa diferenciação se complexifica pela expansão das matrículas das elites em escolas privadas. A sutileza está no fato de que na sociedade brasileira os diplomas implicam grandes diferenças de remuneração e o acesso aos melhores diplomas demanda altos gastos feitos pelas famílias. Ou seja, a opção meritocrática em uma sociedade marcada por privilégios estruturais e acentuada desigualdade social reforça o lugar da escola como agência de reprodução social.

A Sociologia da Educação tem destacado desde os anos 1960 que a escola, a despeito da intenção muitas vezes referida de promover justiça social pela garantia de igualdade de oportunidade a todos, acaba por reiterar desigualdades sociais ao manter critérios seletivos que favorecem os alunos socialmente privilegiados pelo acúmulo de capital econômico e, principalmente, de capital cultural

---

<sup>8</sup> Esse conceito permite destacar como a difusão do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado vai permitir que o exercício do poder e a dominação se assente em larga medida na classificação social de pessoas e povos que se baseia na ideia de raça. Para o aprofundamento desse tema, ver Quijano (2005).

(BOURDIEU, 2012a). Ainda que a explicação geral continue válida para compreender muito do que se refere às relações entre escola e sociedade, é preciso considerar que há especificidades em função das diferenças históricas e sociais em cada país. Em estudo comparativo entre alguns países europeus, Dubet, Duru-Bellat e Véréout (2012) argumentam que há diferenças no que se refere às relações entre desigualdades sociais e desigualdades escolares que permitem questionar se o papel exercido pela escola seria o mesmo por toda parte. Ao observarem o que se passa depois de finalizada a escolarização, no que se refere à hierarquização dos indivíduos nas posições sociais, os autores concluíram que há variação de uma sociedade à outra quanto à influência dos diplomas. O estudo aponta que “quanto mais determinante for o papel dos diplomas, mais marcadas serão as desigualdades escolares e mais rígida será a reprodução das desigualdades sociais” (DUBET; DURU-BELLAT, VÉRÉTOU, 2012, p. 22). Ou seja, é preciso rever a aposta da Modernidade na escola como instituição responsável pela formação de cidadãos bem integrados a sociedades modernas em que os valores burgueses alçados à posição de universais seriam capazes de conduzir ao progresso das nações e de garantir justiça social. Nesse sentido, interessa analisar as especificidades da história da escolarização no Brasil. Sem pretender esgotar as possibilidades de investigação, dado que esse é um programa de pesquisa de grande amplitude que demanda esforços de muitos pesquisadores, no presente artigo pretendo destacar alguns pontos que me parecem contribuições relevantes para o avanço da reflexão sobre o tema.

### **Democratização da escola: um projeto das elites**

As pesquisas em História da Educação já vêm destacando há décadas o caráter autoritário da escola que pretende “salvar” a sociedade. António Nóvoa (2010, p. 1, itálico no original) menciona que “os professores acreditaram que lhes estava cometida a missão de *arautos* do progresso. Contra tudo e contra todos, se preciso fosse”. Pretendia-se pela homogeneização cultural garantir o progresso das sociedades modernas e estabelecer a cidadania atrelada à nacionalidade. Esse propósito se delineia no século XVIII e, nos séculos seguintes, se atualiza e se reafirma. Os projetos de reforma escolar postos em ação no século XX se articulam a essa trajetória mais longa, acentuando a visão “da escola como um meio para ‘resgatar’ as crianças de suas condições econômicas, sociais e culturais por meio de uma intervenção planejada” (POPKEWITZ, 2001, p. 30). No Brasil, a necessidade de construir um país novo advinda do processo de independência política de Portugal deu espaço, nas décadas iniciais do século XIX, ao debate entre as elites acerca da premência da difusão da instrução

elementar como parte dos esforços para civilizar o povo brasileiro (FARIA FILHO, 2003). De qualquer modo, apesar da importância do debate e sem desconsiderar o fato de que em algumas províncias foram criadas novas escolas, não houve naquele século expressiva expansão quantitativa das oportunidades de escolarização em todo o país. Além disso, “para a elite brasileira, a escola para os pobres, mesmo em se tratando de brancos e livres, não deveria ultrapassar o aprendizado das primeiras letras” (FARIA FILHO, 2003, p. 136). Instaurada a República, renovam-se os anseios de construção da sociedade via escola, mantendo-se uma compreensão restrita de cidadania e perdurando a escassez de recursos destinados à expansão da escolarização popular (CARVALHO, 2003). Nas primeiras décadas do século XX, o projeto que se consolida tem na escola alfabetizante destinada às massas a expectativa de solução dos problemas nacionais por meio do disciplinamento, da transmissão de valores morais burgueses e da formação para o trabalho. Os objetivos atribuídos à escolarização eram ambiciosos: “*Regenerar as populações brasileiras, núcleo da nacionalidade, tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas, eis o que se esperava da educação, erigida em causa cívica de redenção nacional*” (CARVALHO, 2003, p. 157, *italicos no original*). Já para as elites, o projeto republicano destinava uma formação mais longa supostamente capaz de garantir as competências necessárias para que assumissem a condução, rumo ao progresso, de uma nação descrita, por essas mesmas elites, como doente, indolente, ignorante e analfabeta.

Os esforços empreendidos nas primeiras décadas do governo republicano mais uma vez fizeram avançar o debate, mas não o alcance efetivo da escola primária. Nos anos 1930, com a mudança do cenário político<sup>9</sup>, assiste-se, no Brasil, a um novo impulso dado pelas elites dirigentes à organização e expansão da escolarização popular. Entre os documentos que nos permitem apreender a compreensão de sociedade e da função da escola que guiaram as iniciativas de expansão da educação pública a partir daquele período, sem dúvida, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, intitulado “A reconstrução educacional no Brasil”, é o mais destacado. Redigido por Fernando de Azevedo e lançado em 1932, esse manifesto foi assinado por muitos dos mais expressivos nomes do cenário político-educacional e esteve no centro das disputas ao defender um sistema de ensino único, público, leigo e gratuito (CARVALHO, 2003).

A compreensão de que o Brasil precisava alinhar-se aos avanços da sociedade moderna é evidente no texto que assume perspectiva laudatória ao que denomina “civilização contemporânea”. Nesse sentido, importa observar que Fernando de Azevedo (2010, p. 15-16), na introdução ao

---

<sup>9</sup> Em 1930, desentendimentos entre as elites de diferentes regiões do Brasil conduziram à ameaça armada que resultou na retirada de Washington Luís da presidência da República, tendo Getúlio Vargas assumido o governo do país na ocasião.

documento que propunha a renovação educacional necessária ao país, mencionava que havia povos mais adiantados que outros em termos de cultura e que cabia às elites conduzir as massas populares:

A diferença de níveis de cultura, nos diversos povos, e a resistência oposta pela tradição a uma concepção da vida ajustada à nova situação industrial, tem impedido identificar, em pontos de inserção superior, aspirações e ideais de acordo com as forças que elaboram a nova civilização. [...] Esse processo de assimilação e socialização não se pode precipitar senão quando, de um lado, as elites ainda tumultuárias se renovarem, tomarem consciência de si mesmas e derem expressão e forma aos novos ideais, e, por outro, esses ideais, representados a todos os espíritos, encontrarem um ambiente de receptividade para se estenderem e se irradiarem, pelo impulso de sua força vital, das elites em que se encontrarem, para as massas que gravitam em torno delas<sup>10</sup>.

Nesse registro, a população brasileira de “base étnica heterogênea, constituída de três raças que se distribuem em proporções desiguais” (AZEVEDO, 2010, p. 16) não teria ainda atingido o nível de organização e estabilidade que caracterizaria as sociedades consideradas civilizadas. O conceito de cultura é, portanto, entendido no singular: a cultura corresponderia à racionalidade e aos modos de vida característicos das classes sociais hegemônicas na Europa<sup>11</sup>. Assim, da escola se esperava que cooperasse na obra da civilização, ampliando o horizonte mental, democratizando o acesso à dita “cultura geral” e permitindo a inserção de todos os grupos sociais nos avanços das sociedades modernas. Uma escola democrática significava, portanto, aquela instituição formalmente acessível a todos os grupos sociais em que a distinção se daria apenas na medida dos talentos supostamente inatos:

A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação (MANIFESTOS..., 2010, p. 40).

Há dois pontos importantes a destacar, pela forte presença que assumem nos debates educacionais nas décadas subseqüentes. De um lado, assume-se a meritocracia como princípio justo de estratificação social e se indica a escola como local de identificação do mérito. De outro lado, tem-se a defesa das elites escolares como legítimas condutoras da população em geral. Isso reitera e fortalece o dualismo escolar na sociedade brasileira, alterando-se apenas o que se considerava como

<sup>10</sup> A ortografia das citações foi atualizada de acordo com a regulamentação em vigência atualmente.

<sup>11</sup> Importa observar que havia hierarquização de grupos sociais mesmo entre europeus. Nesse sentido, considera-se aqui produtivo, como sugere Thompson (1998), recorrer à noção de hegemonia cultural para ressaltar que há conflitos simbólicos entre diferentes classes sociais na Europa, como também em outras regiões do mundo (e não apenas entre regiões do mundo).



critério justo dessa diferenciação. Ou seja, defendia-se que a todos fosse garantida a escolarização elementar<sup>12</sup> e reservava-se o avanço nos estudos, as trajetórias escolares mais longas, às elites identificadas pelo desempenho demonstrado por critérios estabelecidos pela própria instituição escolar.

A noção de escola democrática que orienta a expansão da escolarização no Brasil se atrela à compreensão de que seria democrático garantir a todos os grupos sociais o direito à “assimilação e socialização” na “civilização contemporânea” apresentada como avanço inexorável e processo desejável em qualquer local do mundo. Não se discute a hipótese de democratizar a definição das finalidades da escola e a escolha dos conteúdos curriculares, que são assumidos como autoevidentes na definição de direito à educação. Como sugere Walter D. Mignolo (2020), os critérios de progresso têm se atrelado a um projeto global gestado no contexto de histórias locais específicas e, abstraindo-se essa especificidade, apresentam-se como critério de análise para a situação das demais histórias nacionais<sup>13</sup>. Daí a reiterada crise da educação brasileira, que segue sendo vista pela lente da razão imperialista (BOURDIEU; WACQUANT, 2012). Essa forma de propor o direito à educação e de estruturar o pensamento educacional, que tem no Manifesto um documento expressivo de um conjunto de discursos que circularam no Brasil com proeminência ao longo do século XX, deixou marcas profundas na pesquisa educacional e na condução de políticas públicas no país. Mesmo quando encabeçadas por intelectuais e gestores comprometidos com a defesa dos grupos socialmente excluídos e engajados no combate à desigualdade social, tem prevalecido a compreensão de que seria tarefa das elites (se não econômicas, certamente as elites culturais e acadêmicas) a definição da forma de funcionamento da escola, dos conteúdos do ensino e dos critérios de qualidade da educação. Não é pouco importante para a análise o fato de que tais elites têm sido recrutadas majoritariamente na região sudeste e nas classes médias e altas<sup>14</sup> o que nos leva a perguntar: quanto daquilo que se apresenta como educação de qualidade para todo um país tem marcas específicas de determinado pertencimento social, racial e regional?

---

<sup>12</sup> Até 1934 não havia lei federal que garantisse esse direito a todos os brasileiros. Mesmo quando foi estabelecida em lei essa garantia, manteve-se variação quanto à duração da escolaridade obrigatória: poderia durar entre 1 e 5 anos, a depender da especificidade da legislação de cada período e região. Em 1971, o direito à educação afirma a garantia de 8 anos de escolarização para todos (o 1º Grau) e, em 2006, essa duração passa a ser de 9 anos (o Ensino Fundamental de 9 anos). Em 2009, o nível de escolaridade garantido como direito de toda a população atrela-se à garantia em lei de frequência obrigatória à escola para quem tem entre 4 e 17 anos, matriculados no nível de ensino adequado à idade e/ou ao adiantamento escolar.

<sup>13</sup> Para o aprofundamento da discussão historiográfica sobre esse aspecto no que se refere à educação na América Latina, ver Veiga (2019).

<sup>14</sup> Quanto à concentração regional das pesquisas em educação (e do financiamento de pesquisa), ver Faria Filho (2016). A título de exemplo, no que se refere ao privilégio educacional atrelado à renda, vale observar que a Universidade de São Paulo, uma das mais importantes universidades brasileiras, em 2021, apesar da implantação de políticas que visam à democratização do acesso ao ensino superior, ainda concentrava 50,6% dos ingressantes daquele ano com renda acima de cinco salários mínimos (sendo 14,9% entre 15 e 50 salários mínimos) (CRUZ, 2021).

## **A escola primária em números e a difícil tarefa de analisar a desigualdade escolar nas estatísticas**

As estatísticas educacionais no Brasil passaram a ser produzidas com regularidade e crescente rigor técnico a partir de 1931. Embora houvesse um esforço, desde o século XIX, no sentido de fazer o levantamento do número de matrículas, escolas e docentes, além dos totais de frequência às aulas e os gastos com a instrução pública, essas iniciativas eram dispersas e pouco sistemáticas. Em 1916, a Diretoria Geral de Estatística publicou a primeira compilação abrangente de números do ensino, pretendendo, assim, estabelecer a base a partir da qual as estatísticas educacionais brasileiras passariam a ser produzidas com regularidade. No entanto, tal propósito só foi efetivamente se realizar após o Convênio Inter-administrativo das Estatísticas Educacionais e Conexas que estabeleceu, em 1931, a cooperação entre os entes federados para a padronização das categorias e regularidade no levantamento dos números do ensino<sup>15</sup>.

As informações quantitativas publicadas nesses primeiros tempos, ainda que careçam de exatidão em função das muitas dificuldades mencionadas pelo próprio Oziel Bordeaux Rêgo, responsável pelo trabalho de compilação, permitem uma apreciação geral acerca do alcance da escola e das características da escolarização em todo o país. Os números, no entanto, não autorizavam grande otimismo. Segundo Bulhões Carvalho, à frente da Diretoria Geral de Estatística naquele período, “está comprovada por algarismos irrefutáveis a precária situação da maioria dos habitantes do Brasil quanto ao grau de instrução, tornando-se evidente a necessidade da interferência dos poderes públicos nacionais no provimento do ensino elementar” (DIRETORIA GERAL DE ESTATÍSTICA, 1916, p. III). Estimava-se que, de cada 1000 crianças em idade de frequentar o ensino primário, apenas 137 estavam matriculadas. O inquérito realizado em 1908 indicava que havia no país 11.147 escolas de instrução primária, sendo 7.089 mantidas pelos estados, 1.815 pelos municípios e 2.243 por particulares. A matrícula nessas escolas, segundo essa aferição, contava 565.922 alunos, dos quais 314.737 eram do sexo masculino e 251.185 do sexo feminino. Havia, certamente, mais escolas e maior número de alunos do que consta nesse levantamento. Para além das dificuldades de obtenção das informações pelos serviços de estatística, havia também a notória incapacidade de os poderes

---

<sup>15</sup> Para o aprofundamento quanto a esse processo, ver Gil (2019).

públicos conhecerem e fiscalizarem as variadas iniciativas de escolarização em um período em que ainda prevaleciam as escolas de improviso (FARIA FILHO; VIDAL, 2000). Apesar dessa imprecisão, é possível assumir tais números como amostra (e não como recenseamento) e observar especialmente a diferença entre meninos e meninas.

Nos anos 1930, quando os números do ensino passam a ser publicados anualmente, o foco das análises apresentadas pelo Ministério da Educação e Saúde recai, principalmente, sobre o crescimento contínuo das matrículas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE, 1941). Em 1932, constava um total de 2.071.437 matrículas no ensino primário. Em 1939, esse número passou a 3.205.675, representando um aumento de 55%. O que se percebe é que a preocupação estava em garantir a ampliação das vagas em escolas, ainda muito insuficientes para atender à população em idade escolar. Apesar das dificuldades para o detalhamento desse cômputo (visto que tinham sido publicados apenas os resultados preliminares do censo de 1940 e havia problemas na estatística escolar quanto às matrículas novas), eram expressivas as tentativas de aferir o alcance da escola brasileira. Os 3.205.675 matriculados em 1939 representavam apenas 8,04% da população total (39.846.290). Havia grandes diferenças entre as unidades federadas, fato que recebeu bastante atenção no período e deu ensejo a análises apuradas dos números de cada estado ao longo de toda a década de 1940. Interessava, ainda, conhecer as diferenças quanto à dependência administrativa (escolas estaduais, municipais ou particulares) e à localização (rural ou urbana). Note-se que a aferição das desigualdades escolares recaía nas discrepâncias entre as regiões brasileiras (e não no que se refere às características dos alunos, conforme argumentarei mais à frente).

**Tabela 1 – Distribuição da matrícula geral no ensino primário, por unidade federada, em 1938**

Unidades Federadas	10% da população (1937)	Matrícula geral (1938)	“Déficit” da matrícula
Distrito Federal	165.570	191.704	--
Alagoas	92.036	39.050	57,6
Amazonas	41.433	30.662	26,0
Bahia	375.081	102.305	72,7
Ceará	191.611	77.846	59,4
Espírito Santo	71.561	60.752	15,1
Goiás	78.077	27.002	65,4
Maranhão	118.762	28.322	76,2
Mato Grosso	39.605	27.455	30,7
Minas Gerais	653.260	454.259	30,5
Pará	90.478	92.987	--
Paraíba	135.200	65.493	51,6
Paraná	113.728	81.597	28,3
Pernambuco	255.611	112.059	56,2
Piauí	78.877	30.186	61,7
Rio de Janeiro	180.279	149.316	17,2
Rio Grande do Norte	73.899	39.293	46,8
Rio Grande do Sul	308.371	279.834	9,3
Santa Catarina	109.356	125.838	--
São Paulo	664.410	659.127	0,8
Sergipe	52.723	23.558	55,3
Território do Acre	7.503	3.758	49,9
BRASIL	3.897.431	2.702.383	30,7

Fonte: Adaptado de Ministério da Educação e Saúde (1941, p. 21)

Nos anos 1930 e 1940, a convicção de que garantindo-se o acesso à escola para toda a população cumpria-se com o propósito democrático da educação é perceptível também nas estatísticas que se concentram na aferição da suficiência do aparelho escolar. Embora os números de matrícula crescessem a cada ano e subissem mais do que o aumento populacional, a avaliação era de que muito ainda precisava ser feito. Em acréscimo a esse problema, surgia também a percepção, pela análise dos totais de aprovação e conclusão de curso, de que a escola brasileira era ineficiente:

Tínhamos apenas uma unidade escolar, para cada 325 quilômetros quadrados, em 1932. Uma só escola, para cada 1.421 habitantes. Para cada cem alunos da matrícula geral, apenas 69 alunos frequentes. Para cada cem alunos frequentes, apenas 47 aprovados... E, mais impressionante, ainda: para cada centena de alunos aprovados, apenas oito que chegavam ao fim do curso... (LOURENÇO FILHO, 1937, p. 7).

O comentário de Lourenço Filho, importante educador brasileiro e profundo conhecedor das estatísticas de educação, se balizava no minucioso estudo feito por Teixeira de Freitas, proeminente estatístico e diretor do Serviço de Estatística de Educação e Saúde. Esse estudo punha em destaque o fato de que a ampliação das matrículas iniciais era acompanhada de altas taxas de reprovação escolar e expressivo quantitativo de abandono dos estudos (aferido tanto no confronto entre o total das matrículas no início do ano e as do final do ano como na verificação de que, para cada série escolar, o total de matrículas era menor que o da série precedente). Conforme argumentava Teixeira de Freitas (1937, p. 47),

o movimento de aprovações traduz um rendimento de impressionante pobreza quando comparado com a matrícula efetiva, pois suas taxas, de 28,11% no 1º ano, de 45,33% no 2º, de 50,95% no 3º, de 61,13% no 4º e de 91,79% no 5º, mostram a um só tempo as duas circunstâncias que tão terrivelmente anemizam o nosso organismo escolar – o absentismo dos discentes às provas de fim do ano e a sua inabilitação em grandes massas, – contingências que revelam – mais do que “perda de substância”, mais ainda do que “baixa tensão vital” – a ausência do “espírito” que deve informar a escola.

A relevância das análises estatísticas precursoras realizadas por Teixeira de Freitas acerca da reprovação e evasão escolar é inegável. No entanto, importa assinalar que o autor não se ocupou em verificar quem eram os alunos que mais recorrentemente reprovavam e evadiam naquele período. Sua preocupação era mostrar que a escola democrática não estava cumprindo adequadamente seu papel, visto que abria as portas à população, mas perdia parte expressiva dos alunos logo no início do trajeto. Será preciso esperar algumas décadas para ver surgir o interesse em observar que a seletividade escolar não era indiferente às características dos alunos. A estatística pode ser assumida como indício desse desinteresse: até os anos 1980 as compilações dos números acerca da educação brasileira trouxeram poucas informações que detalhassem as características dos alunos. Portanto, o conhecimento das desigualdades escolares ao longo de grande parte do século XX tem nas estatísticas compiladas nacionalmente um recurso pouco útil.

No que se refere aos alunos, as estatísticas, inicialmente, distinguiam apenas entre as categorias *masculino* e *feminino*. Nos anos 1950, começam a aparecer informações que organizam as matrículas por idade – uma necessidade antiga, dada a intenção de saber se a população em idade escolar estava toda atendida<sup>16</sup>. Em 1957, a distribuição das matrículas no ensino primário por idade se dava do seguinte modo:

---

<sup>16</sup> Esporadicamente as informações quanto à idade dos alunos aparece nas publicações das décadas precedentes, mas, além da falta de regularidade, são escassas as análises quanto a esses números.

**Tabela 2 – Distribuição da matrícula efetiva no ensino primário fundamental comum, por idade dos alunos, para o Brasil, em 1958**

total	menos de 7 anos	7 anos	8 anos	9 anos	10 anos
5.801.759	67.312	669.671	909.189	966.298	960.531
11 anos	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos	mais de 15 anos
800.233	634.466	407.074	226.010	104.744	56.231

Fonte: Anuário Estatístico do Brasil 1960 (IBGE, 1960, p. 289)

Não aparece nas estatísticas especificamente escolares compiladas nacionalmente distinção quanto à cor dos alunos. No que se refere aos censos populacionais, o registro da cor esteve sempre presente<sup>17</sup>, mas poucas vezes as informações sobre anos de estudo da população nos Anuários Estatísticos do Brasil incluem esse critério na divulgação dos números. O Censo Escolar realizado em 1964, com o propósito de identificar quantas crianças estavam fora da escola e por quais motivos, não incluiu a demanda de informação sobre a cor. Nessa ocasião, constavam no formulário de coleta dos dados como possíveis razões para que as crianças não frequentassem a escola as seguintes opções: deficiência, não há escola ou vaga, já concluiu, trabalha, pobreza ou outro motivo. Note-se que a pobreza e a necessidade de que as crianças trabalhassem estavam entre as razões conhecidas no período para o abandono dos estudos. Ainda assim, são inexistentes nas estatísticas tentativas de aferir o nível socioeconômico das famílias e, portanto, não há elementos nos levantamentos oficiais que permitam identificar a relação entre desigualdade social e as desigualdades educacionais.

A análise das ausências nas estatísticas de educação aponta para a necessidade de diferenciar situações em que as informações eram coligidas e publicadas, mas não davam ensejo a análises que buscassem escrutinar desigualdades, situações em que as informações constavam nos registros escolares, mas não aparecem compiladas nas publicações estatísticas e, ainda, situações em que as categorias sequer foram estabelecidas como aspectos de interesse para aprofundar o conhecimento sobre os alunos.

No primeiro caso, temos as categorias *feminino* e *masculino* que são muito recorrentes nas publicações de estatísticas de educação, mas não suscitaram debates sobre as diferenças expressas em números. Esse é um tema que merece atenção. Na história da educação brasileira as mulheres demoraram a ter a possibilidade de frequentar a escola. Embora as famílias das elites, no período colonial, pudessem contratar uma pessoa responsável pela educação das meninas, frequentemente uma preceptora de origem europeia, que se ocupava de instruí-las nos conhecimentos considerados

<sup>17</sup> Apenas os Recenseamentos de 1900, 1920 e 1970 não incluíram essa categoria.

adequados à suposta natureza feminina, como o bordado e o piano, mas também, eventualmente, a leitura e a escrita, essas meninas não estavam autorizadas a frequentar instituições escolares. Apenas a partir de 1827, já no Império, ficou estabelecido em lei que deveriam ser criadas escolas de primeiras letras para ambos os sexos, separadamente. Desse modo, aos poucos, em diversas localidades, foram instaladas escolas femininas que, no entanto, ao longo de todo o século XIX, foram em quantidade menor que as escolas masculinas. Em relatório da Diretoria Geral de Estatística (1875) consta que, em 1875, existiam, no Brasil, 3.518 escolas primárias masculinas e 1.965 femininas (totalizando 118.992 meninos matriculados e 53.555 meninas). Ainda nas primeiras décadas do século XX havia mais meninos matriculados. Em 1937, no ensino primário estavam registrados 1.649.995 meninos e 1.488.316 meninas. Mas é interessante observar que já na década de 1930 as estatísticas disponíveis apontavam que as meninas tinham percursos escolares mais longos que os meninos. É o que se pode notar no confronto dos números de matrícula geral por sexo referentes a 1932:

**Tabela 3 – Distribuição da matrícula geral no ensino primário, por sexo e série escolar, para o Brasil, em 1932**

Ano escolar	Sexo	Matrícula geral
1º ano	Masculino	413.068
	Feminino	380.916
2º ano	Masculino	159.997
	Feminino	149.344
3º ano	Masculino	90.892
	Feminino	87.692
4º ano	Masculino	44.220
	Feminino	45.476
5º ano	Masculino	4.872
	Feminino	7.504

Fonte: FREITAS, 1937, p. 31

Na década de 1940, no total para o ensino primário, a matrícula de meninos seguia sendo maior que a das meninas, mas com uma diferença pequena. As estatísticas, no entanto, se bem observadas já permitiam vislumbrar a inversão que vai caracterizar as décadas seguintes<sup>18</sup>. Em 1946, em todo o Brasil, constavam como matriculados no ensino primário fundamental comum 1.731.340 alunos do sexo masculino e 1.684.514 do sexo feminino (IBGE, 1951). Mas, naquele mesmo ano, a aferição dos números de matrícula que se referem apenas às capitais dos estados e ao Distrito Federal indica

<sup>18</sup> Na atualidade, as matrículas entre meninos e meninas estão equilibradas na Educação Básica. No entanto, no Ensino Superior, a matrícula do sexo feminino (57%) é maior que a do sexo masculino (43%). Para saber mais, ver <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/meninas-tem-mais-sucesso-na-trajetoria-escolar-desafio-e-corrigir-distorcoes-para-os-meninos> (INEP, 2020).

maioria de meninas: 357.772 do sexo masculino e 376.268 do sexo feminino. Importa observar, também, que os totais de aprovação escolar eram maiores para as meninas (818.438) do que para os meninos (786.043), mesmo que elas tivessem uma matrícula inicial em número menor que eles, como se observou acima. Giorgio Mortara, importante estatístico italiano radicado no Brasil e que atuou no IBGE a partir de 1939, ao analisar os resultados do Recenseamento Populacional de 1940, também destacou a tendência de maior escolarização das meninas. O autor verificou que, apesar do índice global de alfabetização feminina ser inferior ao da masculina, ao desagregar as idades, o quadro adquiria novas feições. Para o Distrito Federal, nas idades de 6 a 9 anos, a cota masculina (47,89%) era um pouco inferior à feminina (49,35%), enquanto que nas idades de 10 a 14 anos era apenas levemente superior (85,55 e 84,94). Se observados os números absolutos, entre 6 e 19 anos havia sempre mais mulheres que homens alfabetizados. Diante disso, afirmava que “esta marcha comparativa das cotas referentes aos dois sexos atesta que a inferioridade da alfabetização da mulher, característica das velhas gerações, *tende a desaparecer nas gerações moças*” (MORTARA, 1945, p. 45, *itálicos acrescentados*).

A conclusão apresentada pelo autor era de que a melhoria do nível de alfabetização das mulheres resultava da crescente escolarização das populações jovens.

A questão, contudo, não suscitou grande interesse nas décadas seguintes, sendo escasso o debate, no século XX, sobre as desigualdades educacionais entre meninos e meninas. Nas últimas décadas, o tema tem recebido alguma atenção em estudos sociológicos que evidenciam exclusões escolares mais acentuadas entre os meninos, sobretudo entre meninos negros (CARVALHO, 2004; ÉRNICA; RODRIGUES, 2020; entre outros). Isso nos conduz ao próximo ponto que merece atenção na análise acerca das desigualdades educacionais no Brasil.

A desigualdade racial é, portanto, outro ponto que deve ser cuidadosamente analisado. Não consta a indicação da cor na documentação estatística dos anos 1930 e 1940 compilada em publicações que se referem a todo o país. Isso não significa, necessariamente, que a informação não existisse nos registros escolares e/ou nos relatórios regionais. Apenas a título de exemplo, valeria observar que relatório da instrução pública no Rio Grande do Sul (RELATÓRIO..., 1929), em 1929, indica os totais de alunos de cor branca e preta (além de mencionar quantos são filhos de pais brasileiros e de pais estrangeiros). Por outro lado, na estatística escolar elaborada pelo Departamento de Educação de São Paulo (ESTADO DE SÃO PAULO, 1938), referente a 1937, registravam-se apenas quantos alunos estrangeiros ou filhos de estrangeiros havia nas escolas, mas não se mencionava a cor dos alunos. A ausência da cor nos registros estatísticos brasileiros, mais recorrente



nas primeiras décadas republicanas, remete à complexidade da questão racial no país. Hebe de Mattos (2013) observou, em pesquisa sobre a região sudeste, que após a abolição da escravidão abandona-se o uso das distinções entre cativos, livres e libertos e prevalece a dicotomia nacionais-imigrantes, no bojo da ideologia do branqueamento sustentada pelas elites naquele período. A prevalência dessa designação permite observar o procedimento de estender “a todos os nacionais, à exceção da elite, a marca da inferioridade racial e do cativo. Nasceria, então, uma República, onde, do ponto de vista da maioria de seus intelectuais, faltava um povo” (MATTOS, 2013, p. 362). Essa luta simbólica em torno das designações aponta também para as estratégias da população negra no sentido da garantia dos direitos da propalada cidadania. A autora ressalta que a experiência de luta dessa população pela cidadania também resultou no silêncio sobre a cor, como modo de evitar que o estigma da escravidão se tornasse estigma racial. Essa compreensão pode talvez explicar a escassez de informação sobre a cor nas estatísticas do ensino, visto que a educação é assumida nas políticas republicanas como um dos direitos basilares dos cidadãos.

Estudos feitos pelo IBGE sobre os números do Censo de 1940 trazem informações sobre sexo e idade, mas não indicam cor no que se refere ao item “recebendo instrução” (IBGE, 1948). Diferente situação aparece, no mesmo estudo, quando a análise recai sobre o analfabetismo. Nesse caso, há informações detalhadas que nos permitem observar acentuada diferença se considerada essa categoria.

**Tabela 4 – Taxa de alfabetização, por sexo, coorte de idade e cor, para o Brasil, em 1947**

IDADE Anos completos	QUOTA DE ALFABETIZAÇÃO POR 100							
	Homens				Mulheres			
	Branco	Pretos	Pardos	Amarelos	Branco	Pretos	Pardos	Amarelos
5 a 9	17,17	5,61	7,82	26,74	17,83	6,06	8,41	26,41
10 a 19	52,05	21,34	27,77	75,99	51,48	21,97	28,52	71,45
20 a 29	61,23	28,50	37,66	80,40	50,66	19,28	27,52	58,77
30 a 39	63,58	29,29	39,34	76,93	46,41	14,88	23,07	44,38
40 a 49	60,57	26,45	36,54	68,98	41,04	11,53	19,10	40,70
50 a 59	58,64	23,99	35,21	61,31	38,74	10,18	17,75	34,10
60 a 69	55,23	18,87	31,14	47,74	36,55	7,39	14,61	25,29
70 a 79	52,11	14,47	27,43	34,01	34,63	5,42	12,16	18,82
80 e mais	40,22	9,29	18,45	29,13	26,45	3,86	8,60	15,79
5 e mais	51,15	21,70	29,09	66,28	42,56	15,29	22,02	50,22

Fonte: IBGE, 1948, p. 14

Como consta mencionado nesse estudo, “a inferioridade relativa dos pretos e dos pardos [nas taxas de alfabetização], em comparação com os brancos, atenua-se na passagem das idades infantis para as idades juvenis, acentuando-se depois cada vez mais com o subir da idade” (IBGE, 1948, p. 16).

É importante observar que a origem dos números faz diferença quanto a esse aspecto. Os levantamentos estatísticos produzidos pelo IBGE tenderam a incluir a categoria cor, especialmente quando se refere a alfabetismo/analfabetismo. Tanto os censos populacionais, realizados a cada dez anos, como a PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio) incluíram a inquirição sobre a cor, mas nem sempre a informação consta nas principais publicações. Os anuários estatísticos do Brasil, nos anos 1970, passaram a compilar também dados sobre a situação da instrução da população. Para 1976 (IBGE, 1980), do total de 52.238.247 pessoas brancas de 5 anos e mais, 13.961.714 tinham menos de um ano de instrução ou nenhuma instrução. Entre os pardos e pretos esses totais se aproximavam da metade da população: 12.628.851 pardos eram indicados como sem instrução ou menos de um ano, de um total de 28.536.602 pessoas naquele grupo etário; entre os pretos, de 7.831.541 habitantes de 5 anos e mais, 4.105.590 estavam naquela situação.

Nas estatísticas educacionais produzidas pelo Inep, contudo, a categoria cor vai ser introduzida apenas a partir do Censo Escolar de 2005, atendendo à reivindicação de setores organizados da sociedade, em especial o Movimento Negro (ROSEMBERG, 2006). Cabe observar que no Saeb, cujo foco é a tentativa de aferição dos desempenhos em termos de conteúdos aprendidos ou competências adquiridas, a cor esteve presente desde o início da aplicação das avaliações, em 1990, no questionário destinado à coleta de informações sobre a situação social, econômica e cultural dos alunos. Apesar desses esforços no sentido de prover maior detalhamento quanto às características dos alunos, Fúlvia Rosemberg (2006, p. 33) considerava que não vinham sendo feitos, com periodicidade, estudos a partir desses números e, além disso, “a maioria dos estudos macro (que partem da análise de dados originais) é de autoria de pesquisadores brancos, sugerindo a necessidade de investimentos na formação de recursos humanos da comunidade negra para analisá-los”.

Um pouco antes disso, as pesquisas em educação já vinham ressaltando a importância de analisar os dados educacionais levando-se em conta as desigualdades raciais. Emblemática, nesse sentido, foi a publicação, em 1987, de um número especial dos Cadernos de Pesquisa, periódico da Fundação Carlos Chagas. Nessa ocasião, Fúlvia Rosemberg apresentava informações sobre o estado de São Paulo baseadas no Censo de 1980 e na Pnad de 1982. Analisando esses números, a autora indicava que

[...] para todas as séries do 1º grau, o alunado negro apresenta índices de exclusão e de repetência superiores ao do alunado branco: enquanto 59,4% das crianças negras frequentando a 1ª série do 1º grau conseguiram ser aprovadas no final do ano, esta proporção sobe para 71,4% entre as crianças brancas. Porém, as crianças negras não só tendem a repetir de ano com maior frequência que as brancas, como também são excluídas mais cedo do sistema de ensino. A passagem da 3ª para a 4ª série do 1º grau parece determinar o destino escolar das crianças negras: uma em cada dez crianças negras que frequentavam a 3ª série em 1981 deixa de frequentar a escolar em 1982; entre as crianças brancas a proporção é de uma para vinte (ROSEMBERG, 1987, p. 19).

A falta de informações quanto às características dos alunos nas estatísticas de educação resultou em que demorasse para que fosse evidente que não era aleatório sobre quem recaía a exclusão. Processo semelhante se refere à desigualdade socioeconômica. Especialistas em estatísticas sociais têm ressaltado a dificuldade em proceder à aferição desse aspecto, argumento longe de ser desprezível. A dificuldade em precisar a caracterização socioeconômica dos alunos tem justificado uma escassez considerável de quaisquer recursos de inteligibilidade, em estudos estatísticos nacionais, que possam diminuir a falta de conhecimentos sobre as diferenças de rendimento e desempenho escolar quanto à renda. Por outro lado, na experiência cotidiana, a classificação social continua, não obstante sua imprecisão, balizando oportunidades e exclusões. Perguntar sobre a renda familiar causa constrangimentos, sobretudo em uma sociedade marcada por amplas diferenças entre os polos. Há que se considerar, também, o impacto da lógica meritocrática que tende a culpabilizar o pobre por sua situação de pobreza, desfocando as razões estruturais da estratificação social no país. As dificuldades são, portanto, inegáveis, mas ocorre que em relação a outras questões também muito difíceis de quantificar (como a inteligência ou a qualidade do ensino) houve, ao longo da história, expressivos esforços de quantificação.

Ao não colocar esses itens em relação, prevalece uma interpretação que permite manter as ideias de talento e de mérito como definidoras das diferenças de desempenho escolar. Isso favorece a manutenção da crença meritocrática, que atribui ao indivíduo a responsabilidade pelos resultados, supostamente decorrentes de sua capacidade intelectual e de sua dedicação aos estudos. Nesse cenário, segue forte a compreensão da igualdade de oportunidades como princípio de justiça suficiente para garantia do direito à educação.

## **Funil escolar e o desafio de garantir o direito de todos à escolarização**

A compreensão do direito à educação – ou da escola democrática, para ser fiel aos termos da época – como garantia do acesso de toda a população à matrícula no ensino primário, fez com que, por décadas, se desse pouca atenção ao afunilamento dos números. As estatísticas, dos anos 1930, no

entanto, permitem notar o quão acentuado era esse fenômeno. Em 1932, os números mostram como a matrícula geral se reduz expressivamente a cada série escolar:

**Tabela 5 – Matrícula geral no ensino primário no Brasil, em 1932**

Especificação	Matrícula Geral
1º ano	793.984
2º ano	309.341
3º ano	178.584
4º ano	89.696
5º ano	12.397

Fonte: FREITAS, 1937, p. 31

Isso era decorrência de múltiplos fatores, frequentemente associados, sendo alguns intraescolares e outros socialmente mais abrangentes. Por um lado, não havia vagas suficientes em todas as escolas para atender a totalidade da população em idade escolar. Mais recorrente, no entanto, era o fato de que não havia em todas as localidades a possibilidade de cursar 5 séries da escola primária, por total falta de escolas, em alguns casos, ou devido à existência de instituições que ofertavam apenas uma, duas, três ou somente quatro séries do ensino primário. Teixeira de Freitas (1937) informava que, em 1932, havia no país 940 escolas que ofereciam apenas o 1º ano primário, 4.709 ofertavam apenas até o 2º ano, 11.679 apenas até o 3º ano, 6.554 apenas as quatro primeiras séries e tão somente 2.331 escolas ofereciam ensino primário de cinco anos. Por outro lado, o afunilamento das matrículas também dizia respeito a questões variadas da vida cotidiana das famílias. Os relatórios de inspetores do ensino e de diretores da instrução pública, desde o século XIX, reclamavam que as famílias supostamente davam pouco valor à escola<sup>19</sup>. Dizia-se que, após o aprendizado da leitura, era comum que as famílias retirassem seus filhos da escola sem que tivessem completado, portanto, o ensino primário. Além disso, a necessidade de trabalhar, após os 8 ou 10 anos de idade, era premente para as crianças de famílias pobres. Esses reclamos seguem recorrentes nas primeiras décadas do século XX.

A reprovação escolar também despontava, já nos anos 1930, como problema político-educacional (GIL, 2018). A defesa do ensino seriado como modelo eficiente para a democratização da escola pôs ênfase no desejo de homogeneidade das classes, justificando amplamente a retenção na série já cursada daqueles alunos que não obtivessem desempenhos escolares considerados necessários

<sup>19</sup> Vários estudos têm, contudo, trazido indícios que permitem contestar essa interpretação. Sobre esse aspecto, ver Gouveia (2007).

para passarem à série seguinte. A produção regular de estatísticas de educação foi determinante para que se pudesse observar a amplitude do fenômeno. Teixeira de Freitas dedicou-se à análise desses números e foi pioneiro em mostrar que as altas taxas de reprovação ocasionavam expressiva evasão escolar. Desse modo, segundo ele, era a escola que se evadia de sua função social, com risco de regressão cultural da população brasileira, “não ‘por falta de escolas’ mas ‘por falta de ensino’, pois as nossas escolas deixam-se esvaziar de alunos, esvaziando-se, por conseguinte, do seu verdadeiro sentido social” (FREITAS, 1940, p. 718).

Embora esse tema não tenha tido destaque no debate educacional até a segunda metade do século XX, as estatísticas permitem observar que a exclusão daqueles que chegavam a se matricular na escola primária se manteve importante durante todo o século. Em 1959, o afunilamento na escola primária continuava expressivo:

**Tabela 6 – Total de alunos matriculados no ensino primário no Brasil, por série, em 1959**

Série	Matrícula
1ª série	3.258.073
2ª série	1.304.774
3ª série	928.368
4ª série	571.285
5ª série	41.890

Fonte: WEREBE, 1970, p. 102

Finalizada a escola primária, a redução das matrículas tornava-se ainda mais acentuada. Havia poucas escolas para atender os níveis de escolaridade médio e superior. Segundo consta em Boletim do Inep, em 1932, havia 28.306 unidades escolares de ensino elementar e apenas 1.314 de ensino médio (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE, 1939). A matrícula, evidentemente, acompanhava essa redução:

**Tabela 7 – Total de unidades escolares e matrícula geral no Brasil, por graus do ensino, em 1932**

Graus	Unidades escolares	Matrícula Geral
Elementar	28.306	2.123.305
Médio	1.314	120.412
Superior	328	30.496

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE, 1939, p. 17 e 27.

Nos níveis subsequentes ao primário, também eram altas as taxas de reprovação escolar (embora menores a cada ano em razão da eliminação do alunado considerado inadaptado à escola) e expressivo o abandono dos estudos pela concorrência com o mundo do trabalho. Outra questão se

associava às já conhecidas, a saber, a diferenciação dos percursos escolares, fortemente determinados por gênero e classe social.

Não seguir os estudos era o mais óbvio e comum, até os anos 1970. Para quem buscasse a continuidade, o discurso dominante advogava que a diferenciação se desse pelos talentos. Mas isso se sobrepunha à retórica de que aos pobres era preciso dar formação profissional em nível elementar. Para as meninas, especialmente nas classes média e alta, esperava-se que após o primário se dirigissem ao curso normal para que, formadas como professoras, encerrassem seu percurso escolar e atuassem, em seguida, no magistério ou como boas esposas e mães (LOURO, 2004). No que se refere à educação dos pobres, meninos e meninas, há, não apenas uma sobreposição de lógicas, mas também uma inversão tácita favorável à manutenção da estrutura de poder. No enquadramento dado pelo ideário meritocrático, a condição de pobreza era por si só percebida como uma primeira avaliação das (in)capacidades dos alunos. Assim, não se projetava a ampliação dos percursos de formação escolar das camadas populares, persistindo a naturalização da estratificação social e a essencialização do vínculo entre pobreza e incapacidade intelectual.

Para melhor compreender as ideias que circulavam nas elites acerca da questão no período, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova constitui um exemplo especialmente interessante. Nesse documento, os signatários defendiam que a escolaridade da população brasileira seguisse o princípio da escola única, de modo que o Estado deveria tornar “a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com suas aptidões vitais” (MANIFESTOS..., 2010, p. 44). Portanto, a distinção das trajetórias deveria se dar apenas em função dos talentos, seguindo a concepção meritocrática de direito à educação. Isso se aplicava também ao gênero, mas aqui a compreensão de que haveria uma diferença de “natureza” entre meninos e meninas se insinua: “A escola unificada não permite ainda, entre alunos de um e outro sexo outras separações que não sejam as que aconselham as suas aptidões psicológicas e profissionais” (MANIFESTOS..., 2010, p. 45).

Assim, defendia-se que a seleção dos alunos deveria se assentar unicamente em suas aptidões naturais, com “a supressão de instituições criadoras de diferenças sobre base econômica” (MANIFESTOS..., 2010, p. 46). Ou seja, seguindo estritamente a noção de cidadania republicana, a suposição era que, garantindo a todos o acesso formal à escolarização, seria possível fomentar o progresso da nação e que apenas se manteriam em situação de pobreza os menos capazes. Nesse sentido, considerava-se um grave erro da educação nacional a falta de continuidade e articulação entre os graus do ensino. Consta no documento que

o divórcio entre as entidades que mantêm o ensino primário e profissional e as que mantêm o ensino secundário e superior, vai concorrendo insensivelmente, como já observou um dos signatários deste manifesto, “para que se estabeleçam no Brasil, dois sistemas escolares paralelos, fechados em compartimentos estanques e incomunicáveis, diferentes nos seus objetivos culturais e sociais, e, por isto mesmo, instrumentos de estratificação social” (MANIFESTOS..., 2010, p. 51).

Nesse propósito, a educação secundária deveria deixar de ser

a velha escola de ‘um grupo social’, destinada a adaptar todas as inteligências a uma forma rígida de educação, para ser um aparelho flexível e vivo, organizado para ministrar a cultura geral e satisfazer as necessidades práticas de adaptação à variedade dos grupos sociais (MANIFESTOS..., 2010, p. 52).

Em que pesem as boas intenções expressas no texto, as décadas seguintes apresentaram persistentes dificuldades em alterar a situação vigente. A Reforma Capanema, ao organizar o ensino pós-primário em ramos (secundário, industrial, comercial, agrícola e normal), estabeleceu a terminalidade como parâmetro visando à preparação profissional praticamente como ponto final da escolarização para a maior parte do alunado e reservando a uma elite o ensino secundário (ginásio seguido dos cursos clássico ou científico) cujo propósito era preparar para o acesso ao ensino superior. Nessa ocasião, “os currículos foram repensados e o ensino secundário ficou em oposição ao profissional, com existência de articulação efêmera entre eles” (MEDEIROS NETA et. al., 2018, p. 226). Se, no plano das ideias, a entrada em determinado ramo do ensino seria resultado da identificação das aptidões ao longo da escolaridade elementar, o fato é que a realidade apresentava maior complexidade. Por exemplo, não havia oferta do curso ginásial em todas as regiões de modo que, em muitas localidades, a continuidade dos estudos só era possível pela matrícula em algum ramo específico do ensino profissional. Além disso, as poucas vagas no curso ginásial resultavam na impossibilidade de sequência por esse caminho para muitos jovens que acabavam sendo reprovados no exame de admissão ou, mesmo quando aprovados, não eram matriculados pois excediam o total de vagas.

O exame de admissão foi criado em 1931 como processo seletivo para o ingresso ao ginásio. O candidato ao curso ginásial deveria ter 11 anos, ser aprovado no exame e ter classificação suficiente para preenchimento das vagas disponíveis. Tanto instituições de ensino públicas como privadas eram obrigadas, pela legislação, à realização das provas, que se configuraram em importante rito de passagem entre os níveis de ensino primário e secundário, mas a concorrência era mais intensa nos colégios públicos, que não davam conta de atender toda a demanda. Isso equivale a dizer que, além da seletividade da prova em si, em que muitos candidatos reprovavam, mesmo os aprovados eram, em grande número, excluídos pela insuficiência de vagas. Apesar disso, o que se destacava no debate

do período era a noção de qualidade supostamente engendrada pelo uso de provas seletivas; não se discutia o fato de que a oferta de ensino nesse nível de ensino era escassa para as necessidades de formação da população. Mesmo nas escolas privadas em que frequentemente o número de vagas era ajustado para receber todos os que tivessem finalizado o curso primário na instituição, o ritual seguia os mesmos protocolos usados nos colégios em que havia concorrência. Como sublinha Maria Angélica Minhoto (2008, p. 456),

O governo inspecionava, regulava e certificava os exames e as escolas [particulares] promoviam um ensino primário preparatório de qualidade e faziam valer as regras de recrutamento. Juntos, auxiliavam-se mutuamente no sentido de garantir uma imagem moderna, de imparcialidade aos exames e da aprovação por mérito dos alunos.

Como a concorrência pelas vagas nos ginásios públicos era muito grande, foram sempre expressivas as taxas de reprovação no exame de admissão. A interpretação desses números tendeu a recair sobre a suposta má qualidade da escola primária – e não sobre a escassez de vagas. Como argumenta Webere (1970, p. 255),

a ineficiência do ensino primário é também evidenciada pela reprovação elevada nos exames de admissão às escolas de nível médio. Em 1965, por exemplo, dos 929.287 candidatos que se apresentaram a estes exames, apenas 470.671 (50,7%) foram aprovados.

No entanto, não se pode desconsiderar o fato de que, menos do que a atestar um nível mínimo de desempenho dos alunos ingressantes, a principal função do exame de admissão era selecionar para as poucas vagas. A autora baseia-se nos índices de aprovação nos exames de admissão também para argumentar que haveria uma evidente diferença de qualidade entre o ensino público e o privado. Em 1965, tinham sido aprovados nos ginásios públicos 37,9% dos candidatos inscritos, enquanto nas instituições de ensino particular a aprovação foi de 68,8%. Nesse ponto, contudo, Maria Angélica Minhoto (2008) nos permite observar uma outra faceta da questão, como já mencionado acima, visto que as provas dos exames de admissão dos colégios privados eram formuladas na própria instituição, que sabia o que esperar de desempenho de seus egressos do ensino primário e tinha todo interesse financeiro de recebê-los todos no curso ginásial.

A lei 5.692/71 vai incidir diretamente sobre esse ponto de afunilamento, ao juntar, em 1971, a escola primária e o ginásio, criando a obrigatoriedade do ensino de 1º Grau. Se, por um lado, de fato, a lei ampliou o acesso ao ensino forçando a oferta das vagas necessárias nas instituições públicas, por outro, manteve internamente ao sistema os critérios de seletividade e deu prevalência a conteúdos



curriculares que atendiam aos interesses das classes médias. Assim, a reprovação escolar, que era um problema antigo na escola brasileira, especialmente na 1º série do ensino primário, ganhou novos contornos, apresentando altas taxas nas várias séries do 1º Grau. As explicações para a amplitude do fenômeno e para o fato de que tais ocorrências eram mais recorrentes entre crianças pobres tenderam a indicar que não se tratava de um problema que pudesse ser resolvido pela escola, já que prevalecia a interpretação de que a reprovação estava diretamente relacionada à falta de condições do alunado<sup>20</sup>. Expressão desse ponto de vista é a afirmação de Maria José Garcia Werebe (1970, p. 255-256):

São inúmeras as dificuldades que a escola primária continua enfrentando e que, em grande parte, explicam suas deficiências: alunos doentes, subnutridos, oriundos, na sua maioria, de meio cultural paupérrimo, más instalações materiais, horários reduzidos, corpo docente mal preparado ou sem preparo nenhum.

Ainda que parte das “deficiências” mencionadas incidisse sobre as precárias condições de funcionamento das escolas, não é detalhe que primeiro sejam listadas as “deficiências” do próprio alunado.

Importa observar que o debate recai, principalmente, sobre as crianças pobres; assumindo-se como *normal* o desempenho e a relação escolar das crianças brancas de classe média. Thomas Popkewitz (2001, p. 29), referindo-se aos Estados Unidos, alerta para o fato de que esses discursos produzem sistemas de raciocínio “que definem o que está dentro ou fora das normas de competência, realização e salvação”. Assim, um conjunto de crianças e seus respectivos desempenhos e comportamentos são assumidos como parâmetro de normalidade a partir do qual se estabelecem os desempenhos das demais crianças como deficitários e seus comportamentos como inadequados à escola. No caso brasileiro, esse processo também se apresenta como recorrente e merece especial atenção na medida em que tem sustentado exclusões sistemáticas de determinados grupos culturais pela execução de políticas e programas educativos, frequentemente, muito bem intencionados. O resultado, nesses casos, pode ser, em várias circunstâncias, o reforço de práticas de exclusão que incidem, cada vez mais, sobre alunos formalmente incluídos nos sistemas de ensino, via garantia de matrícula, configurando aquilo que Pierre Bourdieu (2012b) denominou de “os excluídos do interior”.

## Considerações Finais

A análise que apresentei ao longo deste artigo assumiu uma abordagem sócio-histórica para focalizar algumas das características da exclusão escolar que se delineou no Brasil ao longo do século

---

<sup>20</sup> Para uma análise crítica que contesta essa interpretação, ver Patto (1995).

XX, em meio a um expressivo processo de ampliação do acesso da população à escola. Pretendi mostrar, pela análise das estatísticas e do debate sobre os números, que as opções políticas do modelo de expansão da escola brasileira, entre 1930 e 1971, determinaram a diferenciação, marcadamente racial e de classe, que se observa no país atualmente. Elegi dois pontos para destacar neste artigo, ciente de que não são os únicos ângulos que merecem atenção no âmbito desta temática, mas circunscrita pelos limites de tempo e espaço colocados a uma escrita dessa natureza. De um lado, sublinhei que a expansão das matrículas na escola elementar, seguindo a concepção liberal e meritocrática de justiça, preocupou-se apenas em criar vagas no ensino sem observar quais grupos sociais efetivamente puderam aproveitar essas novas oportunidades. Um indício, nesse sentido, é a ausência de categorias estatísticas que permitam aferir as desigualdades educacionais. De outro lado, em complemento ao primeiro aspecto, chamei a atenção para o fato de que a organização do ensino secundário com forte caráter elitista e um acentuado afunilamento das matrículas a cada série escolar, representou forte exclusão dos que chegavam a ser matriculados na escola brasileira.

Importa observar que o princípio meritocrático que esteve na base das iniciativas de expansão da escolarização no Brasil ao longo de todo o século XX implicou em graves injustiças. O debate sobre a equidade como noção mais adequada para orientar as políticas educacionais garantindo o direito de todos à educação passou a coexistir com o princípio meritocrático a partir da década de 1990 e não foi aqui analisado, mas merece receber exame cuidadoso em outra oportunidade, que permita observar suas potências e lacunas. Outra discussão que precisa ser aprofundada, sobretudo em uma sociedade em que é expressiva a diversidade cultural, como é o caso da sociedade brasileira, são as políticas de reconhecimento e suas relações com a garantia do direito à educação não apenas como acesso à escola que se constituiu em torno de valores e saberes caros às elites.

## Referências

AZEVEDO, Fernando de. Introdução. In: **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Fernando de Azevedo... [et al.]. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. p. 11-29.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012a. p. 39-64.

BOURDIEU, Pierre. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012b. p. 217-227.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. Sobre as artimanhas da razão imperialista. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. Petropolis: Editora Vozes, 2012. p. 17-32.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: Resumo Técnico. Brasília, 2020.

CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu**, n. 22, p. 247-290, 2004.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a República e outros ensaios**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CRUZ, Adriana. Em 2021, USP tem mais de 50% de alunos ingressantes vindos de escolas públicas. **Jornal da USP**, 28/05/2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/institucional/em-2021-usp-tem-mais-de-50-de-alunos-ingressantes-vindos-de-escolas-publicas/> Acesso em: 06/04/2022.

**DESIGUALDADE racial na educação brasileira**: um Guia completo para entender e combater essa realidade. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/desigualdade-racial-na-educacao> Acesso em: 05/04/2022.

DIRETORIA GERAL DE ESTATÍSTICA. **Relatório e trabalhos estatísticos apresentados ao Illm. e Excm. Sr. Conselheiro Dr. João Alfredo Corrêa de Oliveira, Ministro e Secretario de Estado dos Negocios do Imperio, pelo Diretor Geral interino Dr. José Maria do Coutto, em 30 de abril de 1875**. Rio de Janeiro: [...] Pinto, Brandão & Comp., 1875.

DIRETORIA GERAL DE ESTATÍSTICA. **Estatística da instrução** – estatística escolar. Rio de Janeiro: Typographia da Estatística, 1916.

DUBET, François; DURU-BELLAT, Marie; VÉRÉTOU, Antoine. As desigualdades escolares antes e depois da escola: organização escolar e influência dos diplomas. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 14, n. 29, p. 22-70, jan./abr. 2012.

ÉRNICA, Maurício; RODRIGUES, Erica Castilho. Desigualdades educacionais em metrópoles: território, nível socioeconômico, raça e gênero. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, e228514, 2020.

ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Departamento de Educação. **Estatística escolar referente a 1937**. São Paulo, 1938.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 135-150.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Avaliação da pós-graduação em Educação: questões, dilemas e algumas proposições. **Educação em Foco**, ano 19, n. 27, p. 173-205, jan.-abr. 2016.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p.19-34, ago. 2000.

FREITAS, Teixeira de. **O que dizem os números sôbre o ensino primário**. São Paulo: Melhoramentos, 1937.

FREITAS, Teixeira de. A evasão escolar no ensino primário brasileiro. **Revista Brasileira de Estatística**, n. 4, p. 697-722, out.-dez. 1940.

GIL, Natália de Lacerda. Reprovação escolar no Brasil: história da configuração de um problema político-educacional. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, e230037, 2018.

GIL, Natália de Lacerda. **Estatísticas da escola brasileira: um estudo sócio-histórico**. Curitiba: Appris, 2019.

GOUVEIA, Maria Cristina Soares de. A escolarização da criança brasileira no século XIX: apontamentos para uma re-escrita. **Revista Educação em Questão**, v. 28, n. 14, p. 121-146, jan./jun. 2007.

IBGE. **Estudos sobre a alfabetização e a instrução da população do Brasil, conforme as apurações do censo demográfico de 1940**. Rio de Janeiro: IBGE, 1948.

IBGE. **Anuário Estatístico do Brasil 1950**. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1951.

IBGE. **Anuário Estatístico do Brasil 1960**. Rio de Janeiro: IBGE, 1960.

IBGE. **Anuário Estatístico do Brasil 1980**. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1980. v. 41.

INEP. Meninas têm mais sucesso na trajetória escolar; desafio é corrigir distorções para os meninos, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/meninas-tem-mais-sucesso-na-trajetoria-escolar-desafio-e-corriger-distorcoes-para-os-meninos>. Acesso em 05/04/2022.

INEP. **Censo Escolar 2021**. Divulgação dos resultados. Brasília, 31 de janeiro de 2022. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2021/apresentacao\\_coletiva.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf)

Acesso em 05/04/2022.

LOURENÇO FILHO. Estatística e Educação. In: FREITAS, Teixeira de. **O que dizem os números sobre o ensino primário**. São Paulo: Melhoramentos, 1937. p. 5-8.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na Sala de Aula. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 443-481.

**MANIFESTOS dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Fernando de Azevedo... [et al.]. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MATTOS, Hebe de. **Das cores do silêncio**. 3. ed. rev. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

MEDEIROS NETA, O. M.; LIMA, E. L. M.; BARBOSA, J. K. S. F; NASCIMENTO, F. L. S. Organização e estrutura da educação profissional no Brasil: da Reforma Capanema às leis de equivalência. **Holos**, ano 34, v. 4, p. 223-235, 2018.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Articulação entre primário e secundário na Era Vargas: crítica do papel do Estado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.3, p. 449-463, set./dez. 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE. **O ensino no Brasil no quinquênio de 1932-1936**. Rio de Janeiro: INEP, 1939.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE. **Situação geral do ensino primário**. Rio de Janeiro: INEP, 1941.

MORTARA, Giorgio. Alfabetização e instrução no Distrito Federal. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.VI, n.16, p.44-65, out. 1945.

NÓVOA, António. **Relação escola/sociedade**: novas respostas para um velho problema. São Paulo: Unesp/Univesp, 2010.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1995.

POPKEWITZ, Thomas S. **Lutando em defesa da alma**: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RELATÓRIO apresentado ao Dr. Luiz de Freitas e Castro, Diretor Geral da Instrução Pública, pelo Professor Julio Lebrun, Chefe da Secção Administrativa, em 8 de julho de 1929. Porto Alegre: Officina Graphica d'“A Federação”, 1929.

ROSEMBERG, Fúlvia. Relações raciais e rendimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 63, p. 19-23, nov. 1987.

ROSEMBERG, Fúlvia. Estatísticas educacionais e cor/raça na educação infantil e no ensino fundamental: um balanço. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 34, p. 15-41, mai.-ago. 2006.

TAYLOR, Charles. The politics of recognition. **Multiculturalism and “The politics of recognition”**. Princeton: Princeton University Press, 1992.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública, modernidade eurocêntrica, processo civilizador e exclusão sociorracial: diálogos com Norbert Elias e Aníbal Quijano. In: VEIGA, Cynthia Greive; TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio (Orgs.). **Historiografia da educação**: abordagens teóricas e metodológicas. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019. p. 49-100.

WEREBE, Maria José Garcia. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* (CC BY-NC-SA 4.0)

Recebido em: 15/04/2022  
Aprovado em: 15/08/2022