

# PERSPECTIVA

REVISTA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
Volume 37, n. 3 – p. 767 – 790, jul./set. 2019 – Florianópolis

## Infância subalterna: dimensões históricas das desigualdades nas condições de ser criança (Brasil, primeiras décadas republicanas)

Cynthia Greive Veiga

### Resumo


Este artigo aborda a perspectiva da produção da infância subalterna, por meio do referencial teórico do sociólogo Norbert Elias e de autores pós-colonialistas e especialistas em “estudos subalternos”, como Gayatri Spivak, Andre Quijano e Enrique Dussel. Para desenvolvimento do tema, é realizada pesquisa histórica, utilizando-se de fontes documentais diversas sobre a diferenciação e desigualdade escolar brasileira, com ênfase nas primeiras décadas republicanas e no estado de Minas Gerais. Discute-se como a oferta escolar diferenciada e desigual, associada ao trabalho infantil, aprofundou as desigualdades da condição de ser criança, contribuindo para a produção de subalternidade das crianças pobres, negras e mestiças e do estigma de sua inferioridade.

**Palavras-chave:** Infância subalterna. Escolarização. República

**Cynthia Greive Veiga**

Universidade Federal de Minas Gerais  
UFMG

Email: greive@fae.ufmg.br

 <https://orcid.org/0000-0001-7275-9209>

Recebido em: 13/11/2017  
Aprovado em: 29/11/2018



<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2019.e53978>

**Abstract**

**Subaltern childhood: historical dimensions of inequalities in the conditions of being a child (Brazil, first republican decades)**

The article deals with the perspective of the production of subaltern childhood, through the theoretical reference of sociologist Norbert Elias and post - colonialist authors, specialists in "subaltern studies" such as Gayatri Spivak, Andre Quijano and Enrique Dussel. For the development of the theme, a historical research is carried out, using diverse documentary sources, on the differentiation and school inequality, with emphasis in the first republican decades and in the state of Minas Gerais. It is discussed how the differentiated and unequal school, associated to child labor, deepened the inequalities of the condition of being a child, contributing to the subaltern production of poor, black and mestizo children and to the stigma of their inferiority.

**Keywords:**

Subaltern childhood;  
Schooling;  
Republic.

**Resumen**

**Infancia subalterna: dimensiones históricas de las desigualdades en las condiciones de ser niño (Brasil, primeras décadas republicanas)**

El artículo aborda la perspectiva de la producción de la infancia subalterna, por medio del referencial teórico del sociólogo Norbert Elias y de autores post colonialistas, y especialistas en "estudios subalternos", como Gayatri Spivak, Andre Quijano y Enrique Dussel. Para el desarrollo del tema se realiza una investigación histórica, utilizando fuentes documentales diversas, sobre la diferenciación y desigualdad escolar brasileña, con énfasis en las primeras décadas republicanas y en el estado de Minas Gerais. Se discute cómo la oferta escolar diferenciada y desigual, asociada al trabajo infantil, profundizó las desigualdades de la condición de ser niño, contribuyendo a la producción de subalternidad de los niños pobres, negros y mestizos y del estigma de su inferioridad

**Palabras claves:**

Infancia subalterna;  
Escolarización;  
Republica.

## Introdução

A existência da condição de subalternidade de muitas crianças é fato histórico, uma evidência que pode ser detectada na criação de órgãos nacionais e internacionais direcionados à melhoria da sua qualidade de vida. A demanda por tais órgãos nos dizem das contradições presentes entre direitos humanos e permanência de desigualdades sociais, tomadas como problema político de governo.

No Brasil, destaca-se, em 1891, a criação, no Rio de Janeiro, do Instituto de Proteção e Assistência à Infância, pelo Dr. Moncorvo Filho, seguido de congêneres em outros estados. A nível internacional, em 1924 (Genebra) e 1959 (Organização das Nações Unidas - ONU), surgiu a Declaração dos Direitos da Criança; em 1927, fundou-se o *Instituto Interamericano del Niño*, órgão da Organização dos Estados Americanos (OEA); em 1946, criou-se o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), com adesão brasileira em 1950; o ano de 1979 foi eleito Ano Internacional da Criança; e, em 28 novembro de 1989, realizou-se a Convenção sobre os Direitos da Criança, ratificada pelo Brasil em 14 de novembro de 1990. Também no Brasil, destacam-se, ainda, a fixação do Código de Menores de 1927 e de 1979, a criação, em 1964, da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e, em 1990, a edição do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Contudo, em pleno século XXI, a persistência, senão agravamento, da condição de subalternidade de muitas crianças denota os limites desses órgãos e instituições para superação do problema e nos alerta para a profundidade do problema. Ao indagarmos sobre o porquê da necessidade desses órgãos em sociedades que desde o século XVII demonstraram a “descoberta da infância” (ARIÈS, 1987, p. 74) e se autoproclamaram civilizadas no século XIX (ELIAS, 1994), perguntamo-nos: o que se fez com essa “descoberta”?

A expressão “descoberta da infância”, cunhada por Philippe Ariès na década de 1960<sup>1</sup>, demarca nos seus estudos discussões quanto às alterações nas relações entre adultos e crianças, evidenciando um protagonismo infantil na organização familiar e o aparecimento de novas práticas para o trato das crianças. Desde então, diferentes estudos sobre história da infância objetivaram a investigação de tais mudanças, tais como: alterações no cuidado, alimentação e vestimenta das crianças; críticas aos castigos físicos; produção de conhecimentos pedagógicos, psicológicos e biológicos; debates sobre importância das brincadeiras, jogos e do afeto familiar; surgimento da literatura infantil etc. Essas

---

<sup>1</sup> Os estudos de Ariès (1987) tiveram importante contribuição para a expansão do campo da história da infância, em que pese as críticas recebidas; no prefácio da edição francesa de 1973 (*Éditions du Seuil*), o autor discute algumas delas.

constatações são, entre outras, expressões de uma nova era, sendo que o século XIX ficou conhecido como o século da criança<sup>2</sup>.

Entretanto, o processo de “descoberta da infância” não trouxe benefícios homogêneos para todas as crianças, uma vez enredado por tensões raciais, étnicas, de gênero e de classe social. Observa-se que, paradoxalmente, foi também o contexto de escravização e tráfico de crianças africanas e indígenas nas colônias europeias, bem como da difusão generalizada do trabalho de crianças oriundas das famílias operárias. Nas mesmas circunstâncias em que se ampliaram os debates quanto às necessidades diferenciadas das crianças e difundiu-se um modelo de infância, superior e europeia, desenvolveram-se também modos de tratamento específicos da criança pobre, indígena e negra, cujo entendimento de sua assistência e proteção esteve centrado no trabalho, como fonte de regeneração de sua condição inferior, por vezes, naturalizada.

Portanto, no âmbito da história da infância e da educação há de se problematizar as múltiplas condições de fazer-se criança. Assim, neste texto, proponho-me problematizar a questão das crianças pobres e negras, historicamente produzidas como grupo inferior, e a repercussão desse fato nas proposições educacionais, cuja centralidade se fez no trabalho, associado às dúvidas quanto as suas condições de educabilidade.

A inferiorização de determinados grupos sociais se tornou explícito e regulamentado, de certo modo naturalizado, no âmbito dos debates sobre os direitos humanos e direitos políticos no contexto dos séculos XVIII e XIX. Nesse contexto, pobres, trabalhadores e mulheres foram excluídos de direitos políticos sob a alegação de incapacidade moral (HUNT, 2009)<sup>3</sup>, e, ainda que, após intensas mobilizações, os direitos foram se estendendo, permaneceu o estigma de inferioridade moral.

A problematização da existência de uma infância subalterna, no processo histórico de elaboração dos direitos humanos e dos argumentos da igualdade perante a lei, aciona diferentes questões teóricas: José D’Assunção Barros (2016) contribui para avançarmos na questão das diferenças e desigualdades; Norbert Elias (2000) apresenta modelo teórico da figuração estabelecidos-*outsiders*, importante para interrogarmos sobre a produção do outro como grupo inferior; Enrique Dussel (2000, 2005), Luciana Ballestrin (2013) e Anibal Quijano (2014) auxiliam-nos na discussão da subalternidade e da elaboração das relações raciais como relações de poder; Bronislaw Geremek (1987) discute a pobreza como produção

---

<sup>2</sup> Expressão que deu título ao livro *O Século da Criança*, da sueca Ellen Key, publicado em 1900 (SANDIN, 1999).

<sup>3</sup> Segundo Lynn Hunt (2009, p. 16), de modo generalizado, para Europa e Américas faziam parte destes grupos: crianças, “insanos”, prisioneiros, mulheres, não proprietários, escravos, negros livres, minorias religiosas.

sócio histórica; Karl Polanyi (2000) aborda a centralidade do trabalho na sociedade de mercado; Lynn Hunt (2009) analisa as contradições na elaboração da universalidade dos direitos humanos.

Nos campos da história da infância e da história da educação, em geral, a investigação de uma infância subalterna se faz de modo fragmentado, ou seja, ora centrada na história da escola, ora nas instituições e/ou legislações de assistência. Minha hipótese é de que, para ampliarmos a história da infância, faz-se necessário relacionar as diferentes propostas de escolarização, ou seja, articular, por exemplo, propostas escolares presentes na legislação do trabalho infantil, nos códigos de menores, nas reformas educacionais de governo etc. Ou seja, esses estudos articulados são fundamentais para identificarmos historicamente os processos desiguais de tornar-se criança.

Entendo que as desigualdades e diferenças escolares podem ser pensadas como resultado mais imediato das tensões no processo de fazer cumprir o direito de todas as crianças à escola, e que as relações raciais, de classe e gênero, origem da produção da subalternidade, apresentaram-se como centrais nesse processo. No entanto, acresce-se o fato de que a elaboração de políticas escolares desiguais para determinadas crianças teve como característica principal a proposição de educação orientada para o trabalho como fator de inclusão social.

Para melhor desenvolvimento das questões aqui apresentadas, organizou-se este texto em duas partes: uma primeira apresenta algumas questões teóricas, de modo a contribuir para as discussões relativas à produção de uma infância subalterna; a outra parte organiza as diferentes propostas de escolarização das crianças, de forma a problematizar sobre a histórica desigualdade escolar brasileira, com ênfase nas primeiras décadas republicanas e no estado de Minas Gerais.

### **Infância subalterna, crianças *outsiders*: questões conceituais**

Em debate sobre o problema do “trabalho do menor”, o jornal *O Paiz*, de 18 de maio de 1915, do Rio de Janeiro, assim se manifestava:

Enquadra-se nesta situação a soma formidável dos pequeninos operários, dos menores escravizados à exploração doméstica, das crianças sacrificadas às profissões ditas ligeiras, mas de perigosos efeitos futuros [...] e se propina a essa gente, que cresce o pior dos venenos, que é o convencimento, **pelo habito de uma situação subalterna**, de não poderem ser na vida nada acima da condição em que se encontram. (O PAIZ, 1915, p. 1, grifo nosso).

Pela força do “habito”, a “situação subalterna” de certos grupos sociais se tornou quase que naturalizada. Contudo, a condição de subalternidade ou inferioridade é produto

histórico, com variações no tempo e espaço. Diante disso, faz-se necessário perguntar: quais foram as diferenças das crianças arroladas na citação do jornal que possibilitaram o seu enquadramento como um grupo subalterno? A resposta encontra-se no próprio texto: “pequeninos operários”, “menores escravizados à exploração doméstica”, “crianças sacrificadas”, quais sejam, crianças pobres e muitos delas negras e mestiças.

Por sua vez, a palavra menor, originalmente presente nas legislações para designar uma pessoa abaixo de determinada idade, desde fins do século XIX foi usada de modo cada vez mais frequente como um adjetivo depreciativo, para identificar a condição social de crianças pobres, negras, mestiças, bem como as chamadas “desvalidas”, ou seja, desprovidas de valor social e econômico. De acordo com registros, em relatórios de governo, legislações, documentos escolares, jornais de época, entre outros, o termo menor aparece de modo totalmente indiscriminado na caracterização da condição de pessoa subalterna, sejam elas crianças abandonadas, órfãs pobres, infratoras ou trabalhadoras.

Curioso observar a elaboração de um léxico diversificado, para também se referir às crianças pobres na escola: alunos pobres, infância desvalida, menores e alunos indigentes, sendo que o uso do termo “menor” na documentação escolar será mais frequente na década de 1920. Portanto, a escola contribuiu eficazmente para a criação da subalternidade (VEIGA, 2017), como exemplo a associação entre crianças pobres, sem o “habito de frequentar escola” e uma suposta inferioridade social. Na verdade, o processo escolarizador produziu a criança pobre analfabeta como pessoa inferior, porque entendida como “ignorante”.

Um conjunto de fatores entrelaçados se apresenta à discussão da elaboração de uma infância subalterna: pobreza das famílias, trabalho infantil, não frequência à escola, acresce-se a estas, a elaboração da criança negra como pessoa inferior (VEIGA, 2016). Não obstante, a produção da condição de subalternidade somente se fez possível, porque relacionada à existência de condições de superioridade, também historicamente constituídas. Portanto, em diferenciação às situações adversas da infância das crianças pobres, negras, analfabetas, infratoras, trabalhadoras, outras infâncias se constituíram em condições favoráveis, segundo os modelos elaborados pela ciência de época, no despontar do “século da criança”.

Desse modo, é fundamental problematizar quais foram as circunstâncias que favoreceram tais desigualdades da condição de ser criança. Por sua vez, constata-se que, de modo geral, não houve políticas eficazes que tornassem as condições de infância mais igualitárias, pelo contrário, no período estudado – e ainda hoje – as ações governamentais se fizeram no sentido de apenas tornar a subalternidade suportável. Portanto, até que ponto as desigualdades no processo de inserção social de muitas crianças, devido as diferenças de cor,

origem de classe e escolarização, foram entendidas como uma desigualdade social a ser combatida?

A primeira discussão teórica a se fazer aqui, relaciona-se às noções de diferença e desigualdade, ou seja, interrogar de que modo “a desigualdade torna-se diferença, e como a diferença transforma-se em desigualdade social?” (BARROS, 2016, p. 7). Corroboro com Elias (2000) o entendimento de que desigualdades de geração, gênero, etnia e classe social vinculam-se aos processos de constituição da interdependência entre pessoas e/ou grupos sociais e, assim, ao modo como se estabelecem e mudam as relações de poder em uma sociedade.

No âmbito da história da infância, a alteração nas relações geracionais, associa-se às mudanças nas relações de poder entre adultos e crianças, como, por exemplo, no contexto da modernidade, a criança deixou de ser entendida como desigual do adulto (adulto em miniatura) para ser tomada como diferente e com necessidades diferentes. Contudo, esse reconhecimento não foi homogêneo, pois, no caso das crianças trabalhadoras, elas continuaram sendo percebidas como desiguais aos adultos e tratadas como adultos em miniatura, de menores salários, tal qual as crianças negras escravizadas, “escravos em miniatura”. Por sua vez, evidenciou-se as condições diferenciadas de ser uma criança pobre trabalhadora, negra escravizada, em relação a outras crianças, estabelecendo-se uma desigualdade social.

Pelo modelo teórico da figuração estabelecidos e *outsiders*, Elias (2000) problematiza o processo de produção do outro como inferior. O autor aborda a questão como sendo um tema humano universal: membros de grupos mais poderosos, devido à sua posição na rede de interdependência em relação ao outro, auto se representam como humanamente superiores, sejam eles, homens em relação às mulheres, adultos em relação às crianças e aos jovens, governantes em relação aos governados, colonizadores em relação aos colonizados, patrões em relação aos trabalhadores, brancos em relação aos negros etc.

Ainda de acordo com Elias (2000), as posições desiguais de poder se mantêm pela sociodinâmica da estigmatização. Isto é, o grupo superior tende a atribuir ao outro características depreciativas do ponto de vista estético e étnico-cultural. Assim, afirma, “Afixar o rótulo de ‘valor humano inferior’ a outro grupo é uma das armas usadas pelos grupos superiores nas disputas de poder, como meio de manter sua superioridade social” (ELIAS, 2000, p. 23-24). É fato, crianças, trabalhadores, analfabetas, pobres, negras e mestiças historicamente têm sido representadas como grupo subalterno, marginal, anômico, vadias, desvalidas, delinquentes e de estética inferior.

A problematização de infância subalterna, neste texto, foi pensada no âmbito dos chamados estudos subalternos e dos debates do pós colonialismo (BALLESTRIN, 2013). De acordo com Gayatri Spivak (2010, p. 13-14), subalternidade descreve “[...] as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante”.

Autores vinculados a esses estudos, entre eles, Anibal Quijano (2005, 2010, 2014) e Enrique Dussel (2000), são de grande importância para problematizarmos a produção da infância subalterna. Dussel (2000) discute as contradições presentes nos processos de estabelecimento da civilização moderna, em que sua efetivação se fez fundamentalmente pela subalternização do outro. No contexto da dinâmica da dominação colonial nas Américas dos séculos XVI em diante, introduziu-se a superioridade dos europeus, expressa no uso de armas mais poderosas, na imposição religiosa e de trabalhos forçados, por meio da violência. Anibal Quijano (2005, 2010, 2014) denomina esse novo padrão mundial de poder como “colonialidade do poder”, que, entre outros aspectos, destacou-se pela combinação raça e trabalho.

A importância desse conceito reside principalmente na premissa de que as relações de colonialidade não findaram com os processos de independência política. Para Quijano (2003), o grande diferencial produzido no processo colonizador europeu moderno foi a hierarquização racial como fundamento da dominação social. Isso se articula ao avanço da exploração capitalista, a organização dos Estados nação e a perspectiva eurocentrista de produção do conhecimento e controle da subjetividade/intersubjetividade. Articulando tais afirmações com as proposições teóricas de Elias (1993,1994), temos que o processo civilizador impôs padrões de condutas e modelos de humanos, definidores dos seres e dos saberes reconhecidos como civilizados; contudo, isso somente foi possível pela estigmatização cada vez mais frequente do outro como bárbaro, selvagem, incapaz, ignorante, inferior (ELIAS, 2000).

No âmbito das questões propostas neste texto, pode-se indagar sobre os efeitos do eurocentrismo na educação latino-americana. De modo mais específico, refletir sobre sua implicação no processo de elaboração da inferiorização e desqualificação das crianças negras e pobres, e conseqüente interrogação, por parte das elites, quanto às suas condições de educabilidade. Como sabemos, a associação entre ser negro e primitivo, portanto, possuidor de um saber inferior, integrou as práticas colonizadoras e de colonialidade na elaboração de novas identidades de conotação racial carregadas de estigmas.

Por sua vez, como demonstra Quijano (2005):



As novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho. Assim, ambos os elementos, raça e divisão do trabalho foram estruturalmente associados e reforçando-se mutuamente, apesar de que nenhum dos dois era necessariamente dependente do outro para existir ou transformar-se. (QUIJANO, 2005, p. 108)

Na associação raça e trabalho é possível identificar as características básicas do processo de organização da sociedade de mercado, quais sejam: trabalho assalariado como privilégio de brancos; trabalho sujo e pesado para índios, negros e mestiços; brancos como fonte de subsistência das “raças inferiores”; entre outros. O jornalista e político brasileiro Gilberto Amado (1948, p. 13)<sup>4</sup>, em texto de 1916, assim afirmava: “Ao qualificar-se de ‘inferiores’ as raças mestiças do Brasil, quer-se dizer que lhes falta o habito do trabalho e a capacidade cívica resultante da experiência política”. Ainda como exemplo da associação raça e trabalho, enquanto indicador de permanências de relações colonialistas, o discurso de Gilberto Amado (1948) também introduziu, nesse contexto, a ideia de insuficiência de povo para o estabelecimento de uma nação brasileira<sup>5</sup>. Em análise estatística dos dados de 1872, diz:

**O “povo brasileiro” não podia ser** o milhão e meio de escravos, o milhão de índios inúteis que a contagem do governo reduziu, com evidente imprecisão, a quatrocentos mil apenas; não podia ser os cinco milhões de agregados das fazendas e dos engenhos, caipiras, matutos, caboclos, vaqueiros do sertão, capangas, capoeiras, pequenos artífices, operários rurais primitivos, pequenos lavradores dependentes [...]. (AMADO, 1948, p. 36, grifos nossos).

Os estigmas de subalternidade são variados, Amado (1948, p. 38) fala da existência no período imperial de “[...] operários rurais primitivos sem fixidez, trabalhando um dia, para descansar seis”, de povo “matuto, ignorante e crendeiro”, “multidão de pequenos artífices e trabalhadores das cidades e das roças, toda uma *gens* complexa, pouco produtiva”, população “sem hábitos de trabalho, dada às superstições das raças selvagens, inútil”. Esse autor também expressa a perspectiva eurocêntrica, explicando que tais pessoas estiveram separadas da civilização há três séculos e “há meio século suspensas no ar” (refere-se ao período pós-independência). Afirma ainda que, apesar da republica, os “elementos sociais” continuavam os mesmos.

Do mesmo modo, a associação raça e trabalho esteve presente nos debates sobre a “infância desvalida”. As elites brasileiras, impregnadas pela herança de escravização de crianças negras e em comunhão com as práticas de tratamento das crianças filhos dos pobres

---

<sup>4</sup> O livro aqui utilizado reúne textos do autor publicados no período de 1916 a 1945 (AMADO, 1948).

<sup>5</sup> Para maior aprofundamento, conferir excelente estudo de Marlos Bessa (2004).

nos países europeus, naturalizaram de modo radical o entendimento do trabalho infantil e “aprendizado de um ofício” como solução para os problemas sociais republicanos.

Em artigo na Revista *Educação e Pediatria*, do Rio de Janeiro, o autor Franco Vaz (1913, p. 16), afirma que, para resolver o “problema dos menores”, nos “países civilizados”, tutores tomam para si a criação de crianças abandonadas moralmente, e “[...] colocam-lhe numa instituição educativa, modificam-lhe o caráter, dão-lhe vida sã, ensinam-lhe um ofício – em suma, fazem desse pequeno, em vez de um delinquente, para que tudo o encaminhasse, um cidadão útil a si e útil aos outros”. No detalhamento de propostas para o combate do “problema”, sugere: criação de escolas primárias junto às fábricas; de escolas premonitórias e correccionais; regulamentação do trabalho do menor; bom ensino agrônômico e industrial; ensino doméstico para as meninas; fundação de patronatos (VAZ, 1913, p. 17-18).

No âmbito desse conjunto de proposições, é fundamental analisar, ainda que de modo muito sucinto, o lugar do trabalho na ordem capitalista, bem como a produção da pobreza e da situação de marginalidade, como consequência do não trabalho. O economista Karl Polanyi (2000), em crítica à sociedade liberal e economia neoclássica do século XIX, demonstra em suas análises o processo de transformação da terra, do trabalho e do dinheiro em mercadorias e suas consequências sociais. Ou seja, discute como a lógica capitalista de mercado desarticulou a vida social, ao se apresentar como princípio organizador das sociedades.

Nesse contexto, pobreza e marginalidade assumiram conotações diferenciadas dos séculos anteriores, pois cada vez mais foram associadas à vadiagem e não ao trabalho, naturalizando a venda da força de trabalho como via única de satisfação das necessidades básicas de sobrevivência, agravado ainda mais pelo medo da fome. Mas também assumiu conotações morais, pois favoreceu a estigmatização da população pobre, com criação de critérios de indignidade para avaliar os merecedores ou não da caridade e assistência estatal.

Bronislaw Geremek (1995) auxilia-nos a compreender a pobreza e a pauperização como processos históricos. Ele chama atenção para o fato de que desde início da idade moderna já se faziam presentes iniciativas de combate à mendicância e à aplicação de medidas coercitivas e violentas contra os chamados vadios e ociosos. Nesse cenário, o autor enfatiza que “[...] quer o discurso filantrópico do século XIX, quer a doutrina social cristã, ambas colocam em evidência a ação moralmente degradante da pobreza na existência humana” (GEREMEK, 1995, p. 9).

É no âmbito desses acontecimentos que emerge o debate sobre o valor da criança e a retórica recorrente de educar para ser útil a si e a pátria, no sentido de conter a crescimento do número de crianças desvalidas nos centros urbanos. As alterações econômicas desde o século

XV redimensionaram o valor social e econômico das crianças. No caso das famílias pobres, um grande número de filhos poderia ser um fardo no caso da ausência de trabalho, ou uma solução, no caso delas se tornarem mantenedoras da família. Destaca-se que, com o capitalismo industrial, as dificuldades das famílias pobres se estenderam para além do século XIX.

No entanto, diferentemente das famílias operárias, para as famílias burguesas abastadas, o século XIX, o “século da criança”, foi também o século da “família triunfante”. Como demonstra Michelle Perrot (1991, p. 146), no triunfo da família esteve a sacralização da infância e da criança como valor afetivo:

O filho, no século XIX ocupa mais do que nunca o centro da família. É objeto de todos os tipos de investimentos afetivos, claro, mas também econômico, educativo, existencial. Como herdeiro, o filho é o futuro da família, sua imagem sonhada e projetada, sua forma de lutar contra o tempo e a morte.

A consolidação dos valores da família burguesa, concomitante com as diferenciações das funções familiares, segundo origem social e racial, deram maior visibilidade a dois tipos de validade das crianças: o valor sentimental e o valor econômico. Se para as famílias ricas, o valor dos filhos passou a ser cada vez mais sentimental, nas famílias pobres pesava o valor econômico (o que não significa que não amavam suas crianças). A tese da socióloga Viviana Zelizer (1994) é de que, entre os séculos XIX e XX, ocorreu uma significativa mudança no valor social da criança, quando o valor de uma criança assalariada útil foi contraposto ao valor moral de uma criança economicamente inútil. Evidentemente que tal transformação foi gradual e diferenciada, de acordo com a classe social. No caso dos pobres, a industrialização no século XIX introduziu novas ocupações para as crianças operárias, fazendo com que as famílias dependessem de seus salários, acentuando o valor econômico da vida de uma criança.

Por sua vez, as leis da educação escolar atravessaram todas as classes, pois, teoricamente, deveriam ser aplicadas igualmente para todas as crianças. Ressalta-se que a educação escolar não somente se apresentou como obrigatória, mas também como direito fundamental de todo cidadão membro das sociedades democráticas. Contudo, ainda por um bom tempo, no século XX, as famílias das camadas pobres não puderam se abster do trabalho dos seus filhos. A rápida industrialização multiplicou as oportunidades de trabalho e de ascensão econômica dos pobres, por outro lado, um problema se colocava, tendo em vista as leis de escolaridade obrigatória: qual quantidade de trabalho e qual quantidade de escola?<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Engels (1820-1895), em sua obra sobre a classe trabalhadora na Inglaterra do século XIX, analisa os incômodos da lei de obrigatoriedade escolar para os capitalistas e os argumentos desenvolvidos por estes para a manutenção das crianças no trabalho, bem como a ação dos filantropos ingleses para a garantia da integridade física das crianças. Desse embate surgiram na Inglaterra as leis regulamentadoras do trabalho infantil. Em

Quero destacar aqui que, além da cor e origem social, condições fundantes da subalternidade nos séculos anteriores, no século XX, a condição de analfabeto, soma-se na produção de uma inferioridade social. Na afirmação de Franco Vaz (1913, p. 12, 14), em *Educação e Pediatria*, “Um ser humano que se educa é uma utilidade que se multiplica [...] os povos que se deixam mergulhados dentro do analfabetismo, hão de ser sempre desventurados. A desilusão e a impotência envergonham-nos e humilham-nos”

Os discursos aqui comentados integram a longa tradição do processo de colonialidade, na perspectiva indicada por Anibal Quijano (2010), são os processos colonialistas que implicam as relações raciais de poder e distribuição mundial do trabalho, característicos das Américas há 500 anos. Acrescento a isso, a difusão do processo escolarizador e a imposição da escrita e leitura como reguladores das relações sociais no âmbito da formação dos estados-nações.

### **Escolarização desigual e subalternidade suportável**

Devido ao processo histórico de institucionalização da escola primária no Brasil, as diferenças de escolaridade raramente foram tomadas como desigualdade social. E a pior consequência disso, esteve no fato de que a existência de níveis muitos desiguais de qualidade escolar favoreceu ainda mais estigmatização das crianças pobres e negras como grupo inferior na sociedade, contribuindo com profundas diferenciações no processo de sua inserção social.

A instalação da república em 1889 se fez com expectativas de surgimento de novas oportunidades para toda a população e trouxe a esperança de consolidação de uma modernidade promissora, sustentada pela ciência e indústria. A Constituição de 1891 elevou o país ao patamar de país civilizado, uma vez que juridicamente estabeleceu a igualdade perante a lei, possibilitado pelo fim da escravidão (1888) e dos privilégios monárquicos. Entretanto, assim como outros países, também instituiu distinções para a qualificação dos eleitores, com destaque para a proibição do voto do analfabeto. Desse modo, o combate ao analfabetismo foi uma importante causa defendida no contexto, mas, ao final dos anos de 1920, numa população estimada em 30 milhões, sua taxa era estimada em torno de 76,5%.

O aumento da demanda pela escolarização da infância, nesse momento, integrou o movimento pela alfabetização como prerrogativa de formação do cidadão brasileiro, porém, esse processo se realizou de modo extremamente desigual. Ressalta-se que tal apelo republicano foi produzido em meio a circunstâncias de vida extremamente desfavoráveis de

---

síntese, elas se constituíram na proibição do trabalho noturno, na redução da jornada de trabalho para crianças de determinada faixa etária e na proibição do trabalho infantil, levando-se em consideração o tipo de trabalho e a idade (ENGELS, 1995).

grande parte da população, tais como péssimas condições de moradia e trabalho, violência urbana, baixos salários, doenças, mortalidade infantil, rarefação escolar, sem contar as difíceis condições de vida dos habitantes da zona rural, estimado em 80% da população. Destaca-se, especificamente, a ampla utilização do trabalho de crianças e as tensões presentes na discussão da regulamentação do trabalho infantil e escolarização obrigatória (VEIGA, 2016).

Até o final da década de 1920, pode-se identificar um conjunto de instituições públicas com função escolar diversificada, segundo origem social da clientela infantil, por exemplo, imponentes Grupos Escolares, escolas isoladas, escolas reunidas, patronatos agrícolas, escolas para “delinquentes” e “pervertidos”, escolas rurais; a essas se acresce as escolas particulares leigas e confessionais. Por sua vez, as desigualdades da qualidade do ensino podem ser identificadas nos objetivos educacionais dessas diferentes instituições, nas edificações, materiais escolares, currículos, organização das classes escolares (com introdução dos testes), funcionamento de caixas escolares para auxílio econômico e critérios de contratação de professores. Outra característica importante é o fato de que as instituições em geral, frequentadas por pobres e negros, como os patronatos agrícolas, escolas de reforma, escolas de aprendizes etc., organizavam-se com centralidade na oferta da aprendizagem de algum ofício.

A associação raça e trabalho, na proposição da escolarização da infância subalterna, ganhou destaque desde a edição da Lei do Ventre Livre, em 20 de setembro de 1871, quando ocorreu intensa movimentação por parte do governo e das elites econômicas para definirem sobre o destino das crianças libertas no ventre. Fonseca (2002) demonstra, em sua pesquisa, as divergências quanto à relação entre abolição e educação e destaca as propostas educacionais voltadas à aprendizagem de ofício, mais especificamente, ao trabalho agrícola.

Assim, desde os anos de 1870, fizeram-se presentes sugestões de criação de instituições educacionais para atender a clientela infantil pobre e negra, com nítido propósito de conduzi-la ao trabalho, tais como Escolas de Aprendizes Marinheiros e Aprendizes do Exército, Asilos Agrícolas, Asilos de Crianças Abandonadas e Colônias Orfanológicas. Isso pode ser observado, por exemplo, no argumento do Conde D’Eu, quando, em 1883, comunicava sua intenção de fundar uma instituição de proteção à “infância desvalida”:

Velar pela educação da geração que cresce e sobretudo das crianças privadas do sustento de seus protetores naturais, como foi produzido pela Lei de 28 de setembro de 1871, é um objeto de importância incontestável. **O número destes infelizes não é pequeno;** as medidas tomadas a este respeito pelo governo o provam [...]. Dar-lhes **hábitos de trabalho e gosto pela agricultura**, fonte primeira da riqueza do país, inculcando-lhes ao mesmo tempo os sólidos princípios da primeira educação, parece ser a tradução fiel do sentimento nacional. (CONDE D’EU *apud* ALMEIDA, 1989, p. 247, grifos nossos).

Com o estabelecimento do governo republicano houve maior diversificação de reformas educacionais, bem como os tipos de instituições para crianças, dando ampla visibilidade às desigualdades de condição de vivência da infância. Maria Luiza Marcílio (1998) confirma a primazia de enfoques em instituições agrícolas, como as Colônias e Patronatos Agrícolas, específicas para desvalidos, que se disseminaram por vários Estados. Em Minas Gerais, nos anos iniciais da república, destaca-se: a inauguração do Instituto João Pinheiro, em 1909, situado na periferia de Belo Horizonte, recém-inaugurada capital do Estado; do Aprendizado Agrícola de Barbacena, 1910; do Patronato Agrícola na cidade de Caxambu, 1918. A criação desses tipos de estabelecimentos foi um exemplo da ação do Estado-providência, tal qual analisado por Pierre Rosanvallon (1997, p. 22), num contexto em que a sociedade passou a ser cada vez mais entendida como mercado ou, na afirmação do autor, “[...] a passagem do estado-protetor para o Estado-providência traduz, no nível das representações do estado, o movimento no qual a sociedade deixa de se pensar como um corpo para se conceber como um mercado”.

O Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, expedido pelo presidente Nilo Peçanha, é exemplar dessa perspectiva. É a primeira legislação educacional republicana de abrangência nacional, mas vinculada ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, curiosamente voltada para os filhos dos pobres. Esse decreto prescreveu a criação nos estados de Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário a serem custeadas pela União, considerando:

[...] 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 **faze-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 nossos).

Havia uma concepção de que a educação dos pobres não era um assunto propriamente educacional, mas econômico, a ser pensado no âmbito de um ministério que tratava de agricultura, indústria e comércio. Esse entendimento explica a estreita relação entre essas instituições, a concepção de educação destinada à infância desvalida e à oferta do trabalho como princípio de inserção social. Em registro de impressões de visitas ao Instituto João Pinheiro, José R. de Souza, em 25 de agosto de 1913, assim se pronuncia:

O fim do Instituto é apoderar-se do menor em risco de perversão ou já viciado e, transcorrido o período educacional, restituir à sociedade um homem sadio de corpo e alma, apto para constituir uma célula do organismo social [...] por outras palavras, o

internado receberá educação física, moral, cívica, intelectual e profissional. **A educação profissional consiste no ensino pratico de agricultura e no de um ofício, sendo, entretanto, o intuito capital da instrução, preparar lavradores.** Além da agricultura nos campos de demonstração, ocupam-se os educandos nos pavilhões, com jardinagem, horticultura, pomicultura e criação de animais domésticos. (A ASSISTÊNCIA, 1930, p. 16, grifos nossos).

Ainda de acordo com Luciano Mendes de Faria Filho (2001), a função do Instituto, tal qual atribuída pelas elites políticas e econômicas, não era apenas para tratar do problema das crianças desamparadas, mas compensar a falta de escolas públicas, conforme detectado na documentação. No Regulamento de 1910, observa-se a intenção de diferenciação escolar: “[...] Se o Estado ainda não pode disseminar estabelecimentos de ensino técnico primário e secundário, acessíveis a todas as classes, incumbe-lhes começar por atender à necessidade mais premente da salvação dos pequeninos deserdados da sorte (*apud* FARIA FILHO, 2001, p. 39).

Esse foi também o caso da criação da Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais, em 1910, atendendo ao Decreto de Nilo Peçanha. Essa escola igualmente teve como clientela os “meninos desfavorecidos da fortuna”, na faixa etária de 10 a 13 anos, com ampliação nas décadas seguintes. De acordo com Carla Chamon (2008), entre os ofícios oferecidos, destacavam-se: latoaria, marcenaria, vimeria.

Além dessas instituições, havia as escolas noturnas que, embora orientadas para adultos, eram frequentadas por crianças, conforme demonstra Vera Lucia Nogueira (2012). A autora constata o direcionamento desse turno escolar também para o público infantil (crianças de famílias operárias que trabalhavam durante o dia), registrado não somente nas ementas das disciplinas, mas nos relatórios de governo e até nos anúncios de jornais sobre abertura das matrículas.

No Decreto nº 12.893, de 28 de fevereiro de 1918, o presidente Wenceslau Braz autorizou o Ministério da Agricultura a criar “[...] patronatos agrícolas, para educação de menores desvalidos, nos postos zootécnicos, fazendas-modelo de criação, núcleos coloniais e outros estabelecimentos do Ministério”, com objetivo prioritário de impulsionar a economia do país, segundo esta legislação. Conforme o artigo primeiro, essas instituições deveriam “[...] ministrar, além da instrução primaria e cívica, noções práticas de agricultura, zootecnia e veterinária a menores desvalidos”. Contudo, pelo Decreto nº 7704-A, de 11 de junho de 1927, os estabelecimentos de ensino agrícola com essa função foram transferidos da Secretaria da Agricultura para a Secretaria de Assistência Pública, indicando para uma proposta mais assistencialista que profissionalizante.

Na década de 1920, surgiram regulamentações nacionais de instituições educacionais para as crianças desvalidas, por meio de legislações dos anos de 1923 (aprovou o regulamento

da assistência e proteção aos menores e delinquentes), 1926 (institui o código de menores) e 1927 (consolidou as leis de assistência e proteção a menores). Como essas legislações são desdobramentos uma das outras, tomamos a de 1927 para nossa discussão. Nela encontramos os elementos sociais constituidores da infância subalterna e prescrições para seu destino: crianças abandonadas de primeira idade (menos de dois anos) seriam entregues para criação; infantes expostos, crianças abandonadas com idade de até sete anos, abrigadas em Recolhimentos de Expostos ou entregues, sob tutela, para adultos; já os menores abandonados, pessoas menores entre 7 e 18 anos, órfãos, indigentes, vadios, mendigos e/ou em estado de libertinagem seriam destinados para instituições diversas, de acordo com o caso. Observa-se que nesse último grupo, não se diferenciava crianças de adolescentes, sendo a categorização da pessoa e da instituição feita pelo tipo de condição de vida, no caso da situação de abandono, ou de conduta, no caso dos indigentes, vadios, mendigos, libertinos ou pervertidos. Em todas essas instituições, o trabalho em oficinas ou no meio rural se apresentava com função moral e econômica.

Em Minas Gerais, esse código foi regulamentado pelo Decreto nº 7.680, de 3 de junho de 1927, e, em 1929, publicou-se o Regimento Interno dos Estabelecimentos de Assistência a Menores. O Decreto nº 7.680 criou: o Abrigo de Menores Afonso de Moraes, localizado na capital Belo Horizonte, com a função de recolher e fazer triagem das crianças após 30 dias de abandono; seis Escolas de Preservação, para crianças não delinquentes, localizadas no interior do estado; uma Escola de Reforma para delinquentes, localizada em Belo Horizonte e outra Escola de Reforma para pervertidos, no interior, essas últimas recebiam as crianças do Abrigo ou de outra procedência. Todas essas instituições possuíam escola primária e aprendizagem de algum ofício (VEIGA; FARIA FILHO, 1999). Nota-se que havia mistura de idades e os limites não eram observados. Num livro de matrículas do Abrigo, do período 1927-1933, em 538 internações, verifica-se número significativo de crianças abaixo de sete anos (REGISTRO, 1933).

No caso das escolas primárias públicas regulares, nas primeiras décadas republicanas, podemos também identificar diferentes ofertas de tipos de escola, com variação na organização, tempo de escolaridade e localização (campo, distritos ou cidades). No quadro a seguir, temos as principais variações quanto aos tipos de escola.



Quadro I: Oferta escolar nas reformas da escola primária, Minas Gerais, 1892-1927

LEGISLAÇÃO	PRESCRIÇÃO
Decreto nº 655 (17/10/1893)	<p>Obrigatoriedade escolar 7 aos 13 anos</p> <p>Perímetro escolar: 1,5 km para menino e 0,5 km para menina, tendo a escola o centro</p> <p>Isenção: não haver escola no perímetro, aprendizagem familiar, indigência, entre outros</p> <p>Escolas rurais, distritais e urbanas (currículos diferenciados)</p>
Decreto nº 1.251 (31/01/1899)	Escolas urbanas e distritais, escolas de colônias agrícolas (currículo único)
Decreto nº 1.960 (16/12/1906)	<p>Obrigatoriedade escolar para meninos: 7 a 14 anos e para meninas: 8 a 12 anos</p> <p>Grupos Escolares (seriado) – 4 anos – ensino separado para cada sexo</p> <p>Escolas isoladas multisseriadas (urbanas, distritais e coloniais) – 4 anos</p> <p>Escola noturna para adultos</p> <p>Caixa Escolar para auxílio aos alunos pobres</p>
Decreto nº 3.191 (09/06/1911)	<p>Obrigatoriedade escolar: 7 aos 14 anos</p> <p>Perímetro escolar: 1km para meninas e 2kms para meninos nas cidades e vilas; 2,5 kms para ambos nos distritos e povoados</p> <p>Escola infantil: 4 a 6anos (criada na lei em 1908)</p> <p>Grupos Escolar, Escola isolada (urbana, distrital, rural)</p>
Lei nº 800 (27/09/1920)	<p>Ensino primário: escolas de 1º grau, escolas e 2º grau; grupos escolares (2º grau): distritais – 1º e/ou 2º grau; rurais ou coloniais – 1º grau; escolas reunidas ou singulares (1º e/ou 2º graus)</p> <p>Obrigatoriedade escolar ambos sexos: 7 a 14 anos</p> <p>Perímetro escolar: 3kms</p> <p>Professoras de preferência solteiras ou viúvas sem filhos</p> <p>Serviço médico escolar e polícia sanitária</p>

Decreto nº 6.655 (19/08/1924)	<p>Escola pública: infantil, primário e complementar</p> <p>Escola primária: rural, noturna e ambulante – 2 anos; distrital e urbana singular – 3 anos; escola reunida e grupo escolar – 4 anos</p> <p>Escola infantil – maternal e jardim de infância – 3 anos</p>
Decreto nº 7.970-A (15/10/1927)	<p>Perímetro escolar: 2 kms para meninas e 3 kms para meninos</p> <p>Ensino fundamental: escola infantil – 3 anos; escola primária – 3 a 4 anos</p> <p>-Escola primaria rural: 3 anos</p> <p>-Escola primaria distrital e urbana singular: 3 anos</p> <p>-Escolas reunidas e grupos escolares: 4 anos</p> <p>Associação das mães de família</p> <p>Instituições escolares: pelotão de saúde, escoteirismo, Caixa Escolar</p>

Fonte: Coleção das Leis Mineiras, APM.

No conjunto da legislação destaco três aspectos: i) a oferta desigual de escolas; ii) as mudanças no perímetro escolar, favorecendo a isenção da frequência obrigatória; iii) a Caixa Escolar, então denominada de “instituição escolar”, criada para a assistência, as chamadas “crianças indigentes”, dando ampla repercussão à subalternidade dessa infância.

Em Minas Gerais, a Caixa Escolar, embora já anunciada no final do império, teve significativa centralidade nos anos iniciais da república, favorecendo a visibilidade da condição de ser criança pobre. No regimento interno dos Grupos Escolares de 1907, a Caixa Escolar, a cargo do diretor, tinha como objetivo atender a pequenas despesas e auxílio aos alunos pobres (COLLEÇÃO, 1907), tendo como fonte de receita donativos, arrecadações em festas e quermesses e, curiosamente, gratificações não pagas aos professores e funcionários faltosos. Há informes de doações espontâneas feitas por moradores e, até, por professores, em geral representados como sendo atos de patriotismo. Em 1908, o inspetor da cidade de Muzambinho registra que:

O Cel. Arantes é um moço imparcial, conceituado e tão dedicado a instrução, que anualmente **fornece aos alunos pobres das escolas públicas da cidade**, vestuário e utensílios escolares no valor de 500\$000, como fui informado pelos próprios professores. É um ato de patriotismo digno de louvor. (SI 2850, grifos nossos).

Na legislação de 1911, o objetivo central era fomentar e impulsionar a frequência dos alunos e previa a organização da Caixa Escolar por sócios e pais de alunos (COLLEÇÃO, 1911). Em referência a essa norma, o inspetor Zig Zag comenta em ofício, de 1 de julho de 1912, que tal instituição não estava tendo boa aceitação, pois “[...] a maioria da população esclarecida considera atentatório à liberdade todo o artigo IX do Decreto 3191, que atribui a pretensão de regulamentar o emprego do dinheiro particular, sendo que é o artigo 363 o que mais merece a repulsa popular” (SI 3390). É quase inacreditável, mas tal artigo prescrevia que o dinheiro recolhido pela Caixa Escolar deveria ser repassado diretamente para o Secretário do Interior.

Ao que tudo indica, a movimentação do dinheiro da Caixa Escolar não foi algo fácil de controlar, há documentos que colocam em suspeita a destinação do dinheiro, por outro lado, considero também suspeito, o fato de que, a maioria dos balancetes, por mim analisados, tenha paridade idêntica entre receita e despesa. De todo modo, a existência dessa instituição expõe a incompetência do Estado em financiar a educação pública, por outro, favorece o tensionamento entre as crianças que não necessitavam da assistência da Caixa Escolar e aquelas, pobres e negras, que precisavam, expondo, assim, sua condição subalterna, o que pode ser confirmado no comentário do jornal *O Paiz*, de 18 de maio de 1915, sobre a impossibilidade de o Estado obrigar as crianças irem à escola, pois, uma vez que não provê recursos, não pode “[...] forçá-las a frequentar as suas escolas, humilhadas na penúria de suas vestes e alquebradas por jejum compulsório” (O PAIZ, 1915, p. 1).

Numa matéria da revista *Educação e Pediatria*, o tema também se faz presente. A criação das caixas escolares pelo governo de Minas Gerais foi destacada, especificamente para fornecimento de merenda, e, mais uma vez, a situação de humilhação é mencionada, de acordo com Vaz (1913, p. 66), “Quem conhece as escolas do interior, não ignora este fato comum de na hora do recreio, verem-se crianças pobres a olhar para a merenda que outros saboreiam [...]”.

A escola desigual proporcionou a experiência de humilhação e vexame para muitas crianças, além de criar outra identidade para a criança pobre – a de “alunos indigentes”. A descrição da festa de inauguração da Caixa Escolar da cidade mineira Divino é exemplar. De acordo com o inspetor escolar:

Finalizou a festinha, a alegoria – uma simbolizando a Caixa Escolar, tendo numa das mãos uma lâmpada elétrica e na outra, um livro, que parecia **entregar a uma criança, de joelhos, simbolizando a infância desvalida** (SI 3567 – Inspetor Escolar Raimundo Nunes de Oliveira, Divino, 14 dez. 1914, grifo nosso).

Outra questão importante a ser destacada no espectro da desigualdade escolar das primeiras décadas republicanas, foi o tensionamento entre a regulamentação do trabalho infantil e a prescrição da obrigatoriedade escolar (VEIGA, 2016a). As discussões sobre a regulamentação do trabalho infantil, inicialmente, fizeram-se a nível municipal ou estadual, em meio a mobilização dos trabalhadores, e a nível nacional, com o Código de Menores de 1927, que regulou o “trabalho de menores”. No Capítulo IX, encontramos as seguintes prescrições: proibição de trabalho de menores de 12 anos; exigência de certificado de estudos primários; exigência de atestado médico; jornada de trabalho de seis horas; proibição de trabalho noturno; permissão, com restrição, de trabalho infantil como atores, figurantes, acrobatas; proibição de menores de 18 anos nos serviços gráficos de conteúdo imoral (DECRETO, 1927).

Contudo, nesse Código há exceções e imprecisões que expõem as crianças tanto a situação de exploração como de impossibilidade de frequentar a escola. No artigo 102, menores de 14 anos que não tinham instrução primária poderiam trabalhar desde que comprovassem absoluta necessidade da família e recebessem a “instrução que lhe seja possível”; o artigo 103 prescreveu proibição de menores de 11 anos de trabalharem em usinas, estaleiros, manufaturas, minas, pedreiras, oficinas; excetuando locais em que somente fossem empregados membros da família; o parágrafo único do artigo 112 proibia meninos menores de 14 anos e moças menores de 18 do trabalho nas ruas, exceto com autorização especial.

O alto índice de analfabetismo no país denunciava que o trabalho infantil foi fator central na exclusão de pobres e negros do direito à escola. Observa-se que, em geral, na documentação histórica do período, a referência às crianças pobres é mais abundante que às crianças negras e mestiças, pois ainda não há muitos estudos sistematizados sobre o seu lugar na escola primária das primeiras décadas republicana. Todavia, por meio de dados estatísticos, é possível ver que as taxas de analfabetismo mais altas incidiam sob a população negra, bem como a origem pobre, como foi demonstrado no censo de 1940, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística que registrou um total de 34.796.665 habitantes; destes, sabiam ler e escrever na faixa etária de 5 a 29 anos, 13.292.605 pessoas, sendo que destas, 10.339.796 eram brancas (IBGE, 1940).

### **Considerações finais**

São múltiplos os processos históricos de tornar-se criança e podem ser interrogados tanto pelas diferenças do ser como pelas diferenças do viver. Nas sociedades de mercado capitalista, as diferenças do ser se associaram dialeticamente as diferenças do viver, como

parte da experiência colonialista. Ou seja, a transformação econômica e política da Europa e das Américas, nos séculos XVI e XVIII, somente foi possível pela invenção de novas dinâmicas de opressão, quais sejam: a dominação de seres humanos concomitantemente ao processo de elaboração de sua inferioridade étnico racial.

Nesse contexto, a produção da condição de superioridade ou de subalternidade esteve condicionada às origens étnico racial e de classe, expressando as novas relações de poder da modernidade. O acesso à propriedade e à riqueza pela população branca colonizadora, independente dos meios usados para obtê-las, tornou-se fonte de prestígio e poder, contudo, para que isso ocorresse, foi necessário o extermínio ou exclusão de outros grupos, de modo a conseguir a posse de seus bens. Os grupos excluídos, pessoas indígenas, negras e sem posses, tornaram-se alvo de estigmas desqualificadores por parte dos grupos estabelecidos, como um dos instrumentos de perpetuação do poder.

Desse modo, as diferenças do ser tornaram-se justificativa de desigualdades do viver, ensejando acirrados debates que culminaram na promulgação de direitos humanos e direitos civis no século XVIII. Contudo, os acontecimentos de organização dos Estados-nação e estabelecimento da igualdade jurídica pelas constituições, não foram suficientes para atenuar as desigualdades sociais. Pelo contrário, a consolidação das sociedades de mercado capitalista, garantida pelo Estado, acabou por naturalizar as relações de opressão e exploração fundadas na meritocracia, tomando o trabalho humano como eixo.

A condição de subalternidade de muitas crianças, pela sua origem étnico racial e/ou de classe, produziu-se nesse contexto. Ou seja, a ascensão da burguesia mercantil, a valorização de sua vivência familiar e de suas crianças e a imposição de um modelo de família foram acontecimentos que criaram as condições de desqualificação das famílias e das crianças dos trabalhadores, dos pobres, negros e mestiços, tomados como naturalmente inferiores, como parte da figuração estabelecidos e *outsiders*. A criação de instituições de assistência e proteção constituem parte dessa história, onde o Estado-nação se apresenta como gestor das desigualdades sociais.

Do mesmo modo, assim se fez a defesa da escolarização, uma vez que a homogeneização cultural, a ser realizada pela alfabetização e instituição da escola pública universal, tornou-se regra fundamental de governabilidade das nações, por serem formadas pelas diferenças de ser e desigualdade do viver das suas populações. Neste texto, problematizamos de que modo a escolarização contribuiu para ampliar e dar visibilidade as desigualdades das condições de infância, especificamente nas primeiras décadas republicanas. Temos que, 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, paradoxalmente, contribuíram para aprofundamento das desigualdades entre as crianças.

A desigualdade na oferta escolar instituiu novas identidades às crianças e estabeleceu modos diferenciados de inserção social, por acentuar sua condição subalterna, expondo-a situações de humilhação, vexame e vergonha. As diferentes instituições criadas se embaralharam com as variadas identidades das crianças: ao lado dos grupos escolares, surgem, caixa escolar, escolas isoladas, escolas rurais, abrigo de menores, escolas de reforma, escolas de preservação; e em contraposição às crianças brancas bem-comportadas e inteligentes, vemos alunos pobres, indigentes, menores trabalhadores, libertinos, pervertidos, delinquentes. Por sua vez, na perspectiva de tornar a subalternidade suportável, para si e para a pátria, as elites defenderam, com unanimidade, instituições cujo principal objetivo era o fazer-se das crianças pelo trabalho.

## Referências

- ARIÈS, Philippe. *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus, 1987.
- BARROS, José D'Assunção. *Igualdade e diferenç*:. construções históricas e imaginárias em torno da desigualdade humana. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.
- BALESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.
- CHAMON, Carla Simone. Ensino de ofícios e meninos desvalidos: os alunos da Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais na década de 1930. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2008, Aracaju. *Anais...* Sergipe: UFS, 2008. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/631.pdf>>.
- DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. (Coleção Sur Sur, Clacso).
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: formação do estado e civilização*. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. v. 2.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. v. 1.
- ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. *Os Estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- ENGELS, Friedrich. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Global, 1985.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *República, trabalho e educação: a experiência do Instituto João Pinheiro (1909-1934)*. São Paulo: Universidade de São Francisco, 2001.

- FONSECA, Marcus Vinicius. *A Educação dos Negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- GEREMECK, Bronislaw. *A piedade e a força: história da miséria e da caridade na Europa*. Lisboa: Terramar, 1987.
- HUNT, Lynn. *A invenção dos direitos humanos, uma história*. São Paulo: Companhia da Letras, 2009.
- MARCILIO, Maria Luiza. *História social da criança abandonada*. São Paulo: Hucitec, 1998.
- NOGUEIRA, Vera Lucia. *A escola primária noturna em Minas Gerais (1891-1924)*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.
- PERROT, Michelle. A família triunfante. In: ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges (Org.). *História da vida privada: da revolução Francesa a Primeira Guerra*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. v. 4.
- POLANY, Karl. *A grande transformação: as origens de nossa época*. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. (Coleção Sur Sur).
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2010.
- QUIJANO, Anibal. *Cuestiones Y Horizontes*. Antologia Essencial. De la dependência histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: Clacso, 2014.
- ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. *Matrizes da modernidade republicana*. São Paulo: Autores Associados, 2004.
- ROSANVALLON, Pierre. *A crise do Estado-Providencia*. Brasília: UNB, UFG, 1997.
- SANDIN, Bengt. Imagens em conflito: Infâncias em Mudança e o Estado de Bem-Estar Social na Suécia: reflexões sobre O Século da Criança. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 19, n. 37, set. 1999.
- SEGALEN, Martine. A revolução industrial: do proletário ao burguês. In: BURGUIÈRE, André et all. (Org.). *História da Família*. O ocidente: industrialização e urbanização. Lisboa: Terramar, 1999. v. 4.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: UFMG, 2014
- VEIGA, Cynthia Greive; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Infância no sótão*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- VEIGA, Cynthia Greive; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Entre o passado e o presente: a produção dos negros como grupo social inferior na história da escola pública brasileira, contribuições de Norbert Elias. In: QUADROS JÚNIOR, João Fortunato Soares de (Org.). *Discussões epistemológicas: as Ciências Humanas sob uma ótica interdisciplinar*. São Luiz: UFMA, 2016.
- VEIGA, Cynthia Greive; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Trabalho infantil e escolarização: questões internacionais e o debate nacional (1890-1944). *Revista Brasileira de História da Educação*. V. 16, n.4 (43), p. 272-303, 2016 a.

VEIGA, Cynthia Greive; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Crianças Pobres como Grupo Outsider e a Participação da Escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1239-1256, out./dez. 2017.

ZELIZER, Viviana A. *Pricing the priceless child: the changing social value of children*. Princeton: Princeton University Press, 1994.

### Fontes Documentais

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *Instrução pública no Brasil (1500-1889)*. São Paulo: INEP, PUC-SP, 1989 ([1889]).

AMADO, Gilberto. *Grão de Areia e Estudos brasileiros*. São Paulo: José Olympio, 1948.

COLLEÇÃO das Leis mineiras. Arquivo Público Mineiro (APM).

CONSTITUIÇÃO ESTADUAL 29 de Junho de 1891 (Portal da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro)

DECRETO n. 17943 (12/10/1927) – Portal da Câmara dos Deputados - [www2.camara.leg.br](http://www2.camara.leg.br)

DECRETO n. 1313 de 17 de janeiro de 1891. (Portal da Câmara dos Deputados)

DECRETO n. 17.943-A de 12 de outubro de 1927. (Portal da Câmara dos Deputados)

DECRETO n. 7566 (23/09/1909) – Portal da Câmara dos Deputados – [www2.camara.leg.br](http://www2.camara.leg.br)

DECRETO n. 847 de 11 de janeiro de 1890. (Portal da Câmara dos Deputados)

Educação e Pediatria, 1913, Rio de Janeiro, n. 1. <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Recenseamento Geral De 1940, 1º de setembro de 1940, Série Nacional, volume II, Rio de Janeiro, IBGE, 1950

Jornal e revista – Hemeroteca digital da Biblioteca Nacional

O PAIZ, 18/05/1915, Rio de Janeiro, n. 11180. <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>

REGISTRO de Matrículas das escolas Abrigo de Menores, Rio Branco, Adelaide, Alfredo Pinto e Padre Sacramento. Belo Horizonte, Imprensa Oficial, Secretaria de Segurança e Assistência, 1933. Arquivo Público Mineiro.

RENAULT, Leon. *A assistência à infância desvalida em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1930.

SECRETARIA DO INTERIOR (SI) Códices 2850, 3390, 3567 (Arquivo Público Mineiro)