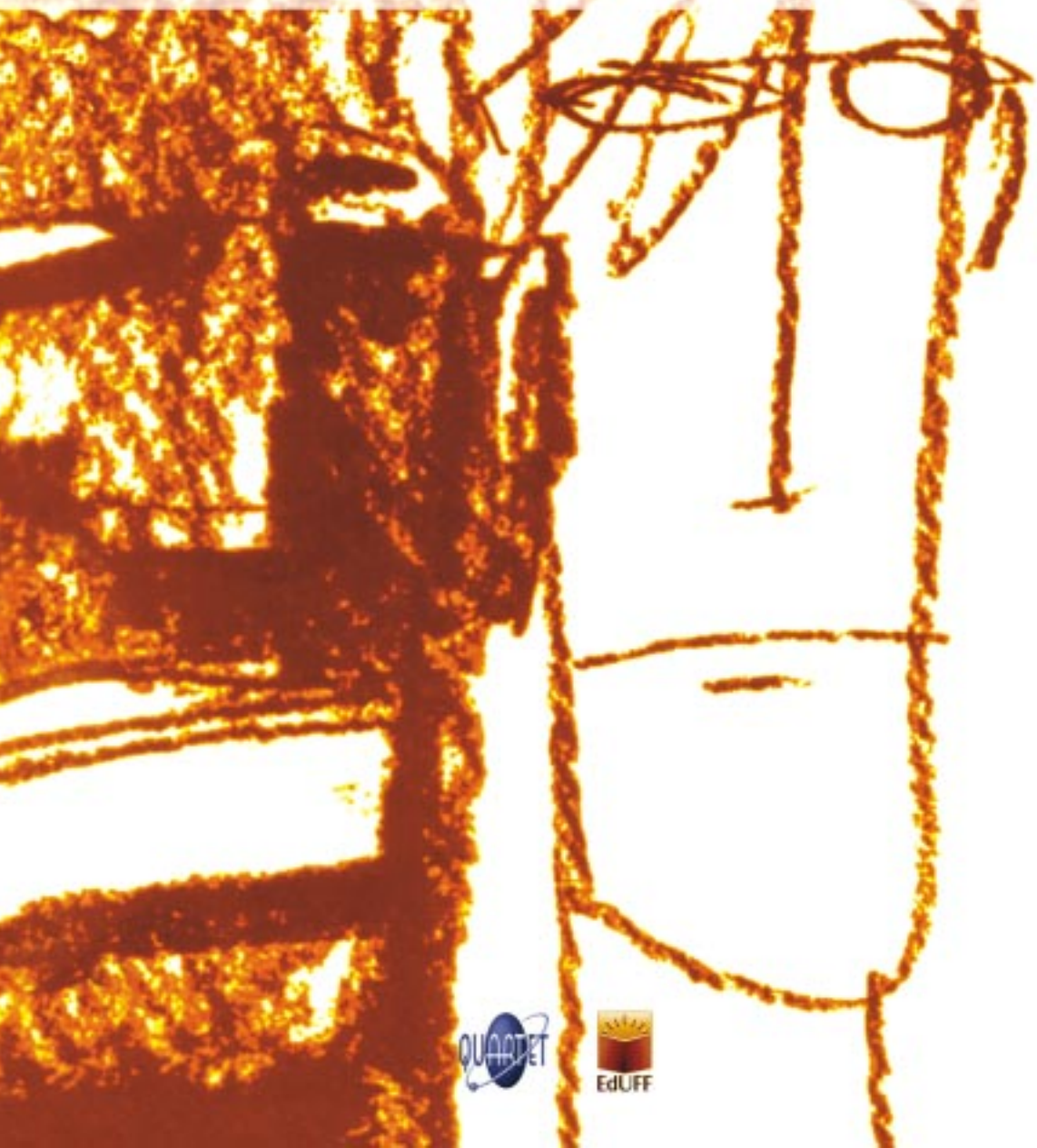


Cadernos 8 **PENESB**

História da Educação do Negro

Maria Lúcia Rodrigues Müller (organizadora)



CADERNOS PENESB

Do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira
Faculdade de Educação – UFF

n. 8, dezembro de 2006

**HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO
DO NEGRO**

ISSN 1980-4423

Cadernos Penesb	Niterói	n. 8	p. 1 - 160	dezembro 2006
----------------------------	----------------	-------------	-------------------	--------------------------

Copyright©by Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – PENESB

Direitos desta edição reservados à Quartet e à EdUFF – Editora da Universidade Federal Fluminense – Rua Miguel de Frias, 9 – anexo – sobreloja – Icaraí – CEP 24220-000 Niterói, RJ – Brasil – <http://server.propp.uff.br/eduff> – E-mail: eduff@vm.uff.br

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa das Editoras.

Revisão: Jorge Maurílio
Editoração eletrônica: Eduardo Cardoso dos Santos
Supervisão gráfica: Glaucio Pereira

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF

(n.8) (dezembro 2006) Rio de Janeiro/Niterói – EdUFF/Quartet, 2006

ISSN 1980-4423

1. Negros – Educação – Brasil – História. 2. Negros – Identidade racial – Bahia. 3. Bahia – Relações raciais. 4. Educação – África. I. Müller, Maria Lúcia Rodrigues. II. Série.

CDD 370.981

Indexado na bibliografia de Educação

Reitor da Universidade Federal Fluminense – UFF

Roberto de Souza Salles

Vice-Reitor da Universidade

Federal Fluminense – UFF

Emmanuel Paiva de Andrade

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PROPP

Humberto Fernandes Machado

Diretor da EdUFF

Mauro Romero Leal Passos

Diretor da Divisão de Editoração e Produção

Ricardo Borges

Diretora da Divisão de Desenvolvimento e Mercado

Luciene Pereira de Moraes

Assessora de Comunicação e Eventos

Ana Paula Campos

Faculdade de Educação – FEUFF

Diretora

Profª Dra. Márcia Maria de Jesus Pessanha

Coordenadora do PENESB

Profª Dra. Iolanda de Oliveira

Vice-Coordenadora

Profª Dra. Márcia Maria de Jesus Pessanha

Comissão Editorial

Ahyas Siss

Iolanda de Oliveira

Maria Lúcia Müller

Márcia Maria de Jesus Pessanha

Moema de Poli Teixeira

Quartet Editora

Editor

Alvanísio Damasceno

Diretor de Editoração e Produção

Gláucio Cunha Cruz Pereira

Cadernos Penesb

Conselho Editorial:

Ahyas Siss – UFRRJ

Edson Alves de Souza Filho – UFRJ

Jorge Nassim Vieira Najjar – UFF

Keisha-Kan Perry – Brown University – Providence, Rhode Island, EUA

Maria Elena Viana Souza – Uni-Rio

Martha Campos Abreu – UFF

Conselho Científico:

Ana Canen (Brasil – UFRJ)

João Costa Vargas (EUA – Texas)

Kabengele Munanga (Brasil – USP)

Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (Brasil – UFMG)

Maria de Lourdes Siqueira (Brasil – UFBA)

Maria Lúcia Rodrigues Müller (Brasil – UFMT)

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Brasil – UFSCAR)

Pareceristas *ad hoc*:

Erisvaldo Pereira dos Santos – Unileste/MG

Maria Elena Viana Souza – Uni-Rio

Moisés de Melo Santana – UFAlagoas

Ney dos Santos Oliveira – UFF

Paulo Vinícius Baptista da Silva – UFPR

**Programa de Educação sobre o Negro
na Sociedade Brasileira – PENESB**

Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense
Av. Visconde do Rio Branco, 882 – bloco D – sala 509
Campus do Gragoatá – São Domingos – Niterói – RJ
CEP 24.020-200

Tels.: (21) 26292689 – 26292687

E-mail: penesb@vm.uff.br

Home-page: www.uff.br/penesb

SUMÁRIO

BREVE HISTÓRICO	7
APRESENTAÇÃO	9
<i>Maria Lúcia Rodrigues Müller</i>	
EDUCAÇÃO DOS SÚDITOS <i>VERSUS</i> FORMAÇÃO DO CIDADÃO: EMBATES SOBRE A FORMAÇÃO ESCOLAR NA ÁFRICA CONTEMPORÂNEA	13
<i>Patricia Santos Schermann</i>	
REINVENTADO UM PASSADO: DIVERSIDADE ÉTNICA E SOCIAL DOS ALUNOS DAS AULAS PÚBLICAS DE PRIMEIRAS LETRAS NA CORTE, NA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XIX	36
<i>Adriana Maria Paulo da Silva</i>	
O PERFIL RACIAL DAS ESCOLAS MINEIRAS NO SÉCULO XIX	72
<i>Marcus Vinicius Fonseca</i>	
CONSTRUINDO A VIDA: RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO NA BAHIA	98
<i>Jaci Maria Ferraz de Menezes</i>	
PRODUÇÃO DE SENTIDOS E INSTITUCIONALIZAÇÃO DE IDÉIAS SOBRE AS MULHERES NEGRAS	128
<i>Maria Lúcia Rodrigues Müller</i>	

BREVE HISTÓRICO

Iniciando suas publicações através do periódico *Estudos & Pesquisas* em 1998, o Penesb passou a ter seu próprio periódico, intitulado *Cadernos Penesb*, com a primeira publicação em 1999.

O *Cadernos Penesb*, do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira, da FEUFF, é um periódico que visa difundir a produção de conhecimentos na área da educação com foco na educação da população negra ou de estudos vinculados à mesma, com informações originais ou inéditas.

Endereçado, principalmente, ao público universitário e aos profissionais da educação básica, também se destina aos interessados nas discussões no campo da produção de conhecimentos sobre a questão do negro no contexto educacional.

Contando com aproximadamente 200 páginas (formato livro), o *Cadernos Penesb* é publicado anualmente e consta basicamente de artigos, sendo cada número dedicado a um tema específico dentro de sua área de atuação. Excepcionalmente em 2006, foram publicados 2 números em decorrência do acúmulo de material disponível.

A qualidade e a linha editorial do *Cadernos Penesb* são de responsabilidade da Comissão Executiva e de seus conselhos Editorial e Científico e com a aprovação dos pareceristas *ad hoc*. Integram os conselhos e o grupo de pareceristas os professores da Faculdade de Educação da UFF e de outras universidades brasileiras e estrangeiras.

O Penesb tem se destacado como referência na sua área de atuação, o que tem sido atestado tanto pela qualidade das pesquisas que realiza, pela sua participação no Programa de Pós-Graduação *stricto e lato sensu* e de extensão da Faculdade de Educação, bem como na sua atuação a nível de graduação com o Projeto Político de Ação Afirmativa na UFF e pelos eventos que realiza anualmente; tem recebido, inclusive, o apoio e reconhecimento de instituições nacionais e estrangeiras.

Publicações anteriores:

- **Cadernos Penesb 1:** Relações raciais e educação: alguns determinantes – 1999 – Ed. Intertexto
- **Cadernos Penesb 2:** Relações raciais: discussões contemporâneas – 2000 – Ed. Intertexto
- **Cadernos Penesb 3:** A produção de saberes e práticas pedagógicas – 2000 – EdUFF
- **Cadernos Penesb 4:** Relações raciais e educação: temas contemporâneos – 2002 – EdUFF
- **Cadernos Penesb 5:** Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – 2004 – EdUFF
- **Cadernos Penesb 6:** Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – 2006 – EdUFF/Quartet
- **Cadernos Penesb 7:** População Negra e Educação Escolar 2006 – EdUFF/Quartet

APRESENTAÇÃO

É com muita satisfação que apresento o número especial do *Cadernos Penesb sobre a História da Educação do Negro*. Ainda pouco contemplada nos estudos da história da educação, a presença do negro na educação brasileira é muito mais intensa do que possa prever o senso comum, mesmo o senso comum acadêmico. Entendo que não é fácil a pesquisa sobre esse tema. Investigar a história da educação do negro é investigar a história do excluído da história. Muitas vezes é preciso criatividade e muito afinco no trabalho com as fontes para inferir a “cor” ou “raça” do grupo pesquisado. Entretanto, o mais complicado é desvencilhar-se de uma camada espessa de falsos juízos históricos sobre o negro. Lembro-me de uma auxiliar de pesquisa que me acompanhava no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, onde fazíamos o levantamento do acervo da Instrução Pública. Ali eu havia encontrado um conjunto de requerimentos de professoras e em alguns era possível verificar a cor das mesmas. Quando disse a essa auxiliar que iria verificar a existência de informações sobre os pais dessas moças, ela imediatamente assinalou: “Provavelmente as mães delas [das professoras] deviam ser amaziadas com portugueses.” Não eram. A maior parte desses casais era composta por brasileiros, os pais, pequenos funcionários, ou operários especializados, as mães, donas de casa. O que me fez concluir que havia no Rio de Janeiro, ainda na Primeira República, uma pequena classe média negra. Quantas vezes um pesquisador ou pesquisadora já não enviou seu estudo por causa de preconceitos como os dessa auxiliar de pesquisa? Esse é um desafio constante para aqueles que estudam a história do excluído da história, no nosso caso africanos e afro-brasileiros. Esse juízo nos leva a uma segunda questão também muito importante, que é o domínio teórico sobre como estão dispostas as relações raciais nas nossas sociedades. Se queremos estudar as relações raciais no Brasil durante o século XX, por exemplo, é necessário conhecer a teoria do branqueamento.

Provavelmente essa teoria é uma das chaves para entendermos a construção de alguns dos estereótipos mais frequentes contra o negro brasileiro. Contudo, a opção política e a solidariedade racial não nos desobrigam de exercer o devido rigor no tratamento dos dados documentais.

Vamos aos artigos. Praticamente todos eles recuperam a importância e os sentidos da escolarização para a população negra. Dois desses artigos buscam a conformação das mentalidades através da escola. É o caso do artigo de Patricia Santos Schermann, que abre esse número do *Cadernos Penesb* e o de Maria Lúcia Rodrigues Müller, que encerra o conjunto de artigos. Os demais artigos, de Adriana Maria Paulo da Silva, de Marcus Vinicius Fonseca e de Jaci Maria Ferraz de Menezes, registram a presença da população negra na escola muito antes do período que o imaginário social brasileiro admite ao negro o ingresso à escolarização.

Patricia Santos Schermann em **Educação dos súditos versus formação do cidadão: embates sobre a formação escolar na África contemporânea** analisa os processos da educação colonial e pós-colonial no continente africano. Segundo ela, no período colonial era enfatizada a formação de *súditos*. Nesse sentido, a sala de aula e o papel do professor foram aspectos que ganharam grande destaque na política de administração colonial. Por sua vez, a partir da descolonização dos países africanos, emergiu para os intelectuais africanos, de uma forma geral, a necessidade de se repensar a escola como entidade principal da construção das *nacionalidades*.

Reinventado um passado: diversidade étnica e social dos alunos das aulas públicas de primeiras letras na Corte, na primeira metade do século XIX é o artigo de Adriana Maria Paulo da Silva. A partir de pesquisa em fontes primárias e apoiada em bibliografia especializada, a autora nos informa que era comum a presença de meninos negros e pobres nas escolas públicas da Corte da primeira metade do século XIX.

O artigo seguinte é de Marcus Vinicius Fonseca, **O perfil racial das escolas mineiras no século XIX**. Nesse artigo ele traça um perfil racial das escolas mineiras. Para construir esse perfil, utilizou como material de análise documentação de natureza censitária e listas de alunos. A partir dos dados obtidos, o autor analisa o entendimento que esta questão tradicionalmente recebeu na educação brasileira.

Jaci Maria Ferraz de Menezes, em **Construindo a vida: relações raciais e educação na Bahia**, demonstra que, apesar de todas as dificuldades, até para a sobrevivência física, a população negra baiana desenvolveu formas próprias de inclusão e de aprendizagem, através de organização de escolas ou de outras instituições pedagógicas.

O último artigo, de Maria Lúcia Rodrigues Müller, **Produção de sentidos e institucionalização de idéias sobre as mulheres negras**, pretende contribuir para a construção de um quadro explicativo do processo de construção simbólica que retirou da mulher negra letrada a capacidade de apresentar-se como difusora e produtora de bens culturais. A discussão empreendida pretende demonstrar que se transferiu às mulheres negras toda a carga negativa conferida pelas teorias racistas ao grupo negro.

Esperamos que a leitura dos artigos possa trazer ao leitor a maior compreensão sobre a história da educação da população negra. E, talvez, nossos artigos sirvam de inspiração para que outros pesquisadores venham a se dedicar a essa temática tão desafiadora e ainda tão carente de estudos.

Maria Lúcia Rodrigues Müller
Organizadora

**EDUCAÇÃO DOS SÚDITOS *VERSUS*
FORMAÇÃO DO CIDADÃO: EMBATES
SOBRE A FORMAÇÃO ESCOLAR
NA ÁFRICA CONTEMPORÂNEA**

*Patricia Santos Schermann**
(*santosschermann@hotmail.com*)

* Professora adjunta de História da África da Universidade Federal de Santa Catarina. Pós-doutoranda em História da África pela UNICAMP.

RESUMO

Este artigo pretende analisar a necessidade de se refletir sobre os processos da educação colonial e pós-colonial na África, apontando como no período colonial no continente a formação de *súditos* era enfatizada dentro do circuito mais amplo do combate à escravidão e da inserção dos trabalhadores africanos na ordem capitalista numa condição subalterna. Por conta disso, a sala de aula e o papel do professor foram aspectos que ganharam grande destaque na política de administração colonial e as reflexões sobre o processo educativo se inseriam no processo mais amplo da discussão do rumo dos trabalhadores em geral no mundo contemporâneo. Por sua vez, a partir da descolonização dos países africanos, iniciada em meados dos anos 50 do século XX, emergiu para os intelectuais africanos, de uma forma geral, a necessidade de se repensar a escola e de se tratar a mesma como entidade principal da construção das *nacionalidades*.

Palavras-chave: colonialismo, educação, nação.

ABSTRACT

This article intends to analyze the necessity of reflections about the processes of the colonial and post-colonial education in África, indicating how the vassals graduation in colonial period was emphasized inside a wider circuit of the fight against the slavery and the insertion of African workers in the capitalist order in a subaltern condition. Therefore, the classroom and the role of the teacher were aspects that take importance in the colonial administration politics and the reflections about the educational process are inserted in a wider process of the discussion of the destiny of all the workers in contemporary

world. And so, since the emancipation of the African countries, initiated at the XX century fifties, rised out to the African intellectuals, in a generic way, the necessity of re-think the school and treat it as a main entity of the construction of the *nationalities*.

Key-words: colonialism, education, nation

Na primeira metade do século XIX, a obra de Hegel *Lições sobre a filosofia da história* consolidou a visão no meio acadêmico europeu de que a África e os africanos não faziam parte da história, uma vez que não tinham as instituições, idéias e princípios que norteiam a criação da civilização. No entanto, o continente tornou-se, em contrapartida, o local ímpar para o exercício intelectual, político, administrativo e narrativo dos discursos imperiais da Europa Ocidental. Além disso, a África também foi o palco das iniciativas que estruturaram o pensamento pan-africanista, através das obras e da atuação de Edward Blyden e Alexander Crummell, especialmente a partir da segunda metade do século XIX.

História e civilização se tornaram um binômio que fundamentou as políticas de administração colonial, de hierarquização de populações e da correlação raça/trabalho. Em função desse último aspecto, as resistências locais ao fim do trabalho escravo foram vistas como uma “anomalia” inerente à “raça biológica” – assim, a escravidão tornara-se uma corrupção moral que, dada a sua perpetuação, se internalizara de tal forma que se reproduzia social e mentalmente nas diversas sociedades africanas.¹

Diante disso, o **controle do trabalhador, a transição para o trabalho livre e a educação dos súditos** tornaram-se a tríade fundamental que evidenciava o grau e a eficácia da ideologia do colonialismo como “alavanca para o progresso”.² O empreendimento colonial, na avaliação dos seus promotores, seria a possibilidade de o homem branco cristão poder efetivamente

dominar e conquistar a natureza, se diferenciando da mesma pelo seu poder criador, que o igualava à divindade e o colocava, no caso da África e dos africanos, acima de uma humanidade que se deixava confundir com o meio, não produzindo o “progresso” necessário para a evolução da sua “espécie”. Tal percepção fundamentava a criação de mecanismos coercitivos que, de acordo com Conrad na sua obra *O coração das trevas*, se justificavam em função do “princípio moral que as orientava”, que será explicitado de forma clara na obra de Kipling, como em “O difícil encargo do homem branco”.³

As autoridades coloniais enfatizavam a “endemia” da escravidão e a necessidade de combate à mesma. A criação dos mecanismos de tutelas, como escolas, orfanatos, missões e colônias antiescravistas permitiam, no conjunto do seu funcionamento, tornar os liberados da escravidão em atores coadjuvantes e subalternos da grande obra européia, ocidental e branca da “regeneração da África pela África”.⁴

A seguir, se farão maiores considerações sobre o processo de produção de súditos no espaço das instituições educacionais coloniais.

A escola colonial e a formação dos súditos

Tema que nos últimos anos vinte anos vem exercendo uma grande influência nos estudos africanistas, a educação colonial tornou-se um objeto importante para análise e compreensão do processo disciplinar dos corpos dos “nativos”. Além disso, este processo educacional passou a ser analisado e inserido, recentemente, no contexto mais amplo da educação para as massas que se estabelece na Europa Ocidental e nas Américas, marcada, sobretudo, pelo que ficou conhecida como a “batalha pela escola”, ou seja, pelo processo de laicização do ensino empreendido pelo secretário da Instrução Pública francês Jules Ferry.⁵

Se nas décadas de 40 a 60 do século XIX, a educação confessional fora considerada pelos defensores laicos da escola pública e da República como uma forma obsoleta de formação da juventude, por outro lado, a mesma nas colônias européias na África e na Ásia foi importante para a construção de hierarquias sociais entre os súditos dos estados coloniais, a partir dos anos 80 do século XIX. Além disso, o espaço pedagógico por excelência na época, a sala de aula, e sua autoridade, o professor, eram receptivos às inovações nos métodos educacionais que enfatizassem o avanço técnico e científico, uma vez que os mesmos poderiam contribuir de forma eficaz para a construção de súditos civilizados cristãos que seriam a base social, econômica e afetiva da Igreja Católica e das demais instituições educacionais cristãs, de iniciativa protestante, que chegavam à África, sobretudo a partir da segunda metade do século XIX.

Por ser considerada um espaço “novo”, que acolhia em si uma “nova humanidade”, a sala de aula nas escolas confessionais católicas na África Central e do Norte, puderam ser um importante laboratório de experimento social, cujos resultados e práticas circulavam, com o passar do tempo, tanto no mundo colonial, como nas escolas das metrópoles européias. Fotos realizadas pelos Missionários de Nossa Senhora da África em Kabila, na Argélia, na década de 30 do século XX, mostravam carteiras adequadas ao tamanho das crianças, com as paredes exploradas com encartes com o corpo humano e mapas, o relógio que governava o ritmo das atividades e o local específico para guardar as bolsas e pastas dos alunos. O professor disposto estrategicamente no ambiente de modo a observar a todos os estudantes, e o destaque para o asseio dos alunos e da higiene do espaço educativo. A sala de aula era o espaço civilizador/civilizado por excelência.⁶

É possível e necessário refletir sobre a educação colonial e a criação da escola pública, dentro do quadro mais amplo da discussão do trabalho livre e assalariado e da necessária formação e

preparação do “novo” trabalhador, o que fez com que a instituição escolar fosse significativa nesses mundos das colônias e das metrópoles e fosse também uma comprovação dos vínculos de interdependência que marcaram a relação colonizador/colonizado, de acordo com Said, na sua obra *Cultura e imperialismo*.

Ressalta-se o aspecto da interdependência, porque a despeito das legislações educacionais coloniais francesa e britânica colocarem os professores “nativos” e a educação religiosa tradicional como subalternas, as crianças enquanto estudantes e elementos fundamentais para o processo educativo impunham, em diversas situações, os limites para ação disciplinar coercitiva dos professores europeus. Destaca-se aqui o relato do padre Carlo Tappi, missionário da Nigéria, a respeito da reação infantil em Gezira, no Egito, à demissão do professor árabe da escola católica:

Os escolares grandes, ao saberem da demissão do xeique Muhammad, começaram a chorar e a soluçar, tanto que o professor de inglês, Carlo Deglon, não sabia que “peixe apanhar”. Falou-se de uma greve dos alunos ou de uma emigração, no caso do xeique abrir uma escola por sua conta.⁷

Por ser um espaço privilegiado da formação e da imposição da disciplina moral e do trabalho, a análise do espaço da sala de aula e de suas relações tornou-se um elemento que permite fazer a correlação com a perspectiva de Said sobre a narrativa e a cultura como *campos de batalha*, onde as disputas pelo poder de narrar irão marcar, no caso de diversos ex-estudantes africanos dessas escolas que fizeram a formação acadêmica no exterior, o conflito pelo direito de “melhor educar” a diversidade étnica que os cercavam, no anseio de querer denominar, face a emergência dos nacionalismos africanos e árabes no final do século XIX e início do XX, a plêiade de povos e culturas que viviam em seus territórios como **uma única e grande nação**. Referindo-se ao

passado egípcio no século XIX, Gamal Abdel Nasser, líder da Revolução Egípcia e um dos mais importantes artífices do Pan-Arabismo nos anos 50 e 60 do século XX, caracterizou os sentimentos desses ex-alunos:

(...) Todo potencial de riqueza nacional estava esgotado, servindo aos interesses estrangeiros e a um grupo de aventureiros estrangeiros que conseguiram, através do desastroso recuo do movimento ascendente egípcio, colocar os emires da dinastia de Muhammad Aly sob seu domínio. Porém, o espírito daqueles cidadãos nunca foi vencido, os grandes desastres do período incitaram-nos a armazenar energias que se irradiaram no momento adequado. Essa energia estava na educação que milhares de jovens egípcios receberam nas universidades europeias, nos prósperos dias do reinado de Muhammad Aly, antes do recuo. Regressando, aqueles jovens trouxeram boas sementes que a fértil terra revolucionária do Egito recebeu prazerosamente e cultivou-as para que produzissem uma nova e florescente cultura nas margens do Nilo. Essa cultura, não por acaso, atraiu as atenções e esperanças para o país. O Egito tornou-se, no fim do século XIX, uma plataforma para meditação no mundo árabe, um palco para sua arte e um ponto de reunião para todos os revolucionários árabes, acima das fronteiras artificiais e ilusórias.⁸

Buscando construir uma trajetória coerente da luta nacional egípcia, antes mesmo de ela existir, Nasser apontou como a educação e a formação dessa vanguarda informavam a necessidade da transformação do sentido educacional, ou seja, a formação europeia deveria transformar-se num instrumento de produção de uma nação egípcia e não de súditos britânicos. Apesar do anacronismo de Nasser, o foco da questão educacional nos anos da descolonização será exatamente esse:

como transformar o processo educacional formador de subalternos em promovedor de homens cidadãos que buscavam a autodeterminação?

Assim, o objetivo deste artigo é o de apontar como a escola colonial pode ser vista como instituição privilegiada onde se pode perceber o processo da luta política e nacionalista no século XX, para a transformação do “súdito” em “cidadão”. Para tanto enfocar-se-á a batalha pelo poder de escrever a história e de formar o educando para a vida nos limites de um Estado-Nação, a partir dos anos 50/60 do século XX.

Tomar-se-ão como estudo de caso a trajetória e os impasses das escolas católicas no antigo Sudão egípcio e suas relações mais amplas nos séculos XIX e XX com o processo de formação de “súditos” e a posterior batalha para a educação da juventude africana como partícipe do processo de fundação nacional.

Educação confessional e formação do trabalhador africano no antigo Sudão egípcio

Em 1881 foram criadas na região da atual República do Sudão uma importante colônia antiescravista pelos padres do Instituto das Missões pela Nigrizia e pelas religiosas Pias Madres da Nigrizia, sob a liderança do então vigário apostólico da África Central, D. Antonio Daniele Comboni.

Essa colônia, chamada Malbes, deveria constituir-se num oásis do cristianismo nas terras do Islã e formar novos cristãos, educados para os trabalhos manuais e, de acordo com a aptidão, para escrever e contar e para a vida religiosa.⁹

Poucos são os registros desse período que permitem perceber os processos de interação dos alunos das escolas missionárias com seus professores. O que se pode encontrar de forma recorrente até o final do século XIX, são os relatos escritos para as sociedades antiescravistas e abolicionistas européias sobre a trajetória

dos jovens “resgatados da escravidão” e das “trevas do paganismo” e da “perniciosa” influência islâmica, para a “luz redentora da fé cristã”.

Nesses relatos enfatizava-se também o processo educacional, visto como chave para a consolidação da civilização e para a criação de uma sociedade cristã que daria suporte, num futuro próximo e ardentemente sonhado pelos missionários, para o estabelecimento das igrejas cristãs sólidas que poderiam contar com o *clero nativo*.

Jovens resgatados, como Caterina Zenab, Louis Kuku, Giuseppina Conde, Fortunata Quascè e um dos mais famosos catecúmenos, o padre Daniele Sorur Pharim Deng¹⁰, foram personagens que povoaram a imaginação e os projetos de educação colonial e de formação de súditos, que viriam a corresponder à hierarquia de raças e de papéis das populações submetidas ao controle anglo-egípcio estabelecido no Sudão, a partir de 1881.

Tal aspecto é importante o suficiente para levar ao desenvolvimento de pesquisas ricas e problematizadoras sobre a educação colonial e aos processos de subalternização dos “nativos”. Apesar dos notáveis esforços de historiadores e antropólogos da francofonia e das antigas áreas do domínio britânico na África¹¹, a educação colonial e suas possíveis e importantes relações com a escolarização pós-colonial é um tema geralmente relegado ao segundo plano, por não ter abrangido numericamente a maior parte das populações submetidas e tampouco ter a “qualidade” oferecida pelos liceus franceses e pelas grandes e tradicionais escolas britânicas.

Na verdade, a existência da instituição escolar e as relações que as autoridades coloniais estabeleceram com os formuladores das ações educacionais é um campo fundamental para entender a importância, a vitalidade e a dinâmica da constituição dos códigos de indigenato e das críticas e das estratégias

construídas por intelectuais no contexto da descolonização, onde se construía as novas nações africanas.

O corpo insubmisso da criança africana era tema importante da reflexão de autoridades e de estudiosos dos povos coloniais. A boa administração do meio natural, de acordo com o que destacou Estoile ao analisar os discursos de administração de populações na África colonial francesa, concebia, necessariamente, a idéia de se ter o bom conhecimento das “populações nativas” e, para isso, era necessário classificá-las e hierarquizá-las.¹²

Em diversos contextos, como o do antigo Sudão egípcio, e a existência de anteriores sistemas educacionais e classificatórios de populações que remontavam a presença otomana na região, que foi reelaborada pelos missionários e forneceu suporte para a constituição da política de administração de populações/raças na região sob controle britânico.¹³

É importante destacar que existe uma relação complexa e, em muitos momentos, complementar entre o desenvolvimento de uma educação para as massas na Europa Ocidental e uma educação para os súditos na África e na Ásia. A preocupação com a modernização da sala de aula, onde os recursos didáticos concretos como mapas, gravuras com as partes do corpo humano, cartilhas, a criação de carteiras e mobiliário escolar adequado, a padronização da escrita no quadro de giz, o asseio do professor, são experiências que ocorrem ao mesmo tempo na Europa e na África, bem como o experimento de determinadas formas lúdicas e de ganhar a atenção dos alunos para a rígida disciplina para a ordem e para o trabalho.¹⁴

Nessa perspectiva de relação complementar entre educação colonial e educação para as massas trabalhadoras da Europa, o livro didático tornou-se um objeto de avaliação e de grande cuidado com a sua “elaboração e confecção”, a fim de

conformar os objetivos ao mesmo tempo homogeneizadores de criação de um estado nacional na Europa e de estados coloniais na África.

Face a esse contexto, é importante destacar o artigo do antropólogo Sutherland Rattray, de 1928, a fim de discutir as possíveis aproximações entre antropologia e missão para a melhor administração do mundo africano. Para o autor, a experiência colonial teria destruído um passado “cíclico e patriarcal”, onde as crianças insubmissas acabaram por perder as referências “patriarcais” importantes para a “vida em sociedade”.

Através da abordagem do autor, percebe-se que os livros e materiais educativos, que já eram desenvolvidos pelos missionários, deveriam apresentar seções, onde as crianças aprenderiam os “mitos e lendas” sobre uma África rural, patriarcal e naturalmente bondosa e dócil, uma vez que coube aos mesmos administradores europeus a destruição dessa “memória”.¹⁵

Assim o que se seguiu na produção didática foi a criação de fábulas de forte conteúdo cristão que eram “contextualizadas” numa África mítica imaginada por esses educadores de origem europeia ou não. Pode-se perceber, através do avanço das pesquisas, que esse exercício de invenção formou e informou as crianças filhas de operários de Liverpool às crianças das escolas missionárias no Sudão, construindo, a partir desse importante veículo de saber, uma imaginação sobre a infância da África e de suas crianças.¹⁶

O exercício de criação de imaginação de um passado africano se tornou cada vez mais necessário dentro da política de controle das populações no Sudão, só que o mesmo concorria com outras formas já existentes de transmissão de saber e do passado presentes nas *madrasas* e na tradição oral dos povos nilotas. Essa circulação de histórias, saberes e práticas informou a luta nacionalista das lideranças políticas e intelectuais no Sudão, que se somaram a de outras lideranças e intelectuais que se

comprometiam em imaginar um passado já no contexto do fim da Segunda Guerra Mundial, pautado em bases de uma ciência histórica, mas que pudesse dar conta de fontes e tradições que escapavam dos modelos de construção científica dos anos 40 a 60 do século XX.

Dentro do contexto de descolonização e das discussões iniciadas na UNESCO a partir de meados dos anos 60, de constituição de políticas de reparação contra os crimes do colonialismo emerge a história como fruto da ação reparatória científica, cujo empreendimento fora levado adiante pela comissão científica para uma história geral da África que, a partir dos anos 70 do século XX, sob a liderança de Joseph Ki-Zerbo, começou a elaborar uma história, que permitiria construir o futuro das nascentes nações africanas, a partir de um passado valorizado na sua diversidade e numa das maiores ações reparatórias do meio acadêmico aos crimes do racismo e do colonialismo.

Mas a história é ainda mais necessária aos próprios povos para os quais ela constituiu um direito fundamental. Os Estados Africanos devem organizar equipes para salvar, antes que seja tarde demais, o maior número possível de vestígios históricos. Devem-se construir museus e promulgar leis para a proteção dos sítios e objetos. Devem ser concedidas bolsas de estudo, em particular para a formação de arqueólogos. Os programas e cursos devem sofrer profundas modificações, a partir de uma perspectiva africana. A história é uma fonte na qual poderemos não apenas ver e reconhecer nossa própria imagem, mas também beber e recuperar nossas forças, para prosseguir adiante na caravana do progresso humano. Se tal é a finalidade desta História Geral da África, essa laboriosa e enfadonha busca sobrecarregada de exercícios penosos, certamente se revelará fértil e rica em inspiração multiforme. Pois em algum lugar sob as cinzas mortas do passado existem sempre brasas impregnadas da luz da ressurreição.¹⁷

A construção da história e da nação era um processo indissociável, uma vez que as mesmas eram encaradas, por ocasião dos congressos deliberativos da criação da comissão científica, como uma política reparatória das ações colonialistas que, em função do protagonismo dos intelectuais envolvidos com esta empreitada, passa a ser visto, do ponto vista das ciências sociais, como uma espoliação que impediu o progresso e negou aos africanos o direito de serem “atores” de uma história própria e singular. Tal posição se refletiu na *Declaração sobre a concessão da independência aos países e povos coloniais*, da ONU:

A sujeição dos povos a uma subjugação, dominação e exploração estrangeiras constitui uma violação dos direitos humanos fundamentais e contraria a Carta das Nações Unidas, comprometendo a causa da paz e a cooperação mundial. Todos os povos têm o direito da livre determinação e, em virtude do mesmo, determinam livremente a sua condição política e perseguem livremente o seu desenvolvimento econômico, social e cultural.¹⁸

A grandiosidade do escopo da obra dos africanistas, organizada por Ki-Zerbo em grande parte e as diversas perspectivas e visão de seus autores, fazem com que a coleção tenha volumes com artigos desiguais e alguns com a perspectiva afrocêntrica, que nos anos 60 e 70 norteou a produção de muitos cientistas sociais sobre a África.¹⁹ Além disso, outro dilema foi o esforço de se construir um passado para os movimentos de libertação que foi muito marcado por um acento nas solidariedades pan-africanas assentadas numa racialização da África e das produções culturais e alternativas políticas dos africanos. No entanto, a mesma coleção foi inovadora no que concerne à produção das fontes e às abordagens teóricas e metodológicas interdisciplinares, especialmente no tocante ao uso das fontes orais, pioneiro no seu período no âmbito da história. Além disso, contemplou um pouco a afro-diáspora, com artigos inovadores em sua época.

Outro aspecto de alta relevância na produção da coleção foi a aproximação entre intelectuais ligados a outras redes de solidariedade como o pan-arabismo, ensejando a busca de apresentar uma África plural, a despeito das tensões que se percebem na obra, de acordo com Diouf entre os laços comunitários tradicionais e a construção da entidade nacional.²⁰

No caso do Egito e do Sudão esse esforço de construção da história e da nação era corroborado pela antiga iniciativa dos anos 20 da Fraternidade Muçulmana e da ênfase que a mesma dava à valorização da educação da juventude, como forma de construção de uma futura identidade nacional. Tal aspecto e suas implicações serão abordados a seguir.

Educação, história e construção da nação: o Egito e o Sudão como pátrias religiosas e cívicas

O esforço, no mundo árabe-africano, especialmente no Egito e no Sudão, de construir uma história nacional, em que o passado religioso conferisse a singularidade e a autenticidade das jovens nações, veio ao encontro de um antigo projeto de construção da nação da “dignidade dos jovens muçulmanos”, coadunados na Fraternidade Muçulmana, associação criada na década de 20 do século XX por Hassan Al Banna e cujas formulações políticas e educacionais tiveram grande expressão nas obras e na atuação de Sayyid Qutb, que veio a ser o Ministro de Educação do Governo Nasser. Para Qutb, o Islã seria o grande caminho alternativo para educação da juventude e formação da nação, marcadas por um passado de espoliação colonial. Mais do que isso, há uma *pedagogia corânica*, cuja orientação possibilita a construção de uma pátria muçulmana na África:

Durante treze anos completos, o Sagrado Alcorão foi revelado em Meca ao Mensageiro de Deus, tratando de um só tema inalterável. Mas a forma de expor o assunto não era sempre a mesma.

O estilo alcorânico apresentava-o cada vez como se expusesse pela primeira vez. Ele tratou neste período dos treze primeiros anos do problema essencial e básico dessa nova religião... o problema da crença, representando em sua essência a divindade, a obediência e o vínculo entre ambos. O Alcorão se dirigia com esta verdade ao homem, como ser humano que é. Neste sentido, o ser árabe daquela época era igual ao ser árabe de outros tempos, como também, o ser árabe era igual aos outros seres não árabes deste tempo ou de outros e em todos os lugares. (...) O Alcorão ensina ao homem seus deveres para com o Criador e o mundo, e o ensina também a natureza dos intercâmbios, e os vínculos que devem existir entre os homens.²¹

No Sudão, lideranças políticas de origem Dinka reivindicaram, através da educação, a possibilidade de ascensão social e de direito ao voto nos anos 30 e 40 do século XX, ainda sob domínio egípcio.

Nos anos 60, o governo do Sudão, recém-independente do Egito, dedicou-se à criação de um Centro Islâmico Africano, em 1966, que teria o papel de, através da educação, difundir o que chamou de re-islamização do país e a construção de uma narrativa histórica que suplantasse as heranças de um “passado colonial”. De acordo com Santos:

O objetivo do Centro Islâmico Africano era o de combater uma possível “ocidentalização” do Sudão e também de acabar com a imagem negativa do Islã como sinônimo de atraso e do obscurantismo, que foi disseminada pelos missionários cristãos e pelo colonialismo inglês. Desenvolveu-se a “re-islamização” da população do norte do país e de outras regiões da África negra. Não se investiu em novas conversões porque o sul do Sudão era, e ainda é, dominado pelos cristãos e por dissidentes políticos que fazem oposição ao governo de Khartum. A metodologia utilizada no Centro Islâmico Africano era inspirada no modelo das

grandes escolas cristãs que formaram as elites coloniais. Apesar das rivalidades, os muçulmanos reconheciam a qualidade e a excelência daquelas instituições. O governo de Khartum se propunha a formar gerações de muçulmanos que seriam intelectualmente capazes de criar alternativas à dependência tecnológica em relação ao Ocidente e que expandissem e garantissem a observância dos valores islâmicos.²²

Tal aposta visava a transformação dos antigos súditos em atores importantes da construção de uma pátria moderna que buscava alternativas numa reapropriação pragmática e intelectual da tradição religiosa islâmica. Com relação à sua peregrinação a Meca, registrou Nasser:

De pé diante da Kaaba, senti meu coração bater no mesmo ritmo do mundo islâmico. Disse então: “A nossa concepção de peregrinação deve mudar. Não que deixemos de visitar a Kaaba para estar em paz com o céu, ou para obter o perdão. Mas a peregrinação deve transformar-se numa força política para os homens dos estados muçulmanos, os homens da ciência, escritores, industriais, comerciantes e a juventude. É lá que eles definirão as linhas de conduta de seus respectivos países e as atividades comuns a empreender (...) Devem temer a Deus e obedecer-lhe, ser fortes e resolutos em face as dificuldades e desconfiar do inimigo. Poderão, assim, aspirar a uma vida nova e deverão acreditar no próprio destino.”²³

O acirramento da orientação pró-socialista rompeu o equilíbrio político entre a Fraternidade Muçulmana e Nasser, o que levou ao assassinato de Sayyid Qutb em 1955, sob a acusação de conspiração contra a vida do governante.

No processo de construção das alternativas de educação no antigo Egito e no Sudão britânicos, percebe-se como a educação

fora sempre percebida, a despeito dos limites da abrangência de populações dentro dos sistemas escolares, como um profundo elemento produtor de subalternidades, sob domínio colonial, ou, de elaboração de alternativas políticas e sociais que apostavam em identidades transregionais, religiosas e culturais, como por exemplo, a Fraternidade Muçulmana e o Pan-Arabismo.

Investigar a escola e o seu cotidiano permite fazer emergir as acomodações, negociações e conflitos que pontuaram a dinâmica dos estados coloniais e as alternativas pós-coloniais de construção de identidades culturais e políticas.

NOTAS

¹ PRUDHOMME, C. *Stratégie missionnaire du Saint-Siège sous Léon XIII (1878-1903)*. Rome: École Française de Rome, 1994.

² Sobre a perspectiva “progressista” do colonialismo, ver COOPER, F. *Op. cit.*, p. 211-217.

³ Sobre a visão do papel civilizador na obra de Kipling e Conrad, ver SANTOS, P. T. No coração da selva ouvi um clamor: a história da Revolução Islâmica no Sudão (1881-1898), in: SILVA, F. C. T. (org.). *Escritos de história e educação: uma homenagem a Maria Yedda Linhares (UFRJ)*. Rio de Janeiro: Mauad, 2001.

⁴ Sobre a antiguidade da discussão do princípio da regeneração, ver: SCHERMANN, P. S. *Fé, guerra e escravidão: cristãos e muçulmanos face à Mahdiyya no Sudão (1881-1898)*. Tese de Doutorado. Niterói, UFF/Programa de Pós-Graduação em História, 2005, capítulo 02.

⁵ SANTOS, P. T. *Dom Comboni: profeta da África e santo no Brasil*. Rio de Janeiro: Mauad, 2002, p. 104-133.

⁶ Sobre as obras educacionais dos Missionários de Nossa Senhora da África e as escolas, ver: LEBLOND, M. A. *Lavigerie et les Peres Blancs*. Tours: Maison Mame, 1938.

⁷ ACR, A 145\3-a *Il mio Giornale di Missionário – Padre Carlo Tappi*, p. 48, *apud*, SCHERMANN, P. S. *Op. cit.*, p. 138.

⁸ NASSER, Gamal Abdel. *A revolução no mundo árabe*. São Paulo: Edarli, 1963, p. 145-146.

⁹ SANTOS, P. T. *Dom Comboni: profeta da África e santo no Brasil*. Rio de Janeiro: Mauad, 2002, p.178-179 e ROMANATO, G. *L’Africa Nera fra Cristianesimo e Islam – l’esperienza di Daniele Comboni*. Milano: Corbaccio, 2003, p. 360-362.

¹⁰ SCHERMANN, P. S. *Fé, guerra e escravidão: cristãos e muçulmanos face à Mahdiyya no Sudão (1881-1898)*. Tese de Doutorado. Niterói, Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense, 2005, p.179-183.

¹¹ Dentre os vários esforços e produções sobre a educação colonial na África, destaca-se a importante obra de Moumouni para a África Ocidental, ver: MOUMOUNI, A. *L’Éducation em Afrique*. Dakar: Présence Africaine, 1998.

¹² L’ESTOILE, Benoit de. Ciência do homem e “dominação racional”: saber etnológico e política indígena na África colonial francesa. In: L’ESTOILE, B.; NEIBURG, F.; SIGAUD, L. (orgs.). *Antropologia, Impérios e Estados Nacionais*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002, p. 61-95.

¹³ SCHERMANN, P. S. *Op. cit.*, p. 171-194.

¹⁴ A preocupação com uma sala de aula se estabelece, sobretudo, a partir dos anos 50/60 do século XIX, nos debates em torno da laicização do ensino, quando escolas laicas e religiosas começaram a olhar para a necessidade da universalização do ensino e para o acesso das consideradas “massas populares” aos bancos escolares.

¹⁵ RATTRAY, S. Anthropology and christian missions: their mutual bearing on the problems of colonial administration. *Africa*. January, 1928.

¹⁶ Refiro-me à pesquisa de pós-Doutorado, intitulada “O Antiescravidão face ao contexto colonial: as colônias antiescravidistas na África central”, que vem sendo desenvolvida sob a orientação do Prof. Dr. Fernando Rosa Ribeiro no Programa de Pós-Graduação em História na UNICAMP.

¹⁷ KI-ZERBO, J. Introdução geral. In: KI-ZERBO, J. (org.). *História Geral da África – I. Metodologia e pré-história da África*. São Paulo: Ática/UNESCO, 1980.

¹⁸ *Declaração sobre a concessão da independência aos países e povos coloniais*. Resolução 1.514 da XV Assembléia Geral da ONU, 1961.

¹⁹ FARIAS, P. F. de M. Afrocentrismo: entre uma contranarrativa histórica universalista e o relativismo cultural. *Afro-Asia*, n. 29-30. Salvador, CEAO, 2003.

²⁰ DIOUF, M. *The senegalese Murid trade diaspora and the making of a vernacular cosmopolitanism*. <http://publicculture.dukejournals.org>

²¹ QUTB, S. *Normas no caminho do Islã*. São Paulo: CDIAL, s/d p. 29-35.

²² SANTOS, P. T. *Op. cit.*, p. 181-182.

²³ NASSER, G. A., *Op. cit.*, p.117.

BIBLIOGRAFIA

APPIAH, K. A. *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1998.

COOPER, F. Condições análogas à escravidão: imperialismo e condições da mão-de-obra livre na África. In: COOPER, F. *et al. Além da escravidão: investigações sobre raça, trabalho e cidadania em sociedades pós-emancipação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

DAGET, S. *La répression de la traite des noirs au XIXe siècle: l'action des croisières français sur les côtes occidentales de l'Afrique*. Paris, Karthala/CNRS, 1997.

DAGET, S.; RENAULT, F. *Les traites négrières en Afrique*. Paris: Khartala, 1985.

Declaração sobre a concessão da independência aos países e povos coloniais. Resolução 1.514 da XV Assembléia Geral da ONU, 1961.

DEL BOCA, A. *L'Africa nella coscienza degli italiani: miti, memorie, errori, sconfitte*. Milano: Mondadori, 2002.

DEMOFONTI, S. I missionari comboniani in Sudan e la Grande Guerra. *Africa* n. 4. Roma: Istituto Italo-Africano, 1995.

_____. *La missione dell'Africa centrale in Sudan e la prima guerra mondiale*. Roma: Università degli Studi di Roma "La Sapienza", 1992.

DIRKS, N. B. (ed.). *Colonialism and culture*. Ann Arbor: Michigan University Press, 1995.

DIRAR, U. C. Fra Cam e Sem. L'immagine dell' "África italiana" nella letteratura missionária (1857-1895), In: BURGIO, A. *Nel nome della razza: il razzismo nella storia d'Italia 1870-1945*. Bologna: Il Mulino, 2000.

DIOUF, M. The senegalese Murid trade diaspora and the making of a vernacular cosmopolitanism. <http://publicculture.dukejournals.org>

HAMMOUDI, A. *Master and disciple: the cultural foundations of Moroccan authoritarianism*. Chicago: University of Chicago, 1997.

FARIAS, P. F. de M. Afrocentrismo: entre uma contranarrativa histórica universalista e o relativismo cultural. *Afro-Asia*, n. 29-30. Salvador, CEAO, 2003.

IBRAHIM, H. A. Initiatives et résistances africaines en Afrique du Nord et au Sahara. In: BOAHEN, A. *Histoire générale de l'Afrique*, v.7. Paris: Présence Africaine/UNESCO, 1989.

IDRIS, A. H. *Sudan's Civil War: slavery, race and formational identities*. Lewiston: The Edwin Mellen Press, 2001.

KI-ZERBO, J. Introdução geral. In: KI-ZERBO, J. (org.). *História Geral da África – I. Metodologia e pré-história da África*. São Paulo: Ática/UNESCO, 1980.

LABANCA, N. Il razzismo coloniale italiano. In: BURGIO, A. *Nel nome della razza: il razzismo nella storia d'Italia – 1870-1945*. Bologna: Il Mulino, 2000.

LEBLOND, M. A. *Lavignerie et les Peres Blancs*. Tours: Maison Mame, 1938.

L'ESTOILE, B. de. Ciência do homem e “dominação racional”: saber etnológico e política indígena na África colonial francesa, In: L'ESTOILE, B.; NEIBURG, F.; SIGAUD, L. (orgs.). *Antropologia, Impérios e Estados Nacionais*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

LE GOFF, J.; RÉMOND, R. *Histoire de la France religieuse – XVIII et XIX siècle*. Paris: Seuil, 1991.

LEWIS, B. *Le langage politique de l'Islam*. Paris: Gallimard, 1988.

LINHARES, M. Y. L. *As relações anglo-egípcias e o Sudão*. Rio de Janeiro: Universidade do Brasil, 1953.

MESSICK, B. *The calligraphic State: textual domination and History in a Muslim Society*. Berkeley: University of California Press, 1996.

- MITCHELL, T. Orientalism and Exhibitionary Order. In: DIRKS, N. B. (ed.) *Colonialism and culture*. Ann Arbor: Michigan University Press, 1995.
- MONTCLOS, X. de. *Lavigerie, le Saint-Siège et l'Église, de l'avènement de Pie IX à l'avènement de Léon XIII*. Paris: E. de Boccard, 1965.
- MOUMOUNI, A. *L'Éducation em Afrique*. Dakar: Présence Africaine, 1998.
- MUHAMMAD ALI, A. I. *Anglo-Saxon Teutonic images of the peoples of the Sudan, 1772-1881*. Khartoum: University of Khartoum, 1969.
- NASSER, G. A. *A revolução no mundo árabe*. São Paulo: Edarli, 1963.
- PINHEIRO, C. C. No governo dos mundos: escravidão, contextos coloniais e administração de populações. *Estudos Afro-Asiáticos*, n. 3, ano 24, 2002.
- PRUDHOMME, C. *Stratégie missionnaire du Saint-Siège sous Léon XIII (1878-1903)*. Rome: École Française de Rome, 1994.
- QUTB, S. *Normas no caminho do Islã*. São Paulo: CDIAL, s/d.
- RATTRAY, S. Anthropology and christian missions: their mutual bearing on the problems of colonial administration. *Africa*. January, 1928.
- RENAULT, F. *Lavigerie, l'esclavage africain e l'Europe. Tome II – Campagne antiesclavagiste*. Paris: Éditions E. de Boccard, 1971.
- ROMANATO, G. *L'Africa Nera fra Cristianesimo e Islam – l'esperienza di Daniele Comboni*. Milano: Corbaccio, 2003.
- RUAY, DENG D. AKOL. *The politics of two Sudans: the south and the north (1821-1969)*. MOTALA GRAFISKA, 1994.
- SAID, E. *O orientalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- _____. *Cultura e imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SANTOS, P. T. *Dom Comboni: profeta da África e santo no Brasil*. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

SCHERMANN, P. S. *Fé, guerra e escravidão: cristãos e muçulmanos face à Mahdiyya no Sudão (1881-1898)*. Tese de Doutorado. Niterói, Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense, 2005.

**REINVENTADO UM PASSADO:
DIVERSIDADE ÉTNICA E SOCIAL
DOS ALUNOS DAS AULAS PÚBLICAS
DE PRIMEIRAS LETRAS NA CORTE,
NA PRIMEIRA METADE
DO SÉCULO XIX**

*Adriana Maria Paulo da Silva**
(*liberade@br.inter.net*)

* Doutora em História pela UFPE.

RESUMO

O presente artigo argumenta – com base em fontes primárias e na bibliografia especializada na história da escravidão, na história da educação e na trajetória histórica das populações afro-descendentes no Brasil – ter sido comum a presença de meninos não-brancos e não-ricos nas escolas públicas da Corte da primeira metade do século XIX.

Palavras-chave: Império do Brasil, história da escravidão, história da educação.

ABSTRACT

The present article argue – on the basis of primary fountains and in the bibliography specialized in the history of the slavery, in the history of the education and in the historical path of the afro-descending populations in Brazil – to have been common the presence of not-rich and not-white boys in the public schools of the Imperial Court of the first half of the century XIX.

Key-words: Brazilian empire, slave history, education history

Em fins do meu tempo de graduação (em História, na UFF) conheci, por intermédio de uma professora muito especial, um dos trabalhos de José de Souza Martins, aquele intitulado *O poder do atraso*.¹ Ao lê-lo, fiquei encantada com o que me pareceu ser, naquela época, a tese central do autor. Neste trabalho, pretendo começar por aquela tese, não a tese que talvez seja a “verdadeira”, a “definitiva”, mas aquela a qual, há muitos anos,

“compreendi”, conferi um sentido e está, até hoje (passados muitos anos), sendo uma das que norteiam o meu olhar para os registros a respeito das experiências humanas ocorridas no tempo.

Costumo lembrar da tese de José de Souza Martins (mas ele não tem culpa de nada) naquele livro, com o seguinte conteúdo. Existem duas formas comuns de utilização da história, compreendida como um tipo de narrativa relacionada à nossa forma de lidar com o passado, com as experiências ocorridas no tempo. Há uma forma, potencialmente revolucionária, chamada à ação em momentos ímpares dos embates políticos e sociais, cujo sentido é motivar as sociedades a romperem com determinado *status quo*, alimentando uma revolta contra “tudo o que sempre foi assim”, desconfiando das histórias já estabelecidas pela tradição e fomentando um desejo e uma certeza de que “tudo pode ser diferente e melhor”. Essa seria a história da transformação, uma das expressões da força potencial de “avanço”, “naturalmente” constitutivo das sociedades humanas.

Além desta, há um outro tipo de utilização da história e, conseqüentemente, do passado, ancorada em determinados tipos de “tradições” constantemente renovadas, em constatações de práticas inalteradas no decorrer do tempo e em determinados eventos aparentemente repetitivos, cuja intenção é sustentar um determinado *status quo*, alimentando um conformismo segundo o qual acredita-se que “se as coisas sempre foram assim, elas não têm jeito, não vão mudar jamais”. Esta seria a história da manutenção, uma das expressões e dos instrumentos do poder – e dos discursos em prol – do “atraso”, constitutivo da sociedade brasileira.

Ambas as utilizações da história, apesar de comuns, são bastante problemáticas e servem como sustentáculos ao “poder do atraso”. Ambas pecam, arrogantemente, por não reconhecerem

que a complexidade das experiências humanas, principalmente aquelas das quais nos distanciamos no tempo, não são “naturais” e nem se curvam a todos os nossos esforços em sistematizá-las; e muito menos são apenas as resultantes dos embates travados, no passado, entre “dominantes” e “dominados”; aos quais são atribuídos, respectivamente, adjetivos do tipo “maus” e “bons”; “fortes” e “fracos”; “maliciosos” e “puros”; “desonestos” e “honestos”; “obstinados” e “conformados”; “cultos” e “incultos”; “exploradores” e “explorados”; etc.

Neste trabalho, intenciono demonstrar, por um lado, alguns aspectos dos poderes do “atraso” presentes em uma determinada memória histórica a respeito da trajetória da população afro-descendente no Brasil. E de outro – tendo por base alguns dos resultados obtidos durante o processo de pesquisa do qual originou-se a minha tese² – propor a urgente necessidade de construirmos várias narrativas históricas, nas quais a população afro-descendente participe também de outros lugares sociais, que não apenas os de “escravizados”, “explorados”, “discriminados” e, por conseguinte, de “vítimas” de uma história teatralizada da qual participaram apenas carregando os cenários e, no máximo, reclamando do seu peso.

Meu âmbito epistemológico é a história, meu campo temático é a história da educação, meu corte cronológico é a primeira metade do século XIX e meu espaço social de investigação é a Corte Imperial. Interessa-me demonstrar a expressiva presença de meninos de cor nas aulas públicas de primeiras letras da cidade do Rio de Janeiro, que foi, durante o período estudado, um dos maiores centros escravistas do planeta e, ao mesmo tempo, abrigou um dos maiores contingentes mundiais de homens livres e de cor.

O objetivo é argumentar, sempre e mais, que não obstante sejam inegáveis as interdições de todo tipo – e especialmente as práticas culturais formais – sofridas pelos afro-descendentes no Brasil,

faz-se necessário o esforço de construção de uma narrativa histórica que demonstre tanto as práticas através das quais estas interdições foram sendo historicamente criadas quanto as práticas através das quais os tristes (e sempre atualizados) desdobramentos originados destas interdições, na medida em que são ensinados e acreditados como se fossem as únicas experiências historicamente vivenciadas por esta parcela da população no Brasil, acabam servindo como instrumentos do “poder do atraso”, ao qual me referi acima.

Antes de iniciar, cabe aqui uma observação. Este texto não pretende discutir os registros das experiências ocorridas no passado, como se quisesse alcançá-los da forma tal qual, “de fato”, ocorreram. Nada disso! Isso fariam aqueles interessados na manutenção do “poder do atraso”, os quais culpam o “passado” pelas situações criadas e mantidas no presente e constroem obstáculos à superação das graves desigualdades sociais que esfacelam o mundo, particularmente aquele emergido da experiência moderna da escravidão e da diáspora dos povos africanos.

Minha intenção é propor outras possibilidades de “leitura” e compreensão das experiências ocorridas no tempo, não por causa do passado em si, mas porque tenho a convicção de que um dos usos transformadores e positivos da história enquanto disciplina— uma prática regrada de conhecer e dizer coisas a respeito do “passado”— é fazer dela um instrumento teórico para a intervenção crescentemente crítica, respeitosa e humanamente plural na invenção de um futuro melhor, nas discussões a respeito das mazelas da sociedade brasileira e, particularmente, nas discussões referentes às políticas contemporâneas de educação. O poder do atraso presente na negação do racismo brasileiro, ancorada nos usos acadêmicos das teses da “democracia racial” e da formação do “homem cordial”, nos limita tanto quanto as teses que, na ânsia de superá-la, reduziram toda a trajetória da população

afro-descendente no país unicamente à experiência do cativo e aos seus desdobramentos.

PONTOS DE PARTIDA

Já faz algum tempo que venho insistindo na tecla do combate aos discursos, que, a propósito de lutarem contra as diferentes formas de discriminação e do racismo característicos da sociedade brasileira, caminham justamente no sentido de fortalecer os discursos fáceis, simplistas (e tão racistas quanto aqueles contra os quais eles, dizem, posicionar-se), nos quais a população afro-descendente do Brasil ou aparece apenas como a eterna vítima da escravidão moderna ou então como descendente direta das populações africanas traficadas para o Brasil.³

Certamente não sou, de maneira alguma, pioneira nesta perspectiva. Venho aprendendo a controlar os meus próprios excessos militantes há algum tempo no exercício diário do aprendizado do meu ofício, por intermédio da leitura de pesquisadores que, desde os anos 50 do século XX, vêm sustentando os estudos a respeito das peculiaridades do racismo praticado nas Américas⁴, da trajetória histórica das populações afro-descendentes⁵ e da história da escravidão.⁶

Enquanto vigeu a escravidão, inegavelmente, homens e mulheres africanos ou afro-descendentes foram escravizados e, como escravos, estiveram submetidos a todos os tipos de violência característicos desta relação de produção, cujas sociedades de três continentes, na modernidade, foram capazes de reinventar.

Entretanto, isso não significa terem eles apenas vivenciado este tipo de práticas⁷; e que homens de todas as cores da África, de Portugal e do Brasil não tenham participado também e ativamente do tráfico Atlântico.⁸

Voz comum à historiografia recente da escravidão, especificamente no Brasil, à exceção de um trabalho⁹, têm sido as perspectivas segundo as quais, não obstante a violência inominável daquela instituição, os escravos foram capazes de forjar, dentro dos limites aos quais estiveram submetidos, espaços de autonomia, laços de solidariedade e vínculos familiares em meio ao cativeiro, identificados como práticas de liberdade.¹⁰

Outros tantos já demonstraram ter sido a escravidão uma instituição compartilhada entre a grande maioria da população do Império do Brasil na primeira metade do século XIX.¹¹ Ou seja, muitas pessoas pobres, não-brancas e alguns africanos foram, também, donas de gente e, na posição de senhores e senhoras, não deixaram de utilizar todas as prerrogativas da violência a que tinham, por propriedade, direito.¹² Desta forma, a despeito da militância de plantão, importa afirmar que os negros e mestiços no Brasil, só por assim o serem, não lutaram deliberadamente, desde tempos remotos, pela liberdade (de todos) ou pelo fim da escravidão enquanto instituição e não foram unicamente as vítimas da história.

Além destes, outros trabalhos ensinam que os inúmeros negros e mestiços livres ou libertos que viveram nesta parte do planeta, na primeira metade do século XIX, apesar da vigência da escravidão, não se sentiam como “peixes fora d’água” do ponto de vista da sua participação política e social nas instituições da Colônia e, depois, do Império. Muito pelo contrário!

Apesar de hoje nos parecerem ser quase inseparáveis as noções que associam a cor negra (ou marrom, de infinitos tons) à escravidão – tanto que ainda, impressionantemente, muitos ainda utilizam as palavras “negro” e “escravo” como se fossem sinônimas – para os homens de cor da primeira metade do século XIX, que viveram e participaram dos embates políticos decorrentes do processo que resultou na Independência do Brasil¹³;

das várias guerras do período, dentro e fora das fronteiras do Império¹⁴; da Abdicação do Imperador português¹⁵ (considerada por muitos, na época, uma revolução); da definição dos aspectos constitutivos da cidadania brasileira e da experiência Regencial¹⁶; muitos ocupando posições de destaque na política de então, estas categorias não estavam assim, exclusivamente definidas e diretamente associadas. Inclusive, um dos aspectos das lutas políticas de alguns intelectuais e políticos negros na primeira metade do século XIX baseou-se na sustentação de argumentos justificadores da manutenção da escravidão, contudo, pretendendo desracializá-la.¹⁷ Sim, porque, ao contrário das crenças de um certo senso comum, na escravidão moderna, não antes da segunda metade do século XVIII, os processos de racialização de “brancos” e “negros” podem ser empiricamente demonstráveis e, no caso brasileiro, durante a primeira metade do século XIX, ainda eram hegemônicos.¹⁸

Sem dúvida os processos de construção das múltiplas identidades e culturas negras no Novo Mundo estão referidos às experiências de desenraizamento (ao tráfico); às práticas de resistência e de reconstrução da existência de milhões homens e mulheres na diáspora africana nos Novo e Velho Mundos, e ao terror racial delas decorrentes. Contudo, a pluralidade das experiências humanas resultantes destes processos extrapola – e muito – os afro-centrismos e os essencialismos de todo o tipo, nacionais, raciais, culturais ou étnicos.¹⁹

Para encerrar este breve *tour*, importa assinalar a existência de excelentes trabalhos, baseados em amplas pesquisas, demonstrando que a onda determinista ocorrida a partir dos anos 70 do século XIX, principalmente o “determinismo biológico”, esteve na base da “questão racial” norteadora dos principais debates e ações sobre o destino do Brasil – e sua imensa população afro-descendente – na passagem para o século XX e do efetivo

“apagamento” da memória histórica a respeito das trajetórias político-institucionais de vários afro-descendentes bastante influentes e atuantes durante o período imperial.²⁰

Este “apagamento” é, sem dúvida, ainda um ponto de discussão, mas ninguém contesta a expressiva presença de não-brancos em todas as instâncias da vida social do Império do Brasil, no mundo do trabalho (como escravos e senhores), passando pelas atividades intelectuais (como formadores de opinião), chegando ao mundo do governo (como ministros de Estado). Contudo, posteriormente à década de 70 do século XIX, a própria emergência do regime republicano – informado ideologicamente pela vitória de uma intelectualidade racista, “moderna”, “científica” e europeizada – caminhou *pari passu* à adoção da bastante conhecida política de “embranquecimento” da “raça” nacional.²¹ Não só a “raça” tendeu a ser intelectualmente branqueada nos tempos da República, mas também os espaços geográfico-culturais construídos pelos afro-descendentes tenderam a ser destruídos²² e mesmo a memória da trajetória da atuação econômica, política, intelectual e social desta imensa população no Brasil foi subsumida, com o passar do tempo, apenas à experiência da escravidão; e como consequência, ao lugar social dos “coitadinhos”, dos “excluídos”. E esta provocação ficaria mais grave ainda se eu incluísse a memória construída (e constante renovada) a respeito das mulheres afro-descendentes.

Voltando à primeira do século XIX, do ponto de vista dos embates da época, semelhantemente às categorias “cidadão”, “dirigente”, “proprietário” e “senhorio”, cujos significados foram alvos de disputas entre brancos e não-brancos; outras categorias, referentes à emergência das práticas públicas de educação em fins do século XVIII e durante a primeira metade do século XIX, também foram. Dentre elas, as noções de “alunos” e “professores”,

ou seja, daqueles que poderiam freqüentar os espaços públicos de instrução formal pelo lado de dentro.

Numa outra ocasião pude apresentar os resultados da minha pesquisa a respeito de uma escola particular de primeiras letras, desvinculada do aprendizado de ofícios específicos e exclusivamente destinada a meninos de cor, na Corte Imperial, durante primeira metade do século XIX.²³ Naquele tempo, tinha pistas da possibilidade da presença de meninos de cor nas aulas públicas de primeiras letras da Corte, mas não tinha as fontes. Agora tenho e proponho que, diferentemente das histórias que costumamos ensinar e aprender, a presença de não-brancos nas aulas públicas de primeiras letras do Oitocentos, ao menos na sua primeira metade, pode ter sido bastante comum. Senão vejamos.

ACHADOS

É bastante conhecida, na historiografia da educação, a precariedade dos espaços públicos de instrução primária, durante o Império, na cidade do Rio de Janeiro. Como também são bastante propalados o déficit e a precariedade das aulas públicas de primeiras letras no século XIX (e no XX) em todas as regiões do Brasil, proporcionalmente à população em idade escolar.²⁴ Não retomarei este assunto a menos que seja necessário.

A intenção desta seção será demonstrar, com base numa lista de alunos da aula pública de primeiras letras de uma das freguesias centrais da Corte (a freguesia de Santana) que, não obstante a experiência da escravidão e do racismo, ainda na primeira metade do século XIX, as crianças brasileiras de cor, inclusive forras, puderam ingressar e permanecer, como alunas, nas aulas públicas de primeiras letras. Além disso, que muitas das suas dificuldades de ingresso e de permanência nos espaços

públicos de instrução primária foram compartilhadas por todo o conjunto de crianças, livres e de todas as cores que a elas tiveram acesso.

Na Corte, a partir de 1832, uma portaria Ministerial instituiu a obrigação de a Câmara Municipal, através dos seus fiscais, enviar trimestralmente um mapa circunstanciado de todas as escolas de primeiras letras que existissem no município²⁵, no qual deveriam constar informações a respeito do nome dos professores, quantidade de alunos e seus “aproveitamentos”, o método de ensino utilizado e outras informações mais sigilosas a respeito da conduta dos professores. Até aquele ano, muitas tentativas tinham sido feitas da parte do governo no sentido de obter aquelas informações, mas nada havia logrado sucesso.

Algo comum aos professores de primeiras letras da primeira metade do século XIX – tempo no qual as aulas públicas foram sendo “disciplinadas” pelo poder público –, na Corte e em Pernambuco, foi o fato de eles resistirem bastante às crescentes tentativas dos governos de ambas as províncias no sentido de controlarem suas práticas, sua exclusividade profissional, suas escolhas metodológicas, seus horários e seu público. E na medida em que a crescente interdição do governo por sobre as práticas dos docentes públicos de primeiras letras não foi acompanhada, na primeira metade do século XIX, por uma política de valorização e de melhor remuneração daqueles profissionais, corriqueiramente os professores deixavam de cumprir determinadas tarefas, principalmente as burocráticas, como aquelas ordens anteriores referentes aos mapas, quase nunca cumpridas.

Provavelmente sabedor desta atitude de parte dos professores, o Ministro do Império na ocasião, o senhor Lino Coutinho, determinou que, caso os professores da Corte se recusassem a apresentar as informações devidas, eles não receberiam seus ordenados, os quais deveriam ser pagos por quartéis. Desde então

e até, pelo menos, 1854 as listas foram feitas, encaminhadas à Câmara Municipal e atualmente pertencem ao acervo sob a guarda do Arquivo Nacional do Rio de Janeiro.

Tudo teria ficado certo (para os meus atuais propósitos, é claro) se aqueles mapas tivessem trazido, como determinou a portaria ministerial, as informações a respeito dos alunos, mas não foi o que aconteceu. Em razão desta ausência, são muitas as dificuldades para sabermos quem foram os meninos e meninas que freqüentam as aulas públicas de primeiras letras da Corte Imperial.

Para minha sorte, encontrei a lista dos alunos do professor público de primeiras letras da freguesia de Santana (cuja região era polarizada pela Igreja homônima, no coração da cidade), o sr. João José Pereira Sarmiento, atuante no magistério público de primeiras letras na Corte entre 1816 e 1848, e falecido em 9 de maio de 1852.²⁶

O professor Sarmiento – não sei se em função das escolhas das pessoas que se encarregaram de auxiliar o Boullier na organização e arquivamento dos documentos pertencentes ao seu Fundo no Arquivo Nacional ou se por causa dele mesmo –, foi um dos professores públicos de primeiras letras mais bem documentados da Corte dentre os colegas da sua geração. Não que ele tenha produzido grandes trabalhos ou sínteses a respeito da educação e nem que ele tenha ocupado cargos e posto sua pena a serviço do governo. Nada disso! O negócio é que ele era barulhento mesmo.

Em outra oportunidade já demonstrei o quanto ele foi enfático ao brigar com as autoridades da Corte, no início dos anos 30, exigindo melhorias materiais nas suas condições de trabalho e que, naquela ocasião, o fiscal da freguesia de Santana, espantado, informou ao governo que a aula do professor Sarmiento funcionava numa casa paga à sua custa com 62 meninos matriculados, cujo tamanho equivalia a 20 palmos quadrados ou menos!

Contudo, apesar da exigüidade do espaço (tente você, leitor ou leitora, contar, no chão, um quadrado de vinte palmos de cada lado e veja ao que corresponde), segundo o mesmo fiscal da freguesia, dentre todas as escolas, a do professor Sarmiento era a que contava com o maior número de meninos matriculados há dois anos ou mais, ou seja, com a menor evasão.²⁷

Pois bem, este professor, em maio de 1836, novamente reclamando ao governo, disse ter conseguido mudar a sua aula para uma casa na rua do Sabão – antiga rua Visconde de Itaúna, na Cidade Nova, desaparecida depois de ter sido engolida pela atual avenida Presidente Vargas –, contudo, depois desta mudança as coisas não estavam nada bem. Assim disse o professor:

“(...) em todo o decurso deste tempo [desde 1816] não tenho tido o desgosto causado pelo mau procedimento de meus alunos, e queixas de seus pais ou de pessoa alguma contra eles pelo seu comportamento na aula ou fora dela; senão agora, quando mais desejo cumprir o meu dever, já pelo juramento que no ato da posse da cadeira prestei à Câmara Municipal, já temendo as penas legais, já em observância das ordens do Governo, e já finalmente porque quero ter a glória de fazer ao Estado o maior ou melhor presente de bem educar e instruir a Mocidade, passo a levar (...) esta minha queixa contra os meus alunos, e duma escola vizinha na Rua do Sabão a qual dizem, é da sociedade denominada da Instrução Liberal (...) Logo que passei a escola para esta casa na Rua do Sabão nº 20, vieram os alunos da outra escola da Sociedade Liberal, esperar os meus discípulos na hora da saída, e acometendo-os, pretendiam brigarem, mas, respeitando-me, não chegou o desaforo a maior escaramuça”.²⁸

O professor estava temeroso por causa das disputas, provavelmente de território, entre os meninos da sua aula (e comuns aos machos da espécie entre os 10 e 20 anos) com os da outra.

Não encontrei nenhuma referência a respeito da escola criada pela Sociedade de Instrução Liberal, nem dos meninos que a freqüentaram. Mas o professor Sarmiento citou, na sua reclamação, alguns exemplos de lutas bastante graves entre os alunos, à base de paus e canivetes, portados por jovens de ambas as aulas. E, ao que parece, para tentar se defender pessoalmente de uma possível responsabilização pelos violentos eventos, tratou de ir contando qual era o comportamento de seus alunos dizendo:

“Tenho meninos que não vêm à Escola, levam o papel, se põem em tavernas a escrever para apresentarem aos pais a escrita mal feita; outros estão dias e dias postos nas ruas a jogarem, e gazeiam; outros insultantes com o exemplo dos pais. Por isso pedi ao fiscal da freguesia para interpor seu respeito a ver se a Câmara Municipal determina alguma providência por suas posturas, impondo penas aos pais negligentes (...)”.²⁹

Por seu intermédio obtemos um registro segundo o qual as tabernas da Corte – locais de sociabilidade popular, de acalorados debates políticos e de encontros amorosos – eram também locais nos quais meninos exercitavam, publicamente, a escrita. As razões desta prática podiam ser variadas, indo desde a espreiteza dos jovens em fazerem suas lições durante “a farra” ou vendo a “farra” dos homens adultos, passando pelo fato de as tabernas serem também locais nos quais circulavam os impressos necessários ao aprendizado dos meninos e os escritores da cidade; e chegando mesmo à possibilidade, dentre outras, de serem um dos poucos locais públicos da cidade (fora as igrejas) nos quais os meninos podiam contar com mesas e cadeiras nas quais pudessem fazer, conjuntamente, as suas lições. Além disto, o professor Sarmiento estava preocupado com a sua impotência diante das práticas, digamos, pouco honestas e arrogantes de seus alunos

(jogadores e gazeadores) e, por estas razões, pedia ajuda à autoridade local.

Por outro lado, desde março de 1836, numa terceira tentativa, o governo havia determinado novamente aos professores, por decreto, a obrigação de remeterem as listas qualitativas (referentes ao aprendizado e ao comportamento dos mesmos) e até aquela ocasião o professor Sarmento nada tinha feito. Pode ser também que seus temores estivessem referidos ao seu não cumprimento da lei e aos desdobramentos funcionais desta atitude. No lugar da lista, enviou aquela reclamação.

Apenas em janeiro do ano seguinte, provavelmente para dar conta dos alunos que circularam por sua aula no conturbado ano de 1836, o professor Sarmento apresentou ao fiscal da freguesia de Santana a “Relação dos discípulos que constam do Livro de Matrícula (...) para ser presente à Ilma. Câmara Municipal”.³⁰

Na sua relação – diferentemente das que encontrei em Pernambuco, nas quais os professores se esmeraram em dar nomes, idades, naturalidades, filiação e, alguns, as “qualidades” de seus alunos – o professor Sarmento preocupou-se em descrever os nomes, as datas de ingresso dos meninos na sua aula, os seus comportamentos pessoais e os seus aproveitamentos, ou seja, o quanto haviam aprendido desde que lá chegaram. O professor não pareceu preocupado em falar das cores dos seus alunos em geral, apenas fez questão de referir-se a uma clivagem política básica que dividia os habitantes livres do Império do Brasil.

Com relação aos brancos, não havia a necessidade de classificá-los: eram livres. Mas com relação aos não-brancos, as distinções eram fundamentais. Eles podiam ser livres ou escravos. Se fossem escravos, eram propriedades de outrem, não tinham direito político nenhum e ponto final. Agora, se fossem livres, era preciso especificar se “ingênuos”, ou seja, nascidos livres, ou “libertos” (ou forros), ou seja, nascidos escravos porém

libertados (alforriados) durante suas vidas. E entre “ingênuos” e “forros” havia distinções fundamentais.

O direito de cidadania no Império do Brasil, desde a Constituição de 1824, foi estabelecido em bases censitárias e dividiu os cidadãos (pessoas nascidas no Brasil e estrangeiros naturalizados) de acordo com suas rendas em três categorias: aqueles que eram reconhecidos como cidadãos, mas que não podiam votar e nem serem candidatos a nada, porque não tinham a renda mínima exigida para isso; aqueles que apenas podiam votar (porque ganhavam o mínimo exigido) e aqueles que podiam votar e se candidatar também.

Os “ingênuos”, nascidos no Brasil, caso preenchessem todos os requisitos de renda, podiam galgar as três posições na hierarquia na cidadania brasileira; agora, os libertos, à exceção dos africanos, podiam ser, no máximo, votantes. Ou seja, os escravos sofriam restrições políticas, mas, é importante destacar, estas restrições não eram hereditárias e, desde que não tivessem filhos com escravas – porque o *status* da escravidão seguia a linha de transmissão matrilinear –, seus descendentes nasciam “ingênuos” e, portanto, potencialmente, cidadãos plenos. E quanto aos filhos de africanos nascidos no Brasil, eles perdiam a pecha de estrangeiros dos seus pais, eram chamados de “crioulos” e poderiam ser aspirantes a “forros”. Uma vez sendo “forros”, ingressavam na base da pirâmide da cidadania do Império do Brasil, como votantes.

O professor Sarmiento agiu da seguinte forma: nenhum dos seus alunos “ingênuos” foi apresentado nem com esta designação e nem por cor, e desta forma, não há como saber quantos deles eram brancos, pardos ou pretos nascidos livres. Logo, não há nenhuma razão para supormos que não havia meninos de cor entre eles. Ao que parece, esta não era a preocupação do professor. Agora, os alunos que não seriam cidadãos

plenos, foram particularmente designados: dois alemães e cinco “forros”. Entretanto, com relação aos forros, o professor fez questão de designá-los como “crioulos”, ou seja, como brasileiros.

Suponho que esta preocupação do professor em designar a nacionalidade de seus forros estivesse relacionada ao impacto causado pela promulgação da primeira lei reguladora da instrução pública na Província do Rio de Janeiro, em 21 de janeiro de 1837, na qual os africanos, mesmo livres ou libertos, ou seja, mesmo os que nunca tivessem sido escravos, foram proibidos de freqüentar as aulas públicas de instrução primária (e é importante lembrar que a província do Rio de Janeiro não compreendia o espaço da Corte). O que o professor pretendeu demonstrar, muito embora aquela lei não valesse para a Corte, é que os seus alunos forros não eram africanos.

Os meninos alemães foram Carlos Müller e João Naningre. O primeiro era um dos 16 meninos que haviam ingressado na aula no ano de 1835. Em 1837 já tinha algum “adiantamento em ler e contar”, mas estava há tempos sem ir à escola e o professor declarou não saber o motivo. O segundo, Naningre, pertenceu à leva de 54 meninos que ingressaram na aula no ano de 1836, ano da mudança da escola e dos conflitos armados entre os seus colegas e os meninos da escola vizinha. Pois bem, segundo o professor, o João, depois de ter freqüentado a aula por alguns meses e de ter “princiado a ler”, desapareceu. Então, os meninos estrangeiros tiveram apenas uma breve passagem pela aula de Santana.

Agora, os meninos forros, não! Apesar das suas presumíveis dificuldades, eles permaneceram e já estudavam havia pelo menos dois anos naquela aula, à exceção de um deles, chamado Jesuíno Manoel Moreira dos Santos, ingressado no dia 2 de julho de 1836 e a respeito do qual o professor simplesmente declarou: “Foi-se”.

O desempenho dos forros não era diferente do de outros 20 meninos descritos pelo professor como “preguiçosos”, “vadios”, “pouco estudiosos” e “gazeadores”, os quais, somados aos forros equivaliam a 24% do alunado do professor Sarmento. Mas quando considerados apenas entre si, à exceção de um, todos eles, segundo os critérios do professor, eram bastante problemáticos.

O que estava há mais tempo na aula era Antônio José Pinto Gomes, ingressado em 1834, caracterizado como “mandrião, [e] não [dava] mostras de se aplicar e saber ler”. Os outros tinham ingressado em 1835 e foram os seguintes.

Fillipe de Santiago Vieira: “pouco estuda[va] lição de ler, mas [estava] adiantado na escrita e conta de somar, diminuir e multiplicar com poucos algarismos”, embora fizesse “muitas gazeações”. Matavam aulas, no mínimo, outros 17 alunos do professor Sarmento, e não apenas o Fillipe.

Rufino José da Silva era “*insofrível*, vadio, nada sab[ia] e não estuda[va]” e ficamos a imaginar quais os artifícios utilizados pelo professor para fazê-lo sofrer até que chegasse àquela conclusão! Este, realmente, foi uma exceção. Ninguém, além dele, era “*insofrível*”! Mas outros 21 meninos, igualmente a ele, “não estuda[vam]”.

E, por fim, o menino chamado Libâneo José Patrício “não quer[ia] estudar, [tinha] por doença e gazeação muitas faltas e nada sab[ia]. Além dele, outros 20 vinte meninos também tinham muitas faltas por doenças, as quais abarcavam desde os males “das entranhas” e “do fígado”; doenças dos olhos, até as sarnas (bastante comuns entre os meninos).

Cabe repetir que não há registros a respeito das cores dos meninos, nem dos “adiantados” e nem dos “sofríveis”. Não sabemos, por exemplo, quantos, entre os últimos, eram brancos e quantos, entre os primeiros, eram não-brancos.

Como também não há nenhuma referência à cor de um jovem de 14 anos chamado João Francisco Soares, descrito pelo professor Sarmento da seguinte forma: “(...) é o meu flagelo e perturbador do sossego da escola!”

O “flagelo” do professor Sarmento estava na aula desde 1836 e, apesar de assim o ser, “l[ia] alguma coisa bem, escrev[ia] mal o cursivo, e conta[va] até dividir”. Se ele vivesse em Pernambuco, em função da sua idade já avançada, poderia sugerir que ele, provavelmente, fosse branco. Segundo os registros das listas de alunos daquela província apesar de ter sido comum o fato de os não-brancos conseguirem pôr as suas crianças desde cedo nas aulas públicas daquela província, foi também comum o fato de apenas os brancos terem conseguido manter as suas crianças estudando até mais tarde, até depois dos treze anos.³¹

APENAS COMEÇANDO

O objetivo destas pontuações foi discutir o “poder do atraso” das perspectivas teóricas (e, portanto, políticas) que ainda insistem em associar direta e exclusivamente a trajetória histórica das populações afro-descendentes no Brasil à experiência do cativo, ainda que sejam motivadas pelo desejo de denunciar as mazelas do atual racismo da sociedade brasileira.

Objetivei também demonstrar e pôr em discussão a minha convicção de que uma das chaves para o enfraquecimento do “poder do atraso” (que se alimenta do recalque e da estereotipagem do “outro”) será a abertura de novas frentes de pesquisas abrigando desejos simples, semelhantes aos de Paul Gilroy, em sua belíssima viagem pelo *Atlântico negro*, cujo objetivo foi: “(...) tornar os negros percebidos como agentes, como pessoas com capacidades cognitivas e mesmo com

uma história intelectual – atributos negados pelo racismo moderno (...)”.³²

Os meus desejos foram canalizados pela apresentação da lista de alunos do professor Sarmento. E a respeito dela, importa ainda fazer mais duas observações.

Em primeiro lugar, procurei (e não sei se consegui) problematizar as associações diretas entre cor e ausência de escolarização, entre cor e mau desempenho escolar, depois de sugerir a possibilidade da presença de não-brancos nas escolas públicas de primeiras letras da capital do Império – espaços bastante disputados não só pela crescente valorização das práticas de leitura e escrita características do século XIX – ter sido algo comum e constituir-se numa temática a demandar inúmeros esforços de pesquisas.

Em segundo, demonstrar que não obstante os inúmeros e presumíveis problemas enfrentados pelos forros (únicos “de cor” caracterizados nas listas) ao ingressarem nos espaços públicos de escolarização – cujas linguagens (das quais a língua um dos componentes), regras de conduta e práticas disciplinares lhes impuseram uma série de obstáculos a serem superados –, na primeira metade do século XIX, eles estiveram dentro das salas de aula públicas, compartilhando suas desventuras com outros meninos, provavelmente pobres, e de todas as cores, conforme os outros vinte meninos terríveis do professor Sarmento. Da mesma forma, muitos meninos de cor podem ter compartilhado seus sucessos escolares junto aos filhos da “boa sociedade”, porque também tomaram parte nela.³³

Em terceiro, intencionei motivar a quem conseguiu chegar até o final deste texto, a tomar para si a tarefa acadêmica (e sempre política) de fazer da história – enquanto memória, disciplina e prática – uma das nossas “aliadas”, no sentido de lutarmos contrariamente aos discursos estereotipados a respeito da trajetória

histórica dos afro-brasileiros; “reinventarmos” e “ensinarmos” um passado, valorizando a participação efetiva (e não a exclusão absoluta) desta parcela da população no exercício de todas as práticas da vida em sociedade.

No ano de 1837 a Corte contava com 11 aulas públicas de primeiras letras para meninos e a média de matrículas naquele ano chegou a 613 alunos.³⁴ Considerando estes números, os 100 alunos listados pelo professor Sarmento, no ano de 1837, representavam pouco mais de 16% do total de alunos matriculados nas aulas da Corte. Neste pequenino universo estudaram meninos de todas as cores, nacionais e estrangeiros, ingênuos e libertos e, creio, esta diversidade era, naquela ocasião, uma conquista diária para vários segmentos da população os quais lutaram, enquanto puderam, para se livrarem, não das suas cores, mas da associação direta e exclusiva entre elas e a condição cativa.

NOTAS

¹ MARTINS, J. de S. *O poder do atraso*. São Paulo: Hucitec, 1994.

² SILVA, A. M. P. da. *Processos de construção das práticas de escolarização em Pernambuco, em fins do século XVIII e primeira metade do século XIX*. 2006. 360 f. Tese (Doutorado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

³ SILVA, A.M.P. A escola de pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, nº 4, jul./dez., 2002, p. 145-166.

⁴ A seguir estão listados alguns dos trabalhos de minha preferência. AZEVEDO, T. *As elites de cor*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1955; PINTO, L. A. Costa. *O negro no Rio de Janeiro: relações de raças numa sociedade em mudança*. 2^a. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998; RAMOS, A. G. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Editorial Andes Limitada, 1957; *Quilombo*, jornal dirigido por Abdias do Nascimento. Edição facsimilar. Rio de Janeiro: Editora 34, 2003; SKIDMORE, T. E. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. RJ, Paz e Terra, 1976; SANTOS, J. R. dos. O negro como lugar. In: MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. (orgs.). *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996, p. 219-224; MUNANGA, K. *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo, Ed. USP/Estação Ciência, 1996; CARVALHO, J. J. Mestiçagem e segregação. *Humanidades*, v. 5, n. 17, p. 35-39, 1988; MARX, A. W. *Making race and nation: A comparison of the United States, South Africa, and Brazil*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002 (C. 1998); GUIMARÃES, A. S. A. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo: Ed. 34, 1999; GONÇALVES, P. B.; SILVA, V. R. S. (orgs.). *Educação e ações afirmativas*. Brasília: Inep/MEC, 2003, p. 161-190.

⁵ Cf. dentre outros, BASTIDE, R.; FERNANDES, F. *Branços e negros em São Paulo*. São Paulo: Editora Anhembi, 1955. FERNANDES, F. *A integração do negro na sociedade de classes*. 3^a ed., São Paulo: Ática, 1978; FREYRE, G. O fator racial na política contemporânea. *Ciência & Trópico*, vol. 10, n° 1, 19-36, 1982; HOLANDA, S. B. de. *Cobra de vidro*. São Paulo, Editora Perspectiva, 1978; MOURA, C. *O negro: de bom escravo a mau cidadão?* Rio de Janeiro: Conquista, 1977; MULLER, M. L. Professoras negras no Rio de Janeiro: história de um branqueamento. In: OLIVEIRA, I. de (org.). *Relações raciais e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 73-106; SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

⁶ Cf. dentre outros: FREYRE, G. *Casa-grande & senzala* (20ª ed.). São Paulo: Editora Círculo do Livro, 1980; CARDOSO, F. H. *Capitalismo e escravidão no Brasil meridional*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977; IANNI, O. *As metamorfoses do escravo: apogeu e crise da escravatura no Brasil Meridional*. São Paulo: DIFEL, 1962; MATTOSO, K. Q. *Ser escravo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1982; REIS, J. J.; GOMES, F. dos S. *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

⁷ SILVA, E.; REIS, J. J. *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Cia. das Letras, 1989; KARASH, M. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro: 1808-1850*. São Paulo: Cia. das Letras, 2000; REIS, J. J. (org.). *Escravidão e invenção da liberdade: estudos sobre o negro no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1998; CARVALHO, M. J. M. de. *Liberdade: rotinas e rupturas do escravismo no Recife, 1822-1850*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1998; WISSENBACH, M. C. C. *Sonhos africanos, vivências ladinas: escravos e forros em São Paulo (1850-1880)*. São Paulo: Hucitec, 1998.

⁸ FAGE, J. D., *História da África*, Edições 70, 1995; MEDINA, J.; HENRIQUE, I. C. *A rota dos escravos. Angola e a Rede do Comércio Negro*. Lisboa: CEGIA, 1996; FLORENTINO, M. *Em costas negras: uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro (séculos XVIII e XIX)*, São Paulo: Cia. das Letras, 1997; ALENCASTRO, L. F. de. *O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul*. São Paulo: Cia. das Letras, 2000; LOVEJOY, P. E. *A escravidão na África: uma história das suas transformações*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002; COSTA E SILVA, A. da. *Um rio chamado Atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África*. Rio de Janeiro: Nova fronteira/Ed. UFRJ, 2003; COSTA E SILVA, A. da. *Francisco Feliz de Souza, mercador de escravos*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira/EdUERJ, 2004.

⁹ GORENDER, J. *A escravidão reabilitada*. São Paulo: Ática, 1990.

¹⁰ CARDOSO, C. F. *Escravo ou camponês?* São Paulo: Brasiliense, 1987; GENOVESE, E. D. *A Terra Prometida: o mundo que os escravos criaram*. Rio de Janeiro: Paz e Terra/Brasília, DF: CNPq, 1988; CHALHOUB, S. *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*. SP: Cia das Letras, 1990; MATTOS, H. M. *Das cores do silêncio: os significados da liberdade no sudeste escravista – Brasil século XIX*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995; SLENES, R. *Na senzala uma flor: as esperanças e recordações na formação da família escrava – Brasil Sudeste, século XIX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

¹¹ LUNA, F. V. *Minas Gerais: escravos e senhores – análise da estrutura populacional e econômica de alguns centros mineratórios (1714-1804)*. São Paulo: IPE/USP, 1981; COSTA, I. del N. da. Nota sobre a posse de escravos nos engenhos e engenhocas fluminenses. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*. São Paulo: IEB/USP, 28:111-3; SCHWARCZ, S. B. *Segredos internos. Engenhos e escravos na sociedade colonial*. SP: Cia. das Letras, 1988; BARICKMAN, B. J. As cores do escravismo: escravistas ‘pretos’, ‘pardos’ e ‘cabras’ no Recôncavo baiano, 1835. *População e família*, São Paulo, n. 2, p.7-59, 1999.

¹² GÓES, J. R. “São muitas as moradas: desigualdade e hierarquia entre os escravos”. In: FLORENTINO, M.; MACHADO, C. (org). *Ensaio sobre a escravidão (I)*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003, p. 201-216.

¹³ REIS, J. J. O jogo duro do Dois de Julho: “o partido negro” na independência da Bahia. In: SILVA, E.; REIS, J. J. *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

¹⁴ SILVA, L. G. Negros patriotas, raça e identidade social na formação do Estado-Nação (Pernambuco 1770-1830). In: JANCSÓ, I. (org.) *Brasil: Formação do Estado e da Nação*. São Paulo: Hucitec/Fapesp; Ijuí (RS): Ed. Unijuí; 2003, p. 345-364.

¹⁵ RIBEIRO, G. S. *A liberdade em construção: identidade nacional e conflitos antilusitanos no primeiro reinado*. Tese de Doutorado, Campinas: Unicamp, 1997.

¹⁶ Cf. especialmente MATTOS, I. R. de. *O império da boa sociedade*. São Paulo: Atual, 1991 e MATTOS, I. R. *O tempo Saquarema: a formação do Estado imperial*. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

¹⁷ Cf. GRINBERG, K. *O fiador dos brasileiros. Direito Civil, escravidão e cidadania no tempo de Antônio Pereira Rebouças*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002 e MATTOS, H. M. *Escravidão e cidadania no Brasil monárquico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

¹⁸ MATTOS, H. M. A escravidão moderna nos quadros do império português: o Antigo regime em perspectiva atlântica. In: FRAGOSO, J.; BICALHO, M. F. B. & GOUVÊA, M. F. S. (orgs.). *O antigo regime nos trópicos: a dinâmica imperial portuguesa (séculos XVI-XVIII)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 141-166.

¹⁹ MINTZ, S.; PRICE, R. *O nascimento da cultura afro-americana: uma perspectiva antropológica*. Rio de Janeiro: Pallas/ Universidade Cândido Mendes, 2003; GILROY, P. *O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo: Ed. 34; Rio e Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001; HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

²⁰ Cf. SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças*. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993; CHALHOUB, S. *Cidade febril: cortiços e epidemias na Corte Imperial*. São Paulo: Cia. das Letras, 1996; MATTOS, H. M. *Escravidão e cidadania no Brasil monárquico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000 e LIMA, I. S. *Cores, marcas e falas: sentidos na mestiçagem no Império do Brasil*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003. [3^a lugar no Prêmio Nacional de Pesquisa, 2001.]

²¹ AGIER, M. Etnopolítica: a dinâmica do espaço afro-baiano. *Cadernos Cândido Mendes*, CEAA (22): 99-115. Set./1992; SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças*. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

²² Para o caso do Rio de Janeiro, muito embora existam trabalhos mais recentes a este respeito, é imprescindível a leitura de BENCHIMOL, J. L. *Pereira Passos: um Haussmann tropical*. A renovação urbana do Rio de Janeiro no início do século XX. 1^o. ed. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esportes, Divisão de Editoração, Biblioteca Carioca, v. 11, 1990.

²³ SILVA, A. M. P. *Aprender com perfeição e sem coação: uma escola para meninos pretos e pardos na Corte*. Brasília: Editora Plano, 2000.

²⁴ No âmbito dos estudos acadêmicos, esta perspectiva foi inaugurada por Fernando Azevedo, em *A cultura brasileira*, trabalho que, desde a sua publicação, em 1943, tornou-se a pedra de toque da compreensão da história da educação dos períodos colonial e imperial e lhes instituiu uma memória bastante empobrecida. No rastro deste autor, vieram inúmeros trabalhos majoritariamente produzidos por pedagogos e cientistas sociais, dentre os quais destacamos o trabalho de Nelson Werneck Sodré,

a *Síntese da História da Cultura Brasileira*, publicado em 1970 e o ainda (muito) vigoroso estudo de Otaíza Romanelli, intitulado *História da educação no Brasil*, no qual a autora – ancorando-se em Azevedo e à semelhança de Sodré – esteve mais preocupada em demonstrar que a demanda por educação no Brasil dependeu, no período pós-1930, da Revolução Industrial e da formação de uma burguesia nacional (da mesma forma que o ocorrido nos países de capitalismo central), do que em estudar os processos específicos e raramente generalizáveis das “formas escolares” do Brasil. Cf. AZEVEDO, F. *A cultura brasileira*. Rio de Janeiro, 1943; SODRÉ, N. W. *Síntese da história da cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970; e ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1993. Para uma excelente e inovadora crítica ao trabalho de Fernando Azevedo, cf. CARVALHO, M. M. C. de. O novo, o velho, o perigoso: relendo a Cultura Brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 71, nov. 1989, p. 29-35. Duas excelentes ressalvas historiográficas às intenções políticas da obra de Azevedo no sentido de supervalorizar as ações do seu tempo e as suas ações no governo com relação à educação, cf. ALVES, C. M. C. Estado conservador e educação no Brasil: o caso do Liceu Provincial de Niterói (1847-1851). In: NUNES, C. (org.) *O passado sempre presente*. Rio de Janeiro: Cortez Editora, 1992, p. 43-68; e MARTINEZ, A. F. *Educar e instruir: a instrução popular na Corte imperial (1870-1889)*. Niterói: UFF. Dissertação de mestrado em história, 1997. A respeito dos esforços para a construção de uma história da “nação brasileira”, da qual a educação faria parte, característica do tempo de Azevedo e contemporâneo às formulações propostas por Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Júnior, Cf. GOMES, Â. de C. *História e historiadores: a política cultural do Estado Novo*. RJ: FGV Editora, 1996. A respeito da historiografia da educação de viés paulista, relicária

das ações políticas e acadêmicas de Azevedo, cf. VIDAL, D.G.; FARIA FILHO, L. M. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). *Revista Brasileira de História*. São Paulo, ANPUH/ Humanitas Publicações, vol. 23, nº 45, 3002, p. 37-70.

²⁵ Ou seja, nas 17 freguesias que, basicamente, compunham a cidade: Santana, Santa Rita, Candelária e Sacramento (as freguesias centrais), São José, Lagoa, Glória, Paquetá, Engenho Velho, Irajá, Inhaúma, Santa Cruz, Jacarepaguá, Campo Grande, Guaratiba e Iguaçú.

²⁶ ANRJ: Arranjo Boullier. Série Educação. Ensino Primário. Município da Corte. IE 5-1 e IE 5-125 – Fundo 93/CODES, doc. avulsa.

²⁷ SILVA, A. M. P. *Aprender com perfeição e sem coação: uma escola para meninos pretos e pardos na Corte*. Brasília: Editora Plano, 2000, p.89-91.

²⁸ ANRJ: Arranjo Boullier. Série Educação. Ensino Primário. Município da Corte. IE 5-134 (1831-1836) – Fundo 93/CODES, doc. avulsa.

²⁹ ANRJ: Arranjo Boullier. Série Educação. Ensino Primário. Município da Corte. IE 5-134 (1831-1836) – Fundo 93/CODES, doc. avulsa.

³⁰ AGRJ: Códice 10-4-5 (1836-1838), p. 22 a 27v.

³¹ SILVA, Adriana Maria Paulo da. *Processos de construção das práticas de escolarização em Pernambuco, em fins do século XVIII e primeira metade do século XIX*. 2006. 366 f. Tese (Doutorado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

³² GILROY, Paul. *O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo: Ed. 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001, p. 40.

³³ MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O Império da boa sociedade*. São Paulo: Atual, 1991.

³⁵ SILVA, A.M.P. *Aprender com perfeição: escolarização e construção da liberdade na Corte da primeira metade do século XIX*. Niterói: UFF: Faculdade de Educação (Dissertação de Mestrado), 1999, 151p. Cf. anexos: “Quadro quantitativo da média de matrículas nas escolas públicas primárias masculinas da Corte, 1830-1854, por freguesias” e “Quadro quantitativo das escolas públicas primárias da Corte, 1830-1854”.

FONTES

Manuscritos:

ANRJ:

– Arranjo Boullier. Série Educação. Ensino Primário. Município da Corte. IE⁵ 1 – Fundo 93/CODES, doc. avulsa.

– Arranjo Boullier. Série Educação. Ensino Primário. Município da Corte. IE⁵ 125 – Fundo 93/CODES, doc. avulsa.

– Arranjo Boullier. Série Educação. Ensino Primário. Município da Corte. IE⁵ 134 (1831-1836) – Fundo 93/CODES, doc. avulsa.

AGRJ:

– Códice 10-4-5 (1836-1838), p. 22 a 27v.

BIBLIOGRAFIA

- AGIER, M. Etnopolítica: a dinâmica do espaço afro-baiano. *Cadernos Cândido Mendes*, CEAA (22): 99-115. Set./1992.
- ALENCASTRO, L. F. de. *O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul*. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.
- ALVES, C. M. C. Estado conservador e educação no Brasil: o caso do Liceu Provincial de Niterói (1847-1851). In: NUNES, C. (org.). *O passado sempre presente*. Rio de Janeiro: Cortez Editora, 1992, p. 43-68.
- AZEVEDO, F. *A cultura brasileira*. Rio de Janeiro: IBGE, 1943.
- AZEVEDO, T. *As elites de cor*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.
- BARICKMAN, B. J. As cores do escravismo: escravistas ‘pretos’, ‘pardos’ e ‘cabras’ no Recôncavo baiano, 1835. *População e família*. São Paulo, n. 2, p. 7-59, 1999.
- BASTIDE, R.; FERNANDES, F. *Branços e negros em São Paulo*. São Paulo: Editora Anhembi, 1955.
- BENCHIMOL, J. L. *Pereira Passos, um Haussmann tropical: a renovação urbana do Rio de Janeiro no início do século XX*. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esportes, Divisão de Editoração, Biblioteca Carioca, v. 11, 1990.
- CARDOSO, C. F. *Escravo ou camponês?* São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CARDOSO, F. H. *Capitalismo e escravidão no Brasil meridional*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- CARVALHO, J. J. Mestiçagem e segregação. *Humanidades*, v. 5, nº 17, p. 35-39, 1988.
- CARVALHO, M. M. C. de. O novo, o velho, o perigoso: relendo a Cultura Brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 71, nov. 1989, p. 29-35.

CARVALHO, M. J. M. de. *Liberdade: rotinas e rupturas do escravismo no Recife, 1822-1850*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1998.

CHALHOUB, S. *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte*. SP: Cia das Letras, 1990.

_____. *Cidade febril: cortiços e epidemias na Corte Imperial*. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

COSTA E SILVA, A. da. *Francisco Felix de Souza, mercador de escravos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/EdUERJ, 2004.

_____. *Um rio chamado Atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África*. Rio de Janeiro: Nova fronteira/Ed. UFRJ, 2003.

COSTA, I. del N. da. Nota sobre a posse de escravos nos engenhos e engenhocas fluminenses. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*. São Paulo: IEB/USP, 28, p. 111-3.

FAGE, J. D. *História da África*. Lisboa: Edições 70, 1995.

FERNANDES, F. *A integração do negro na sociedade de classes*. 3ª ed., São Paulo: Ática, 1978.

FLORENTINO, M. *Em costas negras: uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro (séculos XVIII e XIX)*. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

FLORENTINO, M.; MACHADO, C. (org.). *Ensaio sobre a escravidão (I)*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

FREYRE, G. *Casa-grande e senzala* (20ª ed.). São Paulo: Editora Círculo do Livro, 1980.

_____. O fator racial na política contemporânea, *Ciência & Trópico*, Vol. 10, nº 1, 19-36, 1982.

GENOVESE, E. D. *A terra prometida: o mundo que os escravos criaram*. Rio de Janeiro: Paz e Terra/Brasília, DF: CNPq, 1988.

GILROY, P. *O Atlântico negro: modernidade e dupla consciência*. São Paulo: Ed. 34/Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes. Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001 (©1993).

GÓES, J. R. São muitas as moradas: desigualdade e hierarquia entre os escravos. In: FLORENTINO, M.; MACHADO, C. (orgs.). *Ensaio sobre a escravidão* (I). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003, p. 201-216.

GOMES, A. C. *História e historiadores: a política cultural do Estado Novo*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 1996.

GONÇALVES, P. B.; SILVA, V. R. S. (orgs.). *Educação e ações afirmativas*, 161-190. Brasília: Inep/MEC, 2003.

GORENDER, J. *A escravidão reabilitada*. São Paulo: Ática, 1990.

GRINBERG, K. *O fiador dos brasileiros: Direito Civil, escravidão e cidadania no tempo de Antônio Pereira Rebouças*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GUERREIRO RAMOS, A. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Editorial Andes Limitada, 1957.

GUIMARÃES, A. S. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo: Ed. 34, 1999.

HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG/Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HOLANDA, S. B. de. *Cobra de vidro*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1978.

IANNI, O. *As metamorfoses do escravo: apogeu e crise da escravatura no Brasil Meridional*. São Paulo: DIFEL, 1962.

KARASH, M. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro: 1808-1850*. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

LIMA, I. S. *Cores, marcas e falas: sentidos na mestiçagem no Império do Brasil*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003. [3º lugar no Prêmio Nacional de Pesquisa, 2001].

LOVEJOY, P. E. *A escravidão na África: uma história das suas transformações*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

LUNA, F. V. *Minas Gerais: escravos e senhores: análise da estrutura populacional e econômica de alguns centros mineratórios (1714-1804)*. São Paulo: IPE/USP, 1981.

MARTINEZ, A. F. *Educar e instruir: a instrução popular na corte imperial (1870-1889)*. Niterói: UFF. Dissertação de Mestrado em História, 1997.

MARTINS, J. S. *O poder do atraso*. São Paulo: Hucitec, 1994.

MARX, A. W. *Making race and nation: a comparison of the United States, South Africa and Brazil*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002 (© 1998).

MATTOS, H. M. A escravidão moderna nos quadros do império português: o Antigo regime em perspectiva atlântica. In: FRAGOSO, J.; BICALHO, M. F. B.; GOUVÊA, M. F. S. (orgs.). *O antigo regime nos trópicos: a dinâmica imperial portuguesa (séculos XVI-XVIII)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 141-166.

MATTOS, H. M. *Das cores do silêncio: os significados da liberdade no Sudeste escravista – Brasil século XIX*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

_____. *Escravidão e cidadania no Brasil monárquico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

MATTOS, I. R. de. *O Império da boa sociedade*. São Paulo: Atual, 1991.

_____. *O tempo Saquarema: a formação do Estado imperial*. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

MATTOSO, K.Q. *Ser escravo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MEDINA, J.; HENRIQUE, I. C. *A rota dos escravos: Angola e a rede do comércio negreiro*. Lisboa: CEGIA, 1996.

MINTZ, S.; PRICE, R. *O nascimento da cultura afro-americana: uma perspectiva antropológica*. Rio e Janeiro: Pallas/Universidade Cândido Mendes, 2003.

MOURA, C. *O negro: de bom escravo a mau cidadão?* Rio de Janeiro: Conquista, 1977.

MÜLLER, M. L. Professoras negras no Rio de Janeiro: história de um branqueamento. In: OLIVEIRA, I. de (org.). *Relações raciais e educação*, 73-106. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

MUNANGA, K. *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: Ed. USP/Estação Ciência, 1996.

PINTO, L. A. C. *O negro no Rio de Janeiro: relações de raças numa sociedade em mudança*. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

QUILOMBO Jornal dirigido por Abdias Nascimento. Edição fac-similar. Rio de Janeiro: Editora 34, 2003.

REIS, J. J. O jogo duro do Dois de Julho: “o partido negro” na independência da Bahia. In: SILVA, E.; REIS, J. J. *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

REIS, J. J. (org.). *Escravidão e invenção da liberdade: estudos sobre o negro no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1998.

REIS, J. J. e GOMES, F. S. *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

RIBEIRO, G. S. *A liberdade em construção: identidade nacional e conflitos antilusitanos no primeiro reinado*. Tese de Doutorado, Campinas: Unicamp, 1997.

ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1993.

SANTOS, J. R. dos. O negro como lugar. In: MAIO, M. C.; Santos, R. V. (orgs.). *Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/CCBB, 1996, p. 219-224.

SCHWARCZ, L. M. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, S. B. *Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial*. SP: Cia. das Letras, 1988.

SILVA, A. M. P. A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, nº 4, jul./dez., 2002, p. 145-166.

_____. *Aprender com perfeição e sem coação: uma escola para meninos pretos e pardos na Corte*. Brasília: Editora Plano, 2000.

_____. *Letras em riste: diversidade étnica e social nos espaços formais de instrução primária, no Recife e na Corte, na primeira metade do século XIX*. Recife: UFPE (Exame de Qualificação do curso de Doutorado em História da Universidade Federal de Pernambuco), 2004.

_____. *Processos de construção das práticas de escolarização em Pernambuco, em fins do século XVIII e primeira metade do século XIX*. 2006. 366 f. Tese (Doutorado em História) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

SILVA, E.; REIS, J. J. *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

SILVA, L. G. Negros patriotas, raça e identidade social na formação do Estado-Nação (Pernambuco 1770-1830). In: JANCSÓ, I. (org.). *Brasil: Formação do Estado e da Nação*. São Paulo: Hucitec/Ijuí (RS): Ed. Unijuí; Fapesp, 2003, p. 345-364.

SKIDMORE, T. E. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. RJ: Paz e Terra, 1976.

SLENES, R. *Na senzala uma flor: as esperanças e recordações na formação da família escrava – Brasil Sudeste, século XIX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

SODRÉ, N. W. *Síntese da história da cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

VIDAL, D. G.; FARIA FILHO, L. M. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880-1970). In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, ANPUH/Humanitas Publicações, vol. 23, nº 45, 3002, p. 37-70.

WISSENBACH, M. C. C. *Sonhos africanos, vivências ladinas: escravos e forros em São Paulo (1850-1880)*. São Paulo: Hucitec, 1998.

**O PERFIL RACIAL
DAS ESCOLAS MINEIRAS
NO SÉCULO XIX**

*Marcus Vinicius Fonseca**
(*mvfonseca@superig.com.br*)

* Mestre em educação pela UFMG e doutorando em educação pela USP.

RESUMO

Neste artigo, procuramos traçar um perfil racial das escolas mineiras tendo como referência a presença dos negros nestes espaços. Para construir este perfil, utilizamos como material de análise uma documentação de natureza censitária e listas de alunos. A partir dos resultados alcançados, analisamos o entendimento que esta questão tradicionalmente recebeu na educação brasileira.

Palavras-chave: história da educação, negros, Minas Gerais.

ABSTRACT

This paper delineate a racial profile in the school of the Minas Gerais giving emphasis in the presence black people in this spaces. In order to construct this profile we utilize various documents how census and list of the students and we analyse the traditional conceptions of that question in brazilian education.

Key-words: History of education, black people, Minas Gerais

PERFIL RACIAL DA POPULAÇÃO NA PROVÍNCIA DE MINAS GERAIS NO SÉCULO XIX

A historiografia tem destacado como um dos aspectos mais importantes da província de Minas Gerais o fato de que havia um predomínio absoluto de negros em sua população. Isto nos remete à seguinte questão: até que ponto esta característica da população estendia-se também às escolas que foram sendo progressivamente instaladas em Minas Gerais, durante o século XIX?

A historiografia da educação ainda não tomou esta questão como um problema, mas podemos dizer que há uma certa crença

de que a escola era uma instituição de caráter elitista e que era freqüentada por uma população predominantemente branca. Um exame detido de algumas fontes e dos trabalhos mais recentes sobre Minas Gerais revela que estas idéias carecem de uma avaliação mais criteriosa, pois mesmo diante do preconceito e da escravidão os negros tiveram a capacidade de circular por vários espaços sociais.

Os viajantes europeus que passaram pela província são uma fonte de testemunho da presença e da ampla circulação dos negros em Minas Gerais. Um dos aspectos que mais chamou a atenção destes estrangeiros era a composição racial da população mineira. A maior parte destes viajantes eram brancos originários da Europa. O fato de encontrarem uma população com perfil diferenciado daquela que caracterizava o mundo europeu mereceu registro em seus relatos de viagens. Em *A Província Brasileira de Minas Gerais*, relato publicado em 1862 pelo alemão Halfeld, a população mineira é apresentada da seguinte forma: “uma grande parte da população desta província compõe-se de negros livres, mestiços de negros com brancos e de brancos e negros com índios, envolvendo todos os tipos de mestiçagem dessas três raças entre si. *Os brancos puros representam uma fração relativamente pequena da população total* (grifo adicionado)” (Halfeld, 1998, p. 106).

O viajante europeu registrou a superioridade numérica dos negros e mestiços e um elevado número destes indivíduos na condição de seres livres. Esta apreciação foi acompanhada por outros estrangeiros que viajaram por Minas Gerais. Segundo Ilka Boaventura Leite (1996), o estranhamento dos viajantes é uma constante:

“Durante todo o século XIX, a maioria dos viajantes que chegava ao Brasil se defronta, surpresa, com o grande número de negros em relação ao de brancos. Apesar de conhecerem

algumas estimativas de população, fornecidas pelos primeiros viajantes ou por informações divulgadas em seu país, recebiam um forte impacto provocado pela preponderância de negros nas ruas, lojas, nas casas, em qualquer lugar a onde iam. Percebiam também que havia, além dos escravos, negros livres e um grupo significativo de mulatos ou mestiços destes com brancos e índios” (Leite, 1996, p. 106).

No Brasil e, sobretudo na província de Minas Gerais, os viajantes europeus eram rapidamente atirados a uma realidade que apresentava os negros e mestiços como ampla maioria da população e que se encontravam nos mais diferentes lugares sociais. Neste sentido, é importante registrar uma passagem do alemão Hermann Burmeister, que esteve em Minas Gerais no final da primeira metade do século XIX: “...à medida que penetramos no interior do país, porém, aumenta a preponderância da população negra e mista e numa povoação bem afastada já podemos ver um subdelegado ou juiz de paz, um mestre-escola ou um cura mulato ou preto” (Burmeister, 1980, p. 271).

Segundo Burmeister, pretos e mulatos desempenhavam os mais variados papéis, estavam inclusive na escola, na condição de professores. O olhar do viajante é de estranhamento diante deste arranjo social, mas é um testemunho da capacidade de circulação dos negros na sociedade mineira.

A pesquisadora Clotilde Andrade Paiva (1996) elaborou uma estimativa da população livre de Minas Gerais durante os anos de 1830/1840 e registrou a existência de 269.916 indivíduos livres. Esta população, segundo ela, tinha a seguinte composição racial: 41% de brancos, 48% de pardos, 9% de crioulos e 2% de africanos.

Os negros (pardos, crioulos, africanos) são apresentados como a maioria da população, com um total de 59% dos habitantes livres. Quando acrescentamos a esta população livre

os dados que a pesquisadora apresenta sobre o plantel de escravos, 127.366 indivíduos – quase a metade da população livre!¹ – não resta dúvida quanto à percepção dos viajantes que circularam por Minas Gerais: eles se movimentavam em uma população na qual os negros eram a ampla maioria e, como afirmou o viajante Halfeld, “os brancos puros representavam uma fração relativamente pequena da população total”.

Este perfil da população livre demonstra o nível de circulação de pretos, pardos e crioulos na sociedade mineira, porém está longe de colocar de lado a idéia de que o preconceito não era uma barreira social. No entanto, fornece uma pista para investigar como estes sujeitos sociais criaram estratégias para enfrentar uma sociedade fortemente hierarquizada e racista, buscando sua afirmação no espaço social.

Em relação a estas questões, as pesquisas necessitam avançar no sentido de demolir as idéias que apontam para uma fixa barreira social, que imobilizava a ação dos negros. É preciso procurar entender como se articulavam as estratégias de afirmação social e de enfrentamento do preconceito racial, revelando a margem de ação deste grupo na dinâmica da sociedade oitocentista.²

A análise sobre o perfil das escolas pode nos revelar elementos que contribuirão na construção desta problematização, sobretudo em Minas Gerais que, como vimos, é apresentada como uma região onde predominava uma população negra.

PERFIL RACIAL DAS ESCOLAS NA DOCUMENTAÇÃO REFERENTE À INSTRUÇÃO PÚBLICA EM MINAS GERAIS

Tratar a questão que se refere ao público que freqüentava as escolas mineiras coloca o pesquisador diante do desafio das fontes documentais, que geralmente apresentam dados muito escassos sobre a condição racial dos alunos.

Uma perspectiva de enfrentamento deste problema pode ser construída a partir da documentação sobre a Instrução Pública que se encontra no Arquivo Público Mineiro e contém um amplo conjunto de documentos sobre os mais diferentes aspectos do processo de escolarização em Minas Gerais. Em meio a esta documentação, há um conjunto de listas sobre alunos que frequentavam as aulas públicas e particulares nas escolas de primeiras letras. No período que vai de 1823 até a metade da década de 1830, encontramos algumas listas que registraram a cor dos alunos e oferecem alguns dados para entendermos a composição racial do espaço escolar em Minas Gerais.

Apresentamos abaixo a lista de alunos da aula particular do alferes e professor Joaquim Antonio Aguiar, que ministrava aulas particulares no Arraial de Nossa Senhora da Boa Morte e a enviou ao governo da província, em 1831, apresentando seus alunos, a idade e a cor:

Escola Particular

Tenho de presente 06 discípulos

1º João da Mota	exposto	.....	id. 12 anos	Branco
2º Hippolito Luiz	.....	id. 13 anos	Branco	
3º Antônio Roiz	.....	id. 11 anos	Pardo	
4º Egidio Jose	.....	id. 12 anos	P.	
5º Joaquim Barbosa	.....	id. 14 anos	P.	
6º Hippolito Barbosa	.....	id. 14 anos	P.	

Fonte: Arquivo Público Mineiro, IP 3/2 caixa 01, folha 16.

No registro, o professor deixa claro o panorama de sua turma no que se refere à condição racial dos alunos. Em um universo de seis alunos, apenas dois foram registrados como brancos

e um como pardo, enquanto que a metade dos alunos foi denominada com a letra “p”, que pode significar que eram pretos, ou, o mais provável, que seguiam na mesma condição do aluno *Antônio Roiz*, ou seja, eram também pardos. É interessante chamar a atenção para o fato de que o professor não escreveu a cor dos alunos negros, limitando-se a insinuar através da inicial “p” a cor da maioria dos alunos de sua turma. Procedimento diferente daquele empregado para as crianças brancas. Mas não resta dúvida que a aula do professor era freqüentada por um número majoritário de crianças negras.

Em meados de 1835, a cor e a condição dos alunos deixou de ser registrada e não encontramos, a partir daí, listas com estas informações. As listas, que até então não tinham um formato único e eram feitas de próprio punho pelos professores, a partir de 1835 passaram a receber um formato padrão, privilegiando um conjunto de informações que excluía a cor dos alunos. Ao que tudo indica, o registro da cor era uma iniciativa espontânea dos professores que, ao registrar os alunos, automaticamente apresentavam sua cor, processo típico da sociedade hierarquizada do século XIX. Quando as listas passaram a ser padronizadas, os professores limitaram-se a responder às questões que lhes eram apresentadas, e elas se referiam, entre outras coisas, à freqüência, ao nível de desenvolvimento, e informavam quem eram os pais ou educadores das crianças.³

No entanto, as listas que registraram a cor dos alunos sugerem um panorama bastante diversificado das escolas mineiras: em uma lista de 1823, na Vila do Paracatu do Príncipe, há o registro de 31 alunos: 14 brancos, 13 pardos e 4 crioulos. Neste mesmo ano e na mesma localidade, uma outra lista registra nove alunos: três brancos, cinco pardos e um crioulo. Na lista do professor Antônio Vieira Alves, do Arraial

de Desemboque, em 1824, encontramos 29 alunos: 17 brancos e 12 pardos.⁴

Esta documentação apresenta alguns dados bastante interessantes sobre a diversidade racial no espaço escolar e aponta para uma presença significativa de crianças negras, chegando mesmo a ser numericamente superior à de crianças brancas. Quando contrapomos estes dados às informações sobre população, percebemos uma tendência do público da escola acompanhar as características da população, ou seja, a escola parece ser tão diversificada como a própria sociedade mineira do século XIX.

Porém é preciso considerar que os dados contidos nas listas de professores servem muito mais para demonstrar a pertinência do problema que levantamos que efetivamente para respondê-lo. Diante do pequeno número de listas que contêm a condição racial dos alunos, não é possível extrair uma afirmação conclusiva sobre o perfil racial das escolas, podemos apenas constatar que se tratava de um espaço diversificado.

A documentação referente à Instrução Pública não responde à questão sobre o perfil racial das escolas, pois o fato de a classificação racial ter sido retirada das listas dos professores nos leva apenas a considerar estes dados como indícios acerca da presença dos negros nos espaços escolares. Mas é preciso avançar no sentido de quantificar esta presença dos negros nas escolas mineiras. É preciso investigar a questão levando em conta os dados sobre população, avaliando se a superioridade demográfica dos negros tinha impacto no público que freqüentava as escolas.

Para o enfrentamento desta questão, é preciso explorar um repertório de fontes documentais que sejam externas à escola, pois se nos anos de 1830 a classificação racial desapareceu da documentação relativa à escola, é possível encontrá-la em outros documentos.

Um conjunto de documentos que pode nos auxiliar na resposta desta questão são os mapas de população, ou listas nominativas de habitantes. Estes documentos trazem várias informações sobre a população de Minas Gerais, revelando-se como um corpo documental fértil para a análise histórica, sobretudo no que se refere ao perfil do público presente nas escolas. Para a análise que aqui empreendemos utilizaremos, mais diretamente, a lista nominativa de habitantes do distrito de Cachoeira do Campo, pertencente à cidade de Ouro Preto, e que se refere ao ano de 1831.

O PERFIL RACIAL DA POPULAÇÃO NO DISTRITO DE CACHOEIRA DO CAMPO

As listas nominativas de habitantes constituem-se em uma documentação anterior à fase estatística e encontram-se entre as primeiras tentativas de contagem da população de Minas Gerais, e mesmo do Brasil.⁵ Trata-se de um conjunto de listas de vários povoados mineiros que no início da década de 1830 atenderam a uma solicitação do Governo da Província dirigida aos juizes de paz para que processassem a contagem da população a partir dos *fogos*, que, de certa forma, significa o que hoje chamamos de *domicílio*.⁶

Tendo como ponto de partida os domicílios, as listas de cada distrito ou povoado registravam o *nome* de cada um dos seus membros, a *qualidade* (cor/raça, ou origem): branco, preto, pardo, crioulo, índio e, no caso de estrangeiros europeus, o país de origem; a *condição* dos indivíduos (se livres ou escravos); a *idade* e o *estado civil*; por último, a *ocupação*, ou atividade exercida pelos membros do domicílio.

As listas nominativas apresentam os domicílios numerados e subdivididos em quarteirões e, ao final, o número total de

domicílios e o total de habitantes distinguindo a população livre e a escrava. Para que o leitor tenha clareza da maneira como eram organizadas as informações nas listas nominativas de habitantes, transcrevemos abaixo o registro do domicílio chefiado pela parda Thereza de Jesus, no distrito de Cachoeira do Campo, em 1831:

Habitantes	Qualidade	Condição	Idade	Estado	Ocupação
Thereza de Jesus	Parda	Livre	42	Viúva	Fia algodão e coze
Felisberta Antonia Pereira	Parda	Livre	16	Solteira	Fia algodão e coze
Maria Antonia Pereira	Parda	Livre	14	Solteira	Fia algodão
Luiz Antônio Pereira	Pardo	Livre	7	.....	Na escola de 1ª letras
Narcizo Antônio Pereira	Pardo	Livre	5	.....	.....
Emericiana	Crioula	Cativa	28	Solteira	Fia algodão e cozinha
Gabriela	Crioula	Cativa	2	.....	.....

Fonte: Arquivo Público Mineiro: Inventário Sumário dos Mapas de População – documento microfilmado, rolo 01, caixa 01.

Havia uma certa regra para distribuição das informações sobre os membros do domicílio: o primeiro indivíduo registrado era sempre o chefe do fogo/domicílio, em seguida temos seus

parentes (cônjuges e filhos – quando havia) e logo após escravos e agregados. Todos os campos eram preenchidos com as informações concernentes a cada indivíduo e só permaneciam em branco quando se referiam a uma realidade óbvia e que não necessitava de registro como, por exemplo, a pequena escrava de nome Gabriela, que não teve o campo referente ao estado civil e ocupação preenchidos, pois tratava-se de uma criança de apenas dois anos, que ainda não podia ser casada nem ter uma ocupação.

Esta maneira de registrar as informações exprime bem a realidade social do século XIX, pois nos domicílios onde havia indivíduos brancos nunca era registrado se eram livres (o campo não era preenchido). Na condição de branco estava subentendida a própria idéia de liberdade. O registro da *condição* era algo que se referia aos negros; sempre havia o registro se pretos, pardos, crioulos e cabras eram livres, cativos ou libertos.

As características apresentadas acima são, em geral, os procedimentos de registro das informações nas listas nominativas de habitantes. Mas, embora sejam padronizadas, as listas podiam variar de acordo com os procedimentos do juiz de paz de cada localidade.

Para realizar a análise sobre o perfil racial das escolas, escolhemos a lista do distrito de Cachoeira do Campo, por ser uma das mais completas que encontramos em meio à documentação relativa aos mapas de população. Na maioria dos casos, os juizes de paz, autoridade responsável pela elaboração das listas, limitaram-se a registrar a ocupação do chefe do fogo (domicílio), deixando o campo ocupação sem preencher para os demais membros. Na lista de Cachoeira do Campo, consta a ocupação de todos os membros do domicílio, inclusive escravos. No caso das crianças, registram-se as que se encontravam nas escolas de primeiras letras, as que aprendiam a ler, as que freqüentavam

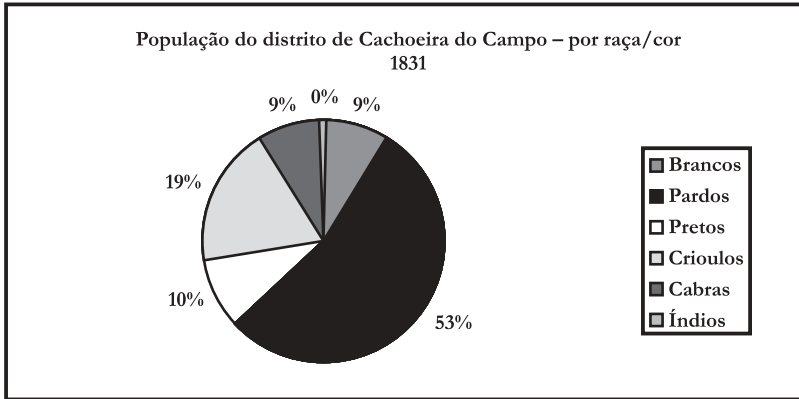
outros níveis de ensino e, ainda, as atividades exercidas por crianças escravas, inclusive as que se encontravam no aprendizado de algum ofício.

Por todas estas características, a lista nominativa de habitantes de Cachoeira do Campo é um documento que permite a caracterização do perfil do público presente nas escolas daquele distrito, pois, no caso das crianças, ao cruzar o campo que registra qualidade (raça) com a ocupação, onde encontramos as que freqüentavam a escola de primeiras letras, podemos apurar pertencimento racial destas crianças.

Na lista de Cachoeira do Campo, há um total de 227 domicílios, divididos em nove quarteirões, registrando uma população total de 1.475 indivíduos, dos quais 310 foram registrados como escravos.

Encontramos a seguinte composição racial para esta população: 130 indivíduos eram brancos, destes oito eram alemães. Os pardos compunham a grande maioria da população, 792 habitantes foram assim classificados; logo em seguida encontrava-se o grupo daqueles que eram chamados de crioulos, 276 indivíduos; os pretos perfaziam um total de 143 indivíduos e eram seguidos de perto pelo número daqueles que foram denominados de cabras, 128 indivíduos. De resto, havia ainda cinco indivíduos que foram classificados como índios – quatro crianças e uma jovem de 20 anos.

Apresentamos a seguir um gráfico com estas informações, para logo depois fazer uma problematização das denominações referentes à cor que aparecem nas listas nominativas de habitantes.⁷



Fonte: Arquivo Público Mineiro: Inventário Sumário dos Mapas de População – documento microfilmado, rolo 01, caixa 01.

O gráfico foi denominado de raça/cor porque entendemos que o padrão de classificação refere-se à cor, mas possui uma conotação fortemente racializada. Isto pode ser constatado pela classificação dos índios, para os quais a categoria raça se sobrepõe à cor. Na mesma perspectiva, segue a classificação dos brancos que, apesar da classificação centrada na cor, representa uma dimensão racial relativamente precisa no imaginário social brasileiro.

É em meio ao grupo dos negros, que juntos representam mais de 90% da população de Cachoeira do Campo, que o par raça/cor revela todo o seu nível de complexidade, expressando de forma mais contundente uma classificação racial, o lugar social e a origem dos indivíduos.

No caso dos crioulos, temos os negros nascidos no Brasil. O termo “preto” provavelmente refere-se aos africanos, pois não encontramos nem um preto na condição de livre, somente na de liberto e de escravo. A maior parte dos pretos que estava na condição de libertos encontrava-se em uma idade próxima ou superior aos cinquenta anos de idade. O que demonstra que conquistaram tardiamente a liberdade.

O termo “cabra” é uma denominação que ainda necessita ser investigada, pois é preciso saber o que os diferenciava dos pardos e crioulos. Dos 128 cabras, a grande maioria era de condição livre, 73 indivíduos, apenas 19 deles eram libertos e 35 eram escravos. A condição de cabra pode ser uma denominação que registrava um certo nível de proximidade do indivíduo com a escravidão, pois a maioria dos cabras livres eram crianças e jovens. A análise a partir dos casamentos pode ser um indicativo desta proximidade dos cabras com a escravidão. A lista contém um domicílio em que o chefe era um cabra livre que se casou com uma parda também livre. Seu filho foi denominado de pardo. Em outro domicílio, temos o mesmo arranjo: o chefe era um cabra que também se casou com uma mulher parda, porém ambos eram libertos e seus filhos foram classificados na condição do pai, ou seja, cabra. Esta classificação pode representar que a condição de libertos dos pais determinou o padrão de classificação dos filhos, ou seja, o indivíduo que era classificado como cabra trazia consigo uma marca que registrava uma ascendência escrava relativamente próxima.

A relação entre classificação racial e lugar social pode ser ainda encontrada em meio ao grupo dos brancos. A maioria das mulheres brancas é designada como *Dona*, enquanto que nenhuma mulher fora deste grupo é classificada desta forma. Mesmo que uma mulher parda tivesse um certo destaque por ser chefe do domicílio e possuir um plantel significativo de escravos, ou ser casada com um homem branco, nunca recebia o acréscimo de *Dona* ao seu nome. Este era um privilégio exclusivo das mulheres do grupo racial representado pelos brancos. Muitas mulheres brancas eram ainda crianças, com sete ou oito anos, e já recebiam o termo “*Dona*” como acréscimo do nome.

O padrão de classificação dos negros necessita de uma problematização que possibilite apreender a maneira como,

no século XIX, se articulava a relação entre raça, cor e lugar social. Esta compreensão é indispensável para analisar a população presente na escola e para avaliar em que medida a própria escola era um lugar social que atuava neste processo de classificação.⁸ No entanto, mesmo diante da pluralidade de denominações, a lista nominativa de habitantes do distrito de Cachoeira do Campo não deixa dúvida em relação à composição racial de sua população, que acompanha a realidade que constatamos para a própria província de Minas Gerais, ou seja, uma maioria absoluta de indivíduos negros.

PERFIL RACIAL DA ESCOLA DE PRIMEIRAS LETRAS EM CACHOEIRA DO CAMPO

Em relação ao público presente nas escolas, não encontramos nenhuma criança que fosse preta, cabra ou crioula e nem tampouco índios, somente brancos e pardos. Em meio à população total de habitantes, foram registradas 39 crianças que freqüentavam a escola de primeiras letras, todas do sexo masculino, sendo 34 pardos e apenas cinco brancos, ou seja, 91% de negros (ou pardos) e 9% de brancos.

Quando contrapomos as informações sobre a população de Cachoeira do Campo com as de crianças presentes na escola, percebemos uma coincidência no grupo dos brancos, que eram 9% da população e permaneceram com o mesmo índice em relação à escola. Os pardos aumentaram significativamente o índice de presença em relação à população, saltaram de 53% para uma representação de 91% na escola de primeiras letras. Este avanço dos pardos foi alcançado a partir da absoluta ausência de crioulos, cabras e pretos.⁹

A supremacia dos pardos é um indicativo que caminha em direção a duas idéias que estamos perseguindo neste texto.

De um lado, a capacidade de movimentação dos negros na sociedade e, de outro, o fato de que a classificação por cor não era somente uma indicação que denotava a realidade da mestiçagem, tratava-se também de um lugar social, indicando que a escola era um instrumento de afirmação em meio ao jogo de classificação racial.

Em uma perspectiva muito próxima a esta, Clotilde Andrade Paiva (1989) comparou as listas nominativas de habitantes que foram elaboradas em dois anos diferentes (1831 e 1839) e constatou que houve um caso em que

“... um indivíduo listado como pardo em 1831 e como branco em 1839. Possivelmente, em decorrência de uma percepção diferenciada dos Juizes de Paz, responsáveis por tal Distrito nos dois momentos de 1831 e 1839/40. Ou ainda, e aí mais interessante e sugestivo, por mudança de *status* econômico-social de tal indivíduo, enviesando sua própria aparência/percepção, fato explicável dentro de uma sociedade notadamente estratificada e racista” (Paiva, 1989, p. 47).

A mesma pesquisadora chama ainda a atenção para o fato de que, em meio aos dados contidos nas listas nominativas de toda a província de Minas Gerais, não encontrou nenhum caso em que o senhor tivesse a mesma cor que o escravo.¹⁰

É a partir destes indícios que acreditamos que a classificação a partir da cor denotava também um determinado lugar social ocupado pelo indivíduo. Possivelmente a escola se constituía em um espaço de “promoção” neste complexo jogo de estratificação e hierarquia racial/social.

A problematização que anteriormente fizemos em relação à questão raça/cor incide diretamente sobre esta classificação dos pardos, que na verdade deve congrega crianças negras das mais variadas cores e origens, em um jogo que estava muito além

da mestiçagem. Segundo a pesquisadora Hebe Maria Mattos (1998), autora do livro *Das cores do silêncio: o significado da liberdade no sudeste escravista*:

“Apesar de a literatura sobre o tema utilizar, em geral, o significante ‘pardo’ de um modo restrito e pouco problematizado – como referência à pele mais clara (ou mesmo escura) do mestiço, como sinônimo ou como nuance de cor do mulato – a coleção de processos cíveis e criminais com os quais tenho trabalhado me levou a questionar esta correspondência. Na qualificação dos réus e testemunhas, nestes documentos, a ‘cor’ era informação sempre presente até meados do século XIX. Neles, todas as testemunhas nascidas livres foram qualificadas como brancas ou pardas. Deste modo, ao contrário do que usualmente se pensa, o termo me parece que não era utilizado (no período colonial e mesmo no século XIX, pelo menos para as áreas em questão) apenas como referência à cor da pele mais clara do mestiço, para a qual se usava preferencialmente o significante mulato. A designação de ‘pardo’ era usada antes, como forma de registrar uma diferenciação social, variável conforme o caso, na condição de não branco. Assim, todo escravo descendente de homem livre (branco) tornava-se pardo, bem como todo homem nascido livre, que trouxesse a marca de sua ascendência africana – fosse mestiço ou não. Grande parte dos testamentos de ‘pardos’ libertos, localizados no município de Campos, para o século XVIII, era de filhos de casais africanos...” (Mattos, 1998, p. 30).

Partindo da especificidade da documentação com a qual trabalhamos, podemos ampliar esta percepção. As listas revelam que não bastava ser livre para adentrar a categoria dos pardos. Muitos indivíduos não-brancos foram classificados

de outras formas (cabras, crioulos, pretos). Talvez a categoria *pardo* fosse reservada a um grupo social que por alguma via possuía um certo “prestígio” na comunidade e a classificação como pardo seria a confirmação deste “prestígio”. As listas nominativas eram produzidas a partir das informações coletadas pelos chefes de quarteirão e, em seguida, eram encaminhadas ao juiz de paz que se encarregava de registrar as informações gerais de cada distrito. Portanto, as listas eram elaboradas por indivíduos que tinham conhecimento a respeito das pessoas que eram “recenseadas” e, muito provavelmente, a classificação racial era operada por aqueles que colhiam diretamente a informação, ou seja, os chefes de quarteirão.

O poder econômico, o apadrinhamento, o fato de ser pessoa de “boa índole”, o nível de inserção na comunidade e evidentemente o fato de enviar os filhos à escola eram características que podiam incidir na classificação de um grupo familiar como pardo. Como afirmamos anteriormente, o padrão de classificação racial dos negros necessita de uma investigação mais apurada por parte da historiografia, mas esta hipótese nos parece razoável para explicar a superioridade dos pardos nesta e em outras localidades de Minas Gerais, como teremos a oportunidade de ver mais adiante.

DIMENSIONANDO A ANÁLISE PARA A PROVÍNCIA DE MINAS GERAIS

A análise que realizamos a partir do perfil da população do distrito de Cachoeira do Campo permite o avanço em torno da questão que levantamos no início deste texto. No século XIX, as escolas mineiras não eram freqüentadas apenas por crianças brancas. O caso de Cachoeira do Campo indica que havia uma aproximação

entre as características da população e o público presente na escola, destacando-se a presença de um número significativo de crianças negras.

Mas temos que considerar o limite das informações que possuímos, pois trata-se de um universo pequeno de informações, ou seja, um distrito da província de Minas Gerais. No entanto, podemos recorrer às listas nominativas de habitantes de outras localidades para reforçar a hipótese sobre a supremacia das crianças negras nas escolas.

Não contamos ainda com um levantamento sistemático das listas nominativas dos habitantes de todas as regiões de Minas Gerais e tampouco realizamos um trabalho sistemático com as listas de outros distritos, como fizemos com Cachoeira do Campo, onde foi possível contrapor os dados de população com os relativos à escola. Mas é possível utilizar, ainda que de forma parcial, as informações de outras listas nominativas de habitantes para reafirmar a idéia acerca da presença de negros nas escolas mineiras.¹¹

Selecionamos algumas listas que contêm dados sobre a presença de crianças na escola para reafirmar nossa hipótese. Escolhemos três distritos que possuem mais de 40 crianças registradas como freqüentando a escola em diferentes pontos da província de Minas Gerais.

Na lista nominativa dos habitantes do distrito de São Bartolomeu, de 1831, também pertencente à cidade de Ouro Preto, encontramos 44 crianças na escola, destas 29 eram pardas, 10 brancas, quatro crioulas e uma índia: 75% de negros, para 23% de brancos e 2% de índios.

Na lista nominativa do distrito de Paz, pertencente ao município de Mariana, encontramos 45 crianças na escola: 24 pardos, 16 brancos, dois crioulos e três cabras. Isto representa 64% de negros, para 36% de brancos.

Na lista nominativa de Santa Luzia, pertencente ao município de Sabará, encontramos 65 crianças na escola: 49 pardos, 10 brancos, quatro crioulos e dois cabras; ou seja, 85% de negros e 15% de brancos.

Trata-se da mesma realidade que constatamos em relação a Cachoeira do Campo: uma presença majoritária de crianças negras. Não sabemos até que ponto os dados sobre o perfil racial das escolas acompanham a distribuição da população destes distritos, ou seja, qual a proporção de negros e brancos na população, e se há proximidade entre estes dados e o panorama racial da escola. No entanto, a superioridade dos negros freqüentando a escola – destacadamente os pardos – é incontestável, são a maioria em todos os distritos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fato de encontrarmos um número significativo de negros nas escolas não nos encaminha para a constatação de um caráter democrático nem para a ausência de preconceito nos espaços escolares da sociedade mineira oitocentista. Nas listas elaboradas pelos professores – às quais fizemos referência no momento em que construíamos a problemática investigada neste texto – encontramos uma hierarquia dos grupos presentes na escola. Os professores tendiam a listar primeiro as crianças brancas, em seguida as pardas e, por fim, os crioulos, pretos e cabras. Este procedimento demonstra que a escola operava com uma hierarquia racial que conferia aos brancos um *status* maior. Outra dimensão que reafirma o preconceito racial na escola é o fato de que os negros eram maioria nas escolas de primeiras letras, mas nos níveis mais elevados do ensino os brancos predominavam. Este fato demonstra que havia um filtro no sistema educacional que

dificultava o acesso dos negros aos níveis mais elevados do ensino.

Esta predominância dos negros, conjugada com estes procedimentos hierárquicos típicos da sociedade racista do século XIX, nos leva a reinterpretar o caráter etnocêntrico dos procedimentos pedagógicos das escolas mineiras e brasileiras. Podemos dizer que o século XIX deu início a uma tradição que se tornou a marca da educação brasileira: práticas pedagógicas com um caráter fortemente disciplinar que visava infundir comportamentos tidos como adequados e desqualificar os sujeitos portadores de uma cultura diferenciada do modelo europeu. A experiência mineira aponta para o fato de que o caráter eurocêntrico da escola não se justifica pura e simplesmente por ter sido ela um espaço privilegiado dos brancos; ao contrário, nela circulava um outro grupo que era portador de uma cultura tida como “perigosa”, a qual buscava-se combater.

Neste sentido, o etnocentrismo não era um instrumento de auto-afirmação da cultura européia, mas um instrumento de poder na luta contra os negros. Este processo pode ser compreendido por aquilo que o abolicionista Joaquim Nabuco, em 1883, chamava de combate à africanização do Brasil. Para Joaquim Nabuco, um dos grandes males da escravidão foi ter introduzido no Brasil uma grande população negra que, por ser portadora de uma cultura primitiva, influenciou de forma negativa a formação do país. A abolição da escravidão seria um passo no sentido de se combater esse processo de africanização que havia deixado marcas profundas na sociedade brasileira.

Esta mesma perspectiva pode ser percebida na fala do educador mineiro Aurélio Pires que, em 1909, na condição de paraninfo das alunas da Escola Normal de Belo Horizonte, dizia às normalistas sobre o exercício da profissão que escolheram:

“não pensem que encontrarão nas escolas crianças louras e dóceis como pombas, tereis pois, que vos avir, não raro, com alunos grosseiros, rebeldes, bravios, em cujo coração haverá explosões súbitas e formidáveis da ferocidade primitiva de antepassados selvagens. Pois bem, são precisamente estes que mais necessitam que inoculeis nas almas o marfíco *leite da ternura humana*, que nos falou o bondoso Machado de Assis (grifo do autor)” (Pires, 1909, p. 17).

O educador Aurélio Pires faz uma referência indireta ao público das escolas mineiras e apresenta a perspectiva etnocêntrica que deveria marcar a prática das jovens professoras: o enfrentamento de uma população tida como originária de antepassados selvagens e primitivos que, ao que tudo indica, ainda em 1909 predominava nas escolas.

O perfil das escolas em Minas Gerais, no século XIX e possivelmente durante boa parte do século XX, oferece um indicativo das perspectivas etnocêntricas que marcaram as práticas educativas: a construção de um currículo etnocêntrico e práticas disciplinares que objetivavam moldar o comportamento de uma população negra, que devia ser civilizada sob a ótica da cultura européia.

Portanto, os dados sobre Minas Gerais são reveladores acerca da experiência educacional dos negros no Brasil. Combater a discriminação e o preconceito racial não é algo que deve ser entendido apenas em relação ao acesso à escola. A experiência mineira demonstra que a escola nem sempre foi uma instituição estranha aos negros e que estes até mesmo circularam com certa intensidade por estes espaços no século XIX. No entanto, esta presença não significou a integração plena deste grupo às experiências educacionais, muito pelo contrário, deu origem a uma cultura de violência e desqualificação que necessita ser compreendida, combatida e por fim, superada.

NOTAS

¹ No século XIX, a província de Minas Gerais possuía o maior plantel de escravos do Brasil.

² A história da escravidão vem demonstrando de forma contundente que os escravos estavam longe de ser seres dóceis que viviam submetidos a uma dominação que os anulava enquanto sujeitos sociais. Um dos trabalhos mais interessantes para se ver a superação da idéia do escravo como objeto (teoria do escravo-coisa) é o livro de Sidney Chalhoub *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte*.

³ Estas listas eram enviadas ao governo provincial com o objetivo de controlar a frequência dos alunos e para efeito de pagamento dos professores.

⁴ Arquivo Público Mineiro, IP 3/2 caixa 01.

⁵ No Brasil, a fase estatística inicia-se com o primeiro censo demográfico, que foi realizado em 1872. Porém, antes deste primeiro censo nacional, algumas províncias tentaram realizar a contagem de sua população. Em Minas Gerais houve duas tentativas, a primeira em 1831 e a segunda em 1838. Para uma visão mais geral destas tentativas de contagem da população no Brasil, ver Marcílio, 2000.

⁶ Utilizaremos o conceito de domicílio como sinônimo de fogo para facilitar exposição das idéias deste texto. No entanto, é preciso considerar que os conceitos de *fogo* e de *domicílio* comportam algumas diferenças. Atualmente, tendemos a entender o domicílio como espaço de moradia onde vive uma família; nos domicílios chamados de *fogo* podemos encontrar uma família ou várias, e muitas vezes indivíduos que não aparentavam nenhuma relação de parentesco. Era um espaço que sempre tinha

um chefe (chefe do fogo), que vivia acompanhado de um conjunto de membros que podiam ser a sua família, mas também escravos e agregados – todos eram contabilizados como pertencentes ao fogo. Podia, ainda, ser uma casa ou um conjunto de casas próximas que reuniam pessoas que estavam ligadas por uma atividade produtiva. Portanto, a documentação que utilizamos registra um número muito variado de fogos/domicílios. Podemos encontrar indivíduos que viviam solitários ou um chefe com sua família acompanhado de um grande plantel de escravos.

⁷ Os números da tabela foram arredondados; como o número de índios é muito pequeno em relação à população total, permanecendo muito próximo a zero, este foi o número registrado na tabela para o grupo dos indígenas.

⁸ Esta questão será retomada mais adiante, principalmente em relação aos pardos.

⁹ É preciso dizer que há uma diferença substancial entre o perfil econômico dos domicílios das crianças brancas e pardas. As crianças brancas pertenciam a grupos familiares que podem ser classificados como uma elite econômica, e isto fica claro a partir do número de escravos no domicílio e as atividades econômicas dos pais; as crianças pardas eram originárias de grupos familiares que por várias características podem ser classificados como pobres: a maioria não possuía escravos, sobrenome e muitos domicílios eram chefiados exclusivamente por mulheres.

¹⁰ Em Minas Gerais, havia um grande número de negros que eram proprietários de escravos.

¹¹ Este texto foi construído a partir dos dados que estão sendo coletados para a realização de uma pesquisa mais ampla e que se encontra em andamento. Não é possível utilizar os dados de outros distritos como fizemos com os de Cachoeira do Campo, pois é necessário construir uma base de dados com as informações

de cada lista para realizar o cruzamento dos dados referentes à escola e à população. Portanto, utilizaremos somente as informações sobre o pertencimento racial das crianças que freqüentavam escolas em outros três distritos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BURMEISTER, H. *Viagem ao Brasil através da província do Rio de Janeiro e Minas Gerais*: visando especialmente a história natural dos distritos auri-diamantíferos. BH: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1980.

CHALHOUB, S. *Visões da liberdade*: uma história das últimas décadas da escravidão na corte. SP: Companhia das Letras, 1990.

FONSECA, M. V. *A educação dos negros*: uma nova face do processo de abolição de escravidão no Brasil. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

_____. Educação e escravidão: um desafio para a análise historiográfica. *Revista Brasileira de História da Educação*. SP: Sociedade Brasileira de História da Educação, n. 4 (Dossiê Negros e Educação), 2002, p. 123-144.

_____. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. In: SILVA, P. B. G.; PINTO, R. P. (org.). *Negro e educação*: presença do negro no sistema educacional brasileiro. São Paulo: Ação Educativa/ANPED, 2001.

GOUVÊA, M. C. S. A escolarização da “meninice” nas Minas oitocentista: a individualização do aluno. In: FONSECA, T. N. de L.; VEIGA, C. G. *História e historiografia da educação no Brasil*. BH: Autêntica, 2003.

HALFELD, H. G. F. *A Província Brasileira de Minas Gerais*. BH: Fundação João Pinheiro: Centro de Estudos Históricos e Culturais, 1998.

LASLETT, P. Família e domicílio como grupo de trabalho e grupo de parentesco: comparações entre áreas da Europa Ocidental. In: MARCÍLIO, M. L. (org). *População e sociedade: evolução das sociedades pré-industriais*. Petrópolis, Vozes, 1984.

LEITE, I. B. *Antropologia da viagem: escravos e libertos em Minas Gerais no século XIX*. BH: Editora UFMG, 1996.

MARCILIO, M. L. *Crescimento demográfico e evolução agrária paulista 1700-1836*. SP: Hucitec, Edusp, 2000.

MATTOS, H. M. *Das cores do silêncio: o significado da liberdade no sudeste escravista, Brasil Século XIX*. RJ: Nova Fronteira, 1998.

NABUCO, J. *O Abolicionismo*. Petrópolis: Vozes/Brasil: INL, (1883), 4º. ed. 1977.

PAIVA, C. A. (coord.). *Estrutura e dinâmica da população mineira no século XIX*. BH: Relatório de Pesquisa/CEDEPLAR, 1989.

_____. *População e economia nas Minas Gerais do século XIX*. São Paulo: Tese de Doutorado FFLCH/USP, 1996.

PIRES, A. *Discursos*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1909.

VEIGA, C. G. *Alunos pobres no Brasil, século XIX: uma condição da infância*. BH: Relatório de Pesquisa Fae/UFMG, 2004.

**CONSTRUINDO A VIDA:
RELAÇÕES RACIAIS E
EDUCAÇÃO NA BAHIA**

*Jaci Maria Ferraz de Menezes**
(*jacimnz@uol.com.br*)

* Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Católica de Córdoba, Argentina. Professora de História da Educação e política da Universidade do Estado da Bahia. Neste trabalho, contamos com a participação do produtor cultural Carlos Ramon Sanchez e da socióloga Regina Martins da Matta.

RESUMO

Este texto tem como finalidade apresentar e discutir as relações da população negra na Bahia com a educação formal e as formas e processos educativos que utilizou e organizou para aprender, na medida da sua exclusão do sistema educacional formal. Pretende demonstrar que, apesar de todas as dificuldades para até a sobrevivência física, os negros desenvolveram formas próprias de inclusão e de aprendizagem, através inclusive de organização de escolas ou através de outras instituições pedagógicas. Trabalha com dados quantitativos e documentais, obtidos através de estudos que utilizaram dados existentes (Seltiz et al., 1967).

ABSTRACT

This text purposes present and think about the relations of the black population in Bahia with the official education and the educational ways and processes that it has used and organized in order to learn, according its exclusion of the official educational system. It intends to demonstrate that, despite all the obstacles even to survive, the black have developed their own way of inclusion and learning, including by the organization of schools or others pedagogical institutions. It deals with quantitative and documental data.

Key-words: racial relations, education in Bahia

EXCLUSÃO E INCLUSÃO

Os estudos que realizamos (Menezes, 1994; Menezes, 1997 A) sobre a exclusão dos negros da escolarização mostraram que, no Brasil e na Bahia, os não-brancos foram adquirindo o direito à escola muito lentamente, no pós-abolição. Formalmente excluídos os escravos, os libertos tinham acesso à escola na medida de suas

possibilidades – inexistiu, durante a escravidão ou depois dela, uma política de massas voltada explicitamente para garantir aos ex-escravos o acesso à escola. As discussões travadas no período final do Império – também período em que recrudescem os debates sobre o final da escravidão e a melhor forma de preparar a inclusão dos ex-escravos à cidadania brasileira, desembocam na apresentação, limitada, de projeto de organização de um sistema de ensino que promovesse o acesso das crianças livres à escolarização.

Este debate é retomado no início da República. Um sistema de educação é organizado segundo a definição que cada estado membro federado dá ao direito à educação e sua capacidade de manutenção das mesmas escolas, incorporando, lentamente, gerações *futuras* – não os escravos recém-libertados, adultos, – à cidadania. Contraditoriamente, o acesso ao voto era condicionado, para os adultos, ao saber ler e escrever, entendendo-se a alfabetização como condição necessária para a aquisição de uma “capacidade de discernimento”. Numa sociedade formada majoritariamente de negros e analfabetos, isto significava a exclusão da maioria da cidadania ativa; de tal modo que a abolição garante, aos ex-escravos, a liberdade, mas não a igualdade (Menezes, 1997 B).

A existência de grandes diferenciações internas na escolarização no Brasil mostra a inexistência ou o fracasso de uma grande política nacional que garantisse o acesso à educação de forma homogênea, e, portanto, de formação do cidadão. A inexistência dessa política equalizadora se refletiu, como se poderia esperar, no menor acesso dos mais pobres e dos moradores dos estados e regiões mais pobres. Dadas as condições de indigência a que foram relegados os ex-escravos, pela inexistência de políticas de inclusão à cidadania e à vida livre, tal falta de política atingiu sobretudo os negros.

A EDUCAÇÃO DOS ESCRAVOS, LIBERTOS, INGÊNUOS

Neste estudo do processo de inclusão/exclusão, queremos começar discutindo o próprio limite da exclusão. No nosso entendimento, os negros, no Brasil, passam por um processo de *inclusão excludente*. Trazidos para o Brasil, sua socialização/educação se dá no espaço do colonizador, mas como desigual, como subordinado; o indígena – também subordinado – tinha um espaço próprio de vida e socialização/educação, os aldeamentos e as missões. O aldeamento tinha como suposto a “civilização” do indígena e previa, ao lado da catequese, a instalação de escolas de ler e escrever. O negro estava na fazenda ou na cidade; sua aprendizagem, enquanto escravo, se dava no aprendizado do trabalho no trabalho; mesmo a sua catequese, de forma simplificada, se dava nas fazendas, nas igrejas, nas irmandades. Mesmo durante a escravidão, a exclusão da escolarização se fazia tendo como critério a condição civil – a condição de escravo ou livre. Não era vedado formalmente o acesso à escola dos negros livres, embora não existisse, para eles como para o conjunto da população, um direito à educação, apenas estabelecido na década de 1930 do século XX.¹

Os escravos eram formalmente excluídos da escolarização durante a Colônia e o Império. Algo como se o Estado não devesse valorizar a propriedade privada, porque mesmo que o próprio senhor quisesse matriculá-lo nas escolas públicas não o podia fazer. Esta segue a prática até o momento da abolição. (Bahia, 1988). Se aos escravos era vedado o acesso a instituições públicas de ensino, aos negros nascidos livres se lhes providenciava, quando fora da tutela do senhor da sua mãe, educação em espaços compulsórios de formação para o trabalho, fossem orfanatos, fossem companhias de aprendizes do Exército ou da Armada. Aos libertos ou livres-descendentes de escravos que tivessem como prover sua subsistência, era possível a matrícula na escola pública.

Falam sobre a existência de professores negros, dentre outros, Gilberto Freyre, em *Casa-grande e senzala*, etc. Por outro lado, a própria história do processo abolicionista nos mostra a existência de um grande número de negros educados, ocupando papel de destaque na sociedade brasileira no século XIX e organizando as formas de resistência e luta contra a escravidão. Os abolicionistas famosos eram exemplo da escolarização dos negros: André Rebouças, José do Patrocínio, Luis Gama, entre outros. Na Bahia, Teodoro Sampaio, Juliano Moreira, Manoel Querino e, até, o Barão de Cotegipe, ministro conservador do Império, escravista, eram negros.

Desde a chegada da Corte portuguesa, em 1808, ao lado da ênfase evidente no ensino superior – até porque até então este não existia – se dá início à organização de uma educação para a formação de artífices. Naquele momento, conseguir mão-de-obra livre bem preparada era difícil, por conta da plena vigência da escravidão e por ter sido vedado, até então, o próprio desenvolvimento da manufatura (a não ser de bens simples) no Brasil. A própria instalação do Exército português – então em guerra com a França (lembrar que Brasil ocupa Caiena, até o tratado de Viena; e o Uruguai, até 1828) – demandava uma produção em metalurgia que, até então, era bastante precária no Brasil. Em 1810, é criada na Corte uma companhia militar de soldados artífices, anexa ao Regimento de Artilharia da Corte – devendo formar 60 ferreiros e serralheiros. Antes, fora contratado um mestre fundidor alemão para formar 66 operários, que, no entanto, teriam sido atraídos por pequenas fundições.

Assim, a primeira vertente da formação para o trabalho de iniciativa do Estado foi a via militar. A segunda, a reforma e desenvolvimento dos estaleiros – em 1811, inclusive visando formar projetistas e desenhistas voltados para a arquitetura naval. A terceira vertente foi o reordenamento de orfanatos existentes, como o Colégio dos Órfãos de S. Joaquim, na Bahia. Este orfanato, que existia desde 1798, foi estatizado em 1919, aos moldes da

Real Casa Pia de Lisboa, sendo-lhe doado o antigo prédio do Noviciado dos Jesuítas. Estava destinado a recolher órfãos e desvalidos e dar-lhes ensino profissional e se torna o primeiro de uma longa série de instituições voltadas para tal.

A quarta via para a formação de artífices se dá pelo desenvolvimento das artes. Após o final da guerra com a França, em 1816, uma missão artística francesa composta por 10 artistas vem ao Brasil, coordenada por Lebreton, presidente perpétuo da Seção de Belas-Artes do Instituto de França. A partir de sua presença, se pensa a Academia de Belas-Artes, criada afinal em 1820 (Cunha, 1979), que inicialmente deveria ter um duplo papel: a formação para as “belas artes” e para as *artes mecânicas*, na formação de artífices.

EDUCAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA: A SITUAÇÃO NO FINAL DO IMPÉRIO

Em 1872, quase no final do Império, quando da realização do primeiro Censo Demográfico, 79,44% da população livre era analfabeta, na Bahia. Se deste total retirarmos os menores de cinco anos, temos um grau de analfabetismo da ordem de 75,88%. A situação do Brasil era pior (então com 81,43% da sua população livre analfabeta, o que correspondia a 78,11% da população de cinco anos e mais). Com índices de analfabetismo maiores que o da Bahia estavam 13 das províncias então existentes, estando em melhor situação São Paulo, Rio de Janeiro, Pará, Rio Grande do Sul e Paraná, e o Município Neutro (cidade do Rio de Janeiro, administrada pelo Governo Central).

Se à população livre se acrescentar a população escrava – formando, aí sim, a população total – a situação da Bahia se apresenta melhor do que a de S. Paulo, por exemplo, ou mesmo que a média nacional. Respectivamente, Bahia teria 18,06% de alfabetizados, São Paulo 16,86% e Brasil 15,47%.

A condição de escravo praticamente excluía da condição de alfabetizado: em todo o Brasil, apenas 1.403 escravos sabiam ler e escrever, sendo 104 em São Paulo, 64 na Bahia e 107 no Rio de Janeiro. Na Corte, a presença de um grupo maior: 329. Em termos percentuais, sempre abaixo do 1%.

Os dados referentes à condição de alfabetizados ou não, apresentados pelo Censo de 1872, no entanto, não estão cruzados com os dados referentes à cor da pele. Ou seja, apesar de que o Censo estuda cada uma das duas características, não apresenta tabela que permitisse saber quantos brancos alfabetizados, ou quantos negros alfabetizados. Na busca de precisar o número de negros alfabetizados em 1872 – com vistas a tomá-lo como ponto de partida para o esforço, porventura existente, de inclusão dos negros à escolarização, nos demos conta de que, no Estado da Bahia, o número total de alfabetizados era às vezes maior ou aproximado do total de brancos existentes – o que, de *per se* denotava a presença de um contingente negro alfabetizado considerável.

O caso mais evidente era o de Salvador, em que havia 40.915 alfabetizados para uma população total branca de 38.374 pessoas. Abatendo do total da população branca e da população negra livre (Outra = pretos e pardos) o contingente de 0 a cinco anos, apresentado no documento que forneceu os dados do Censo (IBGE, 1949). Estes eram, para os brancos, 12, 51% e, para os Não-Brancos, 13,6%. Com as novas populações-alvo da alfabetização, tomamos como *hipótese* um índice de *alfabetização* da população branca da ordem de 65% – bastante acima dos totais apresentados pelo Censo para o total da população livre.

Com isso, obtivemos um saldo numérico de alfabetizados não-brancos, o que nos permitiu calcular um percentual de alfabetizados não-brancos para o total do estado, para Salvador, para o Recôncavo e para os municípios com mais de 20.000, entre 20.000 e 10.000 e com menos de 10.000 habitantes. Os resultados deste exercício podem ser vistos na tabela seguinte:

Tabela 1
Bahia – 1872

Percentuais de alfabetização da população livre.*

	Salvador	Recôncavo	+20.000	10/20.000	10.000	BAHIA
Pop. total	129.109	363.623	835.559	255.513	159.435	1.379.616
Escravos	16.468	58.448	96.931	31.253	23.172	167.824
Total Livre	112.641	305.175	738.628	224.260	136.273	1.211.792
Branca	38.374	79.007	197.221	59.208	29.948	324.751
Outra	74.267	226.168	541.407	165.052	106.315	887.041
Alfabetiza.	40.915	66.711	134.237	50.139	22.881	248.172
%A. Total	36,00	20,84	18,25	22,33	16,30	18,0
%A Livre	41,27	24,84	20,65	25,4	19,08	20,48
%Ñbranca	29,7	10,8	4,6	17,44	6,14	8,28

Fonte: Censo Demográfico de 1872 – *Alguns Resultados...* IBGE, 1949.
Cálculos da autora.

Obs.: Recôncavo e municípios de mais de 20.000 habitantes não incluem Salvador.

* Na hipótese de que 65% da população branca de mais de 5 anos estivesse alfabetizada.

Entendemos, é claro, que este percentual hipotético de 65% de alfabetização da população branca não se aplicaria uniformemente a todos os municípios do estado. No entanto, em favor de nosso raciocínio, verificamos que se tomássemos, por absurdo, um percentual de 80% de alfabetização da população branca de cinco anos e mais, ainda assim haveria um saldo de alfabetizados não-brancos em diversos municípios, como Salvador, Santo Amaro, Jeremoabo, Lençóis, Purificação, Macaúbas, Alagoinhas, Nazaré, Maragogipe, Tapera (Amargosa), Vila Nova da Rainha (Senhor do Bonfim), Camisão, Feira de Santana, Abrantes,

Mata de São João e Itaparica, no universo dos municípios com mais de 20.000 habitantes e dos municípios do Recôncavo. Nessa segunda hipótese (80% de alfabetização da população branca com mais de cinco anos), os percentuais cairiam um pouco, variando entre 21,9% em Salvador, 28,25% em Tapera, e 34% em Itaparica, ilha em frente a Salvador, para 0,55% em Feira de Santana. O número de alfabetizados é menor nos municípios que concentram grande população escrava, ou seja, onde ainda a atividade econômica principal é a lavoura açucareira, como em São Francisco do Conde. O fenômeno se repete em diversos distritos de Salvador. Assim, no momento do Censo de 1872, ainda sob a escravidão, existia um contingente considerável de não-brancos alfabetizados. Não se estaria, portanto, partindo de um *zero*, neste esforço de incorporar à chamada *civilização letrada* a população liberta. Em Salvador, o percentual de negros alfabetizados excedia sempre os 20% e, na Bahia como um todo, estaria entre os 8% da primeira hipótese e os 2,7% da segunda – em torno dos 5%.

Tentando aproximar-nos mais daquele “ponto de partida” para o esforço de alfabetização no pós-abolição, procuramos tomar outra metodologia: tomamos os contingentes de 50 anos e mais e de 60 anos e mais segundo a cor da pele e condição de alfabetização no Censo Demográfico de 1940 – que reintroduziu o quesito de cor da pele. O objetivo era analisar, neste Censo, os contingentes mais velhos, portanto uma “amostra” privilegiada do que era a população em 1890: os de 50 anos e mais, do total da população em 1890; e os de 60 anos e mais, daqueles que tinham 10 anos e mais na mesma ocasião. Seria um “voltar no tempo”, sempre tendo em conta que em 1950 muitos já teriam morrido e que, portanto, a amostra era dos sobreviventes – aqueles que tiveram melhores condições de vida, portanto.

Tomando-se a população de 60 anos e mais – aqueles que corresponderiam à população com 10 anos e mais em 1890, os índices são: 22,4 % para o total, 40,33 % para os brancos, 9,16%

para os pretos, e 17,66% para os pardos. Os negros (pretos mais pardos) teriam um percentual de 14,6 % de alfabetizados. Esta seria a situação, portanto, com as devidas ressalvas – não só relativas à condição de sobreviventes dessa população, como também, decorrente do fato de que não se pode precisar que tenham alcançado a alfabetização aí, em 1890, ou posteriormente, devido a esforços pessoais ou em vista de posteriores oportunidades criadas pelo sistema educacional.

PÓS-ABOLIÇÃO E A “EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES”

Na República, desaparecem as organizações voltadas para a abolição da escravidão, proclamada um ano antes. A discussão sobre liberdade se esgota, e as reivindicações organizadas em torno ao ser escravo, negro, desaparecem. As chamadas “classes trabalhadoras” buscam organizar-se, de diversas formas, que muitas vezes coexistem harmonicamente: criam corporações, caixas beneficentes, sociedades de socorro mútuo, sociedades de resistência, sindicatos e bolsas de trabalho, bem como ligas operárias. A câmara ou bolsa de trabalho se encarregava, inclusive, de realizar pesquisa de mercado de trabalho.² Outras organizações tomam forma reivindicatória e política. Em 1890, no Rio de Janeiro, o Centro Artístico se transforma em Partido Operário; seu presidente será o tenente José Augusto Vinhaes, líder dos operários da Estrada de Ferro Central do Brasil. O Partido Operário de Fortaleza também é de 1890. Seu programa de reivindicações inclui: oito horas de trabalho, redução das horas de trabalho de mulheres e crianças, democratização do capital e habitação higiênica, *alfabetização*. Reivindicam, também, que sejam ministradas *aulas noturnas* aos operários.

Em 1892 se dá a realização do I Congresso Socialista do Rio de Janeiro, do qual participam 400 pessoas, ocasião em que

foi fundado o Partido Socialista Brasileiro. Em São Paulo, criado o jornal *A questão Social*. Outro Jornal, *O socialista*, tem como lema “*Operários de todo o mundo – Uni-vos! Um por todos, todos por um*”.³ Na mesma ocasião, é lançado o Manifesto do Partido Socialista do Rio Grande do Sul, em que se propõe o fim da desigualdade. A República, naquele momento, era a expressão da desigualdade – um povo que trabalha, paga e sofre, o povo pobre, o proletariado; outro que usufrui o trabalho – o capitalismo e o militarismo. Propunha também *instrução gratuita em todos os graus acompanhada de proibição do trabalho de modo geral para menores de 14 anos. Para menores entre 14 e 18 anos, só cinco horas de trabalho.*

Outro Partido Socialista foi criado em 1902. Entendia que contra a exploração dos patrões se devia contrapor a exigência dos assalariados. Para eles, *a felicidade do indivíduo está na proporção direta do bem-estar econômico de todos os membros da sociedade.* Seu programa mínimo propunha: eleições aos domingos e permanente qualificação eleitoral, seis horas de trabalho para menores entre 14 e 16 anos e proibição do trabalho do menor de 14 anos. Além disto, *instrução baixa à custa do Estado e criação de escolas noturnas.* Organizado o primeiro Congresso Operário Brasileiro, este propôs *a manutenção, pelos sindicatos, de uma escola laica.* Partido Operário Socialista – 1908 – e outro em 1909. Repetem-se as diretrizes gerais – promover conferências socialistas e fundar *escolas.*

Em 1912, realiza-se um Congresso Operário do qual participam delegações de vários estados. Seria o quarto: 1892 o primeiro, 1902 o segundo e 1906 o terceiro. Dele participam 66 associações – Bahia inclusive. Em 1913, organiza-se a Confederação Operária Brasileira. Atacam teses reformistas de 1912 e propõem a realização de um Congresso pela Paz contra a Guerra – paz real, baseada na efetiva solidariedade internacional.

As greves operárias se multiplicam em todo o período da República Velha – Rio de Janeiro, São Paulo e outros Estados (Carone, 1972).

SALVADOR: O PÓS-ABOLIÇÃO E A LUTA PELA SOBREVIVÊNCIA

Na Bahia, não houve um crescimento da urbanização como resultado imediato da abolição e sim o fortalecimento da atividade rural, com a dispersão da população, uma queda na atividade econômica, em crise permanente desde 1860, crise que se acentua após a abolição e vem se caracterizar como estagnação a partir de 1920. Os ex-escravos passam a ocupar-se, prioritariamente, com agricultura de subsistência, associada ao cultivo de produtos como o fumo, caracterizado como produto de fundo de quintal. Teria havido, assim, a emergência generalizada de um campesinato, num movimento chamado de “pressão dos dominados, livres ou escravos, na direção de um campesinato ou assalariamento”, quando todos desconfiavam de qualquer tipo de subordinação. Livres, os homens preferiam “mariscar” que trabalhar em atividade assemelhada à escravidão (Castro, Ubiratan *apud* Bahia, 1978).

Ao lado deste processo, tem início um período de pobreza acentuada, com conseqüências sobre o nível de qualidade de vida das classes populares em geral, mas de forma mais direta dos ex-escravos. A demanda imediata pela sobrevivência passa a ser o centro da vida, a luta principal, neste momento de reorganização total da vida dos negros, guiando-lhe inclusive a sua inserção na cidadania. Assim, a luta pela liberdade se transforma em luta pela igualdade, a partir da busca do direito básico, mínimo: *a sobrevivência*.

Assim, após a abolição e em seguimento à proclamação da República, opera-se uma mudança significativa nas lutas da

população baiana. A luta do conjunto da população pobre (onde estavam representados, majoritariamente, os negros ex-escravos e seus descendentes) passa a se desenvolver em duas vertentes: 1 – as lutas por melhores condições de trabalho, de salário, etc., através da organização de mutuais, sindicatos, associações, etc.; e 2 – lutas visando melhorar as condições de vida.

Tomando Salvador como *locus* de análise, o professor Mário Augusto Santos estuda o período da República Velha e do pós-abolição. Para ele, neste período, predominou em Salvador a segunda forma de luta, como forma de organização de um “movimento pelo trabalho”. O autor organiza seu trabalho analisando, de um lado as organizações voltadas para o “trabalho” e, de outro, os movimentos voltados para a qualidade de vida (Santos, 2001).

Entre as organizações voltadas para o trabalho, o autor identificou quatro momentos tendo em conta o que seria o embrião de lutas sindicais: a) 1890 a 1901; b) 1902 a 1918; 1919 a 1921 e daí até 1930. Os diversos momentos estiveram marcados pelo surgimento de organizações de trabalhadores ou para os trabalhadores, originando formas de representação dos mesmos, e em especial no primeiro, onde também ocorreram inúmeras greves de todas as categorias. Nestas greves, os trabalhadores conseguiram alcançar algumas vantagens, como aumentos salariais, redução da jornada de trabalho para oito horas, etc., em especial no momento que vai de 1919 a 1921, que considera como de clímax do movimento pelo trabalho. As organizações mais importantes que surgem no período são o Centro Operário da Bahia, criado em 1894 como uma espécie de herdeiro das idéias do Partido Operário, de cuja criação participa o abolicionista e republicano Manuel Querino, sempre presente (nota quem foi ou tratar em separado, depois); e a Associação dos Empregados do Comércio. O Centro Operário, (que vamos analisar em seguida como uma das instituições que os negros

utilizaram para instruir-se) tinha na instrução a sua bandeira máxima, como maneira de atingir a cidadania. Se o seu papel de representação dos trabalhadores é, na opinião do autor, imperfeita, ele tem, além do aspecto da ênfase na instrução, a preocupação com a participação político-eleitoral mesmo sem partidarização, a tentativa de representação dos trabalhadores e a participação no movimento pela qualidade de vida da população.

Segundo os estudiosos da República na Bahia, o *movimento dos trabalhadores*, como conjunto, foi fraco em toda a Primeira República, em decorrência da insignificância numérica da mão-de-obra fabril, o grande contingente de pequenas unidades mais artesanais que industriais, etc., e, até, pela não influência do movimento anarquista, forte no Rio de Janeiro e São Paulo dada a presença forte de imigrantes italianos. Já os *movimentos contra a carestia* tiveram maior vulto, tendo em vista, o alto custo da alimentação e, como consequência, as ameaças à sobrevivência física dos trabalhadores. Sua principal organização é o Comitê Popular contra a Carestia de Vida, criado em 1913 e presidido por Cosme de Farias, também presidente da Liga contra o Analfabetismo, que vamos analisar depois. O Comitê se reunia ordinariamente no Centro Operário e no Montepio dos Artistas. Os momentos mais fortes deste movimento parecem ter sido em 1913 (embora o autor registre o seu crescimento desde o início da República). Em 1913 o movimento dura de 1^a de março a 25 de abril e inclui comícios, abaixo-assinados e passeatas, onde se conduziam cartazes com dizeres como “O povo tem fome” e “Abaixo a exploração”.

Os movimentos se sucedem em 1914, 1917, etc., e o autor os classifica entre espontâneos e organizados. Entre os primeiros, inclui quebra de bondes, em 1901, o “fecha-fecha” e o “quebralampeões”, em 1904, ataque à Light (companhia de luz e transportes) e depredações da cidade em 1909, o assalto a casas comerciais, em 1914; incêndio de carne e bonde e fechamento de

padarias em 1927 e depredações contra a Linha Circular (também de transportes) em 1930. Protestava-se, portanto, contra aumento de impostos, do preço dos transportes, da carne, do pão, da luz.

Já os movimentos que são considerados organizados tomaram a forma de comícios, passeatas e reuniões, entendidos como “forma republicana de protesto” por excelência. Estão ligados às *eleições diretas e à ampliação do colégio eleitoral (como também todas as reivindicações de educação para todos, de escola noturna, de escolas sindicais)*. São movimentos de massa, que reúnem grande número de pessoas (chegam a acontecer movimentos de quatro mil participantes e mais) sendo que as informações quanto a seus participantes indicam serem eles *pessoas do povo*, oriundos das classes populares, trabalhadores, filhos do povo, etc. Entre os mortos e feridos do conflito de 1917 (quando aconteceram tiroteios com a polícia), dos 21 atingidos estavam estudantes, operários, carregadores, carapinas, pedreiros, marceneiros, etc. Pessoas que exerciam ocupações braçais e manuais; que, diante da questão da carestia, agiam como uma espécie de frente única. Chama a atenção para o fato de que os oradores dos comícios eram, geralmente, estudantes, deputados. As agitações eram de caráter imediatista, uma luta pela baixa do preço dos alimentos.

Refletindo sobre o crescimento destes movimentos na Salvador do período pós-abolição – Primeira República, o prof. Mário Augusto diz:

“Seria difícil estabelecer aqui quais as razões deste provável crescimento: Teriam piorado as condições de vida dos setores majoritários da população? teriam as remunerações entrado em maior descompasso com os preços, comparativamente ao período anterior? A presença dos ex-escravos de data recente, engrossando as fileiras dos que deveriam prover seu próprio sustento, não teria ocasionado um agravamento, em conjunto, das condições de subsistência da cidade?”

E responde que, mesmo como hipótese explicativa, era possível identificar *uma baixa geral do nível de vida das classes populares em decorrência de um contingente de mão-de-obra livre desqualificada, jogada em um mercado de trabalho com pequena capacidade de absorvê-la, aumentando-se os contingentes do subproletariado, numa conjuntura de preços tendentes para a alta (...).*

AS INICIATIVAS POR EDUCAR-SE

Cabe ainda ressaltar que, apesar do pouco acesso, os membros das classes populares na Bahia não só acreditavam no “papel redentor” da escola, como lutaram por ela, tomando a iniciativa de criar classes escolares em suas organizações, para si e seus filhos. A tal ponto era valorizada a instrução que não se encontra, nestas lutas ou pelo menos nos registros que se fez delas, nenhuma posição contra a exigência da alfabetização para a cidadania ativa, da exclusão do analfabeto do direito ao voto, pelo menos nesse período republicano (lembrar que, durante a discussão da Reforma Eleitoral, parcela do Partido Liberal – em especial os abolicionistas radicais – protestou contra a mesma exclusão), a ponto de que nos ocorre pensar que este é um ponto em que os excluídos estiveram sob a hegemonia de quem os excluía ou, simplesmente, do instrumento de sua exclusão.

No período imediatamente após a República, dentro desse entusiasmo pela educação, diversas organizações que pretendiam representar os trabalhadores organizaram escolas primárias e cursos noturnos. A primeira delas, que vem do Império, do período da extinção da escravidão, foi o Liceu de Artes e Ofícios. O Liceu da Bahia era uma associação da sociedade civil da qual participavam “artistas” e artífices, estava voltado para a formação de mão-de-obra livre para tarefas manuais ou manufatureiras; pretendia ainda funcionar como sociedade de ajuda mútua,

além de dar educação aos filhos daqueles artífices. Sua criação estava também vinculada à formação dos filhos livres dos escravos, e seus estatutos teriam sido organizados por advogado ligado às causas dos escravos e criador de sociedades libertadoras na Bahia.

Suas aulas foram abertas a partir de maio de 1873 para 166 alunos e tinha como objetivo dar, além da educação profissional, “instrução literária” (ou seja, formação geral) para seus associados e os filhos deles. Os alunos que não fossem filhos dos sócios recebiam instrução gratuita, em troca do subsídio governamental. Em 1891, contava com 1.704 sócios. Além da formação para o trabalho, mantinha duas classes diurnas de primeiras letras (uma para cada sexo) e outra noturna, para adultos. Segundo consta, o Liceu teve também grande importância na vida cultural da cidade, pela formação de pintores, escultores, etc. Relatórios de Atividade do mesmo Liceu mostram um crescimento da instituição no início do século: em 1900, as matrículas chegavam a 860 alunos e introduzia-se o ensino de contabilidade e técnica mercantil.

Em artigo publicado no *D.O. do Centenário da Independência* pelo prof. Alberto Assis, encontramos o registro de que o Liceu de Artes e Ofícios, em 1923, seguia mantendo as classes de educação primária, com 178 alunos, fora as classes noturnas e profissionalizantes. Como instituição de ensino profissionalizante, teve sua importância ressaltada durante o Estado Novo. Mantinha também classes noturnas de educação supletiva.

Uma segunda instituição, com características semelhantes às do Liceu, surgida de uma dissidência dele, foi a Escola de Belas-Artes (incorporada, em 1945, à Universidade Federal da Bahia, quando da sua criação), (segundo Acácio França, *A Pintura na Bahia*, D.O. do Centenário). Mantinha, além dos cursos de pintor, escultor, arquiteto, empreiteiro e desenhista, duas escolas primárias. Segundo a Memória Histórica de 1892 a que nos referimos, tinha de 150 a 200 alunos anuais. Em 1923 tinha 68 alunos matriculados em escola primária.

Outra instituição mantida pelos trabalhadores que também oferecia educação escolar, criada já no período inicial da República, foi o Centro Operário. Criado em substituição do Partido Operário, pretendia representar os trabalhadores sem ter, contudo, caráter partidário. Tem natureza diferente do Liceu, na sua origem uma entidade educacional (embora também beneficente). No entanto, o Centro Operário – que vai participar e às vezes liderar os “movimentos contra a carestia”, face ao alto custo de vida na Bahia da Primeira República – nos seus estatutos pretende assumir uma face francamente educacional, abrindo espaço para a escolarização dos trabalhadores, seus filhos e também outras crianças, inclusive menores abandonados.

Analisamos a Constituição do Centro Operário (seus estatutos), dois requerimentos à Intendência de Salvador e ao Conselho Municipal e um exemplar de seu jornal (*A Voz do Operário*), contendo relatório do ano de 1896. O jornal adota como dísticos, de um lado “Proletários do mundo – uní-vos” e, de outro, “Todos por um, um por todos”, como outros vinculados aos socialistas no início do século XX. Era dirigido aos “*Artistas, filhos do trabalho, albeios da fortuna, excluídos das altas posições, e perseguidos da pobreza e da falta de instrução, vítimas das extorsões, do despotismo, do preconceito e da prepotência – origem da escravidão*”. No relatório da gestão anterior, ressalta a criação do curso primário diurno, com frequência de 50 alunos. Já então existia o curso noturno.

O requerimento de 1900 tem como objetivo solicitar subsídio governamental para as escolas primárias que mantém, diurnas e noturnas, com a finalidade de dar educação geral e moral e cívica a crianças e adultos – “*desde quando a instrução primária é um elemento indispensável da grandeza dos povos e é tão necessária à Civilização quanto o ar é necessário à vida do homem*”. Apresenta, para fundamentar o pedido, estatística das matrículas oferecidas, de 1895 a 1899:

Matrícula em escolas do Centro Operário – 1895-1899

ANOS	NOTURNA	DIÚRNA	TOTAL
1895	48	–	48
1896	50	–	50
1897	59	48	107
1898	83	120	203
1899	90	123	213

Fonte: Requerimento manuscrito do Centro Operário ao Conselho Municipal de Salvador, 1900.

Com base nesses dados, apresenta o total das despesas, solicitando subsídio governamental para parte delas, pagamento de professor, porteiro, despesas com iluminação noturna – querosene e espermacete (naquela época, o curso noturno se fazia à luz de velas e candeeiros de querosene).

Entretanto, essa prioridade dada à educação pelo Centro Operário aparece mais claramente nos seus estatutos. No capítulo referente à sua finalidade, fala, de saída, na aquisição de um prédio que tivesse proporções para abrigar as reuniões do Centro “e a construção das oficinas e aulas que o mesmo tem por fim fundar”. Estava prevista no mesmo estatuto a criação dos cursos primário, secundário, acessório e técnico. O estatuto faz, inclusive, um esboço de currículo para os mesmos:

Primário – conhecimento rudimentar da língua portuguesa

Secundário – dividido em tres seções:

1a. – Portuguez, Francez, Matemática, Desenho de perspectiva, Geografia do Brasil, História das artes e economia política.

2a. – Latim, inglês, alemão, filosofia, história universal, geografia em geral e mecânica.

3a. – Curso acessório – Química e física aplicada às artes, Zoologia, botânica e mineralogia.

O CURSO TÉCNICO DEVERIA CONSTAR DE “NOÇÕES GENÉRICAS DAS ARTES E OFÍCIOS”

Estava prevista a criação de uma Biblioteca, de um recolhimento de menores, a construção de oficinas e até o envio, para o exterior, dos alunos “mais inteligentes e habilitados”. Observava, entretanto, o artigo 5º que apenas teriam direito ao ensino secundário aqueles que se destinassem ao curso técnico; os demais teriam direito apenas ao curso primário. Propunha-se, por fim, a criar cursos primários e noturnos nos diversos distritos paroquiais em que se organizava. Um longo programa educacional. O Centro Operário, portanto, mantinha, em 1900, cerca de 120 alunos do curso primário, mais os do noturno. Em 1923 (Ver Alberto Assis), seu curso primário tinha 180 alunos matriculados.

Em suma, numa cidade de Salvador que tinha, em 1896, no ensino primário público, pouco mais de 4.000 alunos matriculados, as três instituições (Centro Operário, Liceu de Artes e Ofícios e Escola de Belas Artes) matriculavam cerca de 450 alunos mais, o que tinha algum significado. No entanto, em 1923, a matrícula primária mantida pelas três instituições pouco tinha crescido, perdendo significado no conjunto da oferta pública.

Outro rumo tomado pelo movimento popular com relação à questão da oferta de escolas, foi a fundação da Liga Baiana contra o Analfabetismo, coordenada, por muito tempo, pelo major Cosme de Farias, líder do movimento contra a Carestia e dos movimentos de protesto antes de 1920. A Liga, que era formada inclusive por educadores como Isaías Alves (depois criador de

escola privada, Secretário de Educação no Estado Novo e fundador da Faculdade de Filosofia da Bahia), tinha um papel muito mais de agitação e propaganda em torno do problema da alfabetização dos adultos. Foi criada em 1916, época em que se criaram outras ligas semelhantes no Brasil, e dedicava-se a distribuir “cartas de ABC”, tabuadas e o “livro do Bom Homem Ricardo”. Em 1925, encontrei correspondência de Cosme de Farias, então presidente do Liceu de Artes e Ofícios, ao governador Góes Calmon, solicitando o apoio deste à Liga, que estaria em decadência. No entanto, ela continua existindo até 1971, quando do seu falecimento.

O outro líder popular que circulou em torno da questão foi Manoel Querino, professor de desenho do Liceu de Artes e Ofícios e do Colégio dos Órfãos de S. Joaquim. Pintor e arquiteto (estudou arquitetura na Escola de Belas-Artes), Manoel Querino foi fundador do Partido Operário, que deu origem ao Centro Operário. Querino, negro, abolicionista e republicano, foi vereador da capital e representante (delegado) da Bahia no Congresso Operário Brasileiro de 1892. Querino era liderança, desde a década de 70, da “classe operária” baiana, articulada com a ala radical do abolicionismo. Fundou, com outros militantes, o jornal *O Trabalho*, em 1892. Criador da Liga Operária, em 1875, a qual, a exemplo do que acontecia em outras cidades, funcionava como “cooperativa de trabalho” na área da construção civil, entrando em concorrências e empreitando obras públicas. Criou também um jornal da Liga Operária, que durou de janeiro de 1877 a fevereiro de 1878. Em 1887, criou outro jornal – *A província*, que durou um ano. Escreveu também na *Gazeta da Tarde*, jornal do abolicionista Pamphilo de Santa Cruz. Na década de 1890, ter-se-ia desencantado das atividades político-partidárias da República na Bahia. A partir daí, se volta para atuação na Sociedade Protetora dos Desvalidos (criada em 1835 como Junta de Alforria, ou seja, espécie de organização de auxílio mútuo de escravos

para sua libertação, segue existindo até hoje com a peculiaridade de que só admite pretos em seu quadro social); e para o estudo da história das artes na Bahia, publicando livro sobre o assunto em 1909. Passa a escrever sobre “usos e costumes” da Bahia, publicando o livro *A Bahia de outrora*.

Por fim, em 1915 e 1916 realiza uma série de trabalhos sobre a presença africana na Bahia, sendo o primeiro a retomar o assunto, após a morte de Nina Rodrigues (veja-se que o principal livro de Rodrigues, *Os africanos no Brasil*, só vem a ser publicado em 1937). Nos 5º e 6º Congressos de Geografia, organizados pelo Instituto Geográfico e Histórico, apresenta os trabalhos *A raça africana e seus costumes na Bahia* e *O Colono preto como fator de civilização nacional*. Na nossa opinião, a importância de Manoel Querino vem de seu papel de *elo de ligação* entre o movimento abolicionista, o republicano popular, o movimento operário e, por fim, de um movimento de resgate das raízes negras. Querino é o primeiro autor que, desde estudos etnográficos, começa a afirmar o valor positivo da presença do negro no Brasil, protestando expressamente contra “a presunção (racista) da inferioridade da raça negra, que atribuía a boçalidade à qualidade congênita”. Argumenta que o estágio de conhecimento em que se encontrava o negro era resultado da opressão do forte contra o fraco, efeito da ação do “português, que fez do africano a máquina inconsciente do trabalho” (Querino, 1955).

CHEGANDO À DÉCADA DE 1940

Enfim, a análise das estatísticas de matrículas na Bahia, ainda que condicionadas pelos dados disponíveis – não só de matrículas como até de população – mostra claramente que os esparsos esforços para a ampliação do sistema de educação (nos períodos entre 1888 e 1907 e entre 1920 e 28/29), não foram

suficientes para que se pudesse caracterizar uma política massiva de escolarização, mesmo que de contingentes de crianças – portanto, das novas gerações. Não existiu, dito aliás explicitamente na fala de Góes Calmon, uma intenção de ampliar *quantitativamente* a escola, de massificá-la como no projeto paulista de Sampaio Dórea (como vimos). Que diferencia as necessidades paulistas das baianas: maiores pressões, provocadas pela industrialização, no sentido de ampliar o acesso à leitura e à escrita? Maiores pressões da sua população operária organizada, protagonista das grandes greves operárias na década de 10? Maiores recursos, decorrentes da maior autonomia dos estados e da canalização da riqueza para os estados de São Paulo e Minas Gerais? Fica mais do que clara a inexistência de uma política de integração dos negros, ex-escravos ou seus descendentes, via um programa educacional – seja por sua condição de ex-escravos, seja por serem trabalhadores.

Tampouco se encontram com facilidade entre 1900 e 1940, estudos em que o acesso à escolarização dos negros seja trabalhado de forma sistemática. É interessante lembrar que, em 1900 e 1920, o quesito “cor da pele” foi retirado do Censo Demográfico Nacional, inexistindo não só estatísticas precisas com relação à participação dos negros na população brasileira como, principalmente, da sua condição de acesso sequer à condição de alfabetizado.

Um dos registros encontrados sobre a presença de crianças negras em escolas, na Bahia, foi feito por Donald Pierson, pesquisador norte americano, na década de 30 (esteve na Bahia, fazendo suas observações, entre 1935 e 1937) (Pierson, 1971). Buscando justamente superar a inexistência de dados que caracterizassem a sociedade baiana de então, ele tenta quantificar a presença das diversas raças/cores nas escolas, nos sindicatos, nas igrejas, nos jogos e na política, bem como em outras atividades coletivas – carnaval inclusive, e nas escolas os diversos níveis,

bem como em desfiles escolares, festas estudantis e cerimônias de formatura. Seria a seguinte a situação:

“Não havia, nas escolas segregação de qualquer espécie; entretanto, os alunos brancos e mulatos claros predominavam. A participação dos negros era limitada e havia uma progressiva eliminação das cores escuras à medida que se subia na escola educacional. O analfabetismo era grande, especialmente entre as classes “inferiores”, nas quais, como já vimos, predominavam os pretos e os mulatos.”

No trabalho, apresenta um quadro quantitativo, contendo a distribuição dos estudantes segundo a cor de pele, de acordo com suas observações, que transcrevemos:

**[...] Freqüência escolar dos grupos
de cor em Salvador, 1936**

Escola	Número	Pretos	Mulatos	Brancos	Outros	Total N°	%
Elementar							
Pública	22	32,8	37,2	28,8	1,2a	1335	100,0
Particular	8	12,7	30,8	55,6	0,9b	315	100,0
Eclesiástica	6	6,9	19,5	80,7	2,9c	450	100,0
Secundário	5	6,4	18,9	74,3	0,4c	525	100,0
Superior:							
Direito	3	2,2	16,7	80,0	1,1f	530	100,0
Medicina							
Engenharia							
Artes e Ofícios	3	26,3	36,4	36,7	0,6g	335	100,0
Esc. Normal	1	15,8	29,1	55,1	0,0	285	100,0
TOTAIS	48	–	–	–	–	3.775	100,0

Fonte: Pierson, Donald. *Branco e pretos na Bahia*, br. p. 236.

Observações: a) Cafuso, nove casos; mameluco, sete. b) cafuso, dois casos; mameluco, um;
 c) Cafuso, cinco casos; mameluco, oito. d) uma pública, duas particulares e duas eclesiásticas;
 e) Cafuso, dois casos. f) cafuso, dois casos; mameluco, quatro. g) cafuso, um caso; mameluco, um. [...]

Segundo o quadro, a participação dos pretos vai diminuindo na medida em que se sobe nos graus de ensino. Ainda na escola elementar pública, os negros e mestiços apresentam, individualmente, percentuais maiores que os brancos, o que não ocorre na escola privada leiga ou eclesiástica. No Secundário, tomando uma escola pública (o Colégio da Bahia, antigo Liceu Provincial) e mais 4 escolas privadas – duas leigas e duas eclesiásticas, que já os brancos representam 74,3% das matrículas, caindo os pretos a 6,4% e os mulatos 18,9%. Nas escolas de Ofícios, de novo aumenta a participação de negros e mulatos, estes chegando ao mesmo percentual que os brancos. (Noutras palavras, ensino médio para os brancos era, preferentemente, o secundário, que dava ingresso a universidade; na escola de Ofícios era possível o ingresso de pretos e pardos em maior número, uma vez que se destinava ao trabalho.)

Já no ensino superior, tomando as três faculdades então existentes – das quais, na época, a única federal era a de Medicina, criada desde 1808, os percentuais de negros e mestiços na matrícula era já bastante pequeno: os pretos alcançam nada mais que 2,2%, os mulatos 16,7% e os brancos 80,0%. É importante ter em conta que estes percentuais de participação dos três grupos de cor (ele apresenta também os percentuais de participação de denominações de outros tipos de mestiços – branco com índio, negro com índio ou mulato com índio – sempre em valores muito pequenos), são *internos à população escolar* e não se referem à população total de cada grupo de cor e seu acesso à escolarização.

Donald Pierson refere-se, ainda, à presença de professores negros de prestígio social, embora em número diminuto. Segundo ele, muitos “brancos de destaque nos círculos locais e nacionais referiram-se com orgulho ao seu aprendizado” em escola organizada por “certo mulato escuro”. Sobre a questão da valorização da escola pelos negros e dificuldades que os mesmos tinham para chegar e permanecer na mesma, transcreve depoimento de um preto, estivador, que se manifesta sobre a questão da educação dos negros da seguinte forma:

“a) sobre a importância da mesma:

II – No presente: *Hoje seus sucessores (dos senhores, não nossa) são os grandes industriais e capitalistas. Muito embora não podendo agir como seus anteriores, mas disfarçadamente usam daquela prepotência, ora revertendo em preconceitos raciais, ora em superioridade, o que comprova os resquícios que ainda existem... Privando-lhes o direito de igualdade não em poderes, mas sim em conhecimentos”. (nota do autor, “Isto é, oportunidade para desenvolver as aptidões por meio da educação”). Se o negro for devidamente educado, axiomáticamente será igual àqueles que se julgam superiores (...) Não acontecerá assim com os descendentes daqueles homens depauperados pelo excesso do trabalho e deficiência de alimentação”.[...]*

V – As possibilidades para eles se educar. *O menino, isto é, o negro vai à escola primária, aprende alguns rudimentos indispensáveis e, não podendo seus pais matriculá-lo em escola secundária ou superior, vai incontinentemente para o ofício, o que dá margem ou contribui p/ a não adstração às classes que transigi no comércio, exceto carregadores, estivadores, doqueiros, trapicheiro, etc.*

Esta é a causa porque o negro não pode alcançar certos e determinados lugares na sociedade Baiana”.

Coloca em apêndice, também, o depoimento escrito de um negro ilustre na época, o professor e engenheiro Teodoro Sampaio. Embora reconheça a existência de discriminações e barreiras contra o homem de cor no Brasil e na Bahia de então,

Pierson acredita que estas se referem mais à sua situação de classe social que pela questão racial propriamente dita. Acredita que as barreiras existentes de nenhuma forma lembram as formas de segregação dos negros nos EUA, onde a linha de cor é estabelecida pelo genótipo e não pelo fenótipo. Muitos outros autores, a partir de Bastide e Fernandes, em *Negros e Brancos em São Paulo* (1955); encontram no Brasil estruturas mais rígidas e discriminatórias. Negam, inclusive explicitamente, as teses de Pierson a respeito. O estudo de Pierson é importante por ter, de alguma forma, tentado apresentar dados referentes à participação dos negros na escolarização, na população baiana, antes da reintrodução do quesito “cor de pele” nos censos demográficos brasileiros, o que se vai dar em 1940.

NOTAS

¹ Lembrar, no final do século XVII, a questão da exclusão dos moços pardos dos colégios jesuítas, resolvida em 1685 favoravelmente a eles pela Cédula Real, que garantia a sua matrícula.

² Exemplo de bolsa de trabalho foi organizada na Bahia por Manoel Querino e outros *artistas* para a contratação e execução de obras, inclusive públicas. Denominava-se Liga Operária.

³ Este era o lema também do *Jornal do Centro Operário*, na Bahia. Ver número, Arquivo Municipal de Salvador, Caixa sobre Centro Operário.

REFERÊNCIAS

BACELAR, J. A. *Negros e Espanbóis: identidade e ideologia étnica em Salvador*. Salvador: Centro de Estudos Baianos. UFB 1983. no. 122.

BAHIA, Governo do Estado. *Documentação Jurídica sobre o negro no Brasil: 1800-1888 (Índice Analítico)*. Secretaria de Cultura. Departamento de Bibliotecas. Salvador. Empresa Gráfica da Bahia, 1989.

_____. *A inserção da Bahia na evolução nacional. 1a etapa – 1850-1889*. 5 vol. Secretaria do Planejamento, Ciência e Tecnologia, Fundação de Pesquisas – CPE. Salvador, 1978.

BARBOSA, R. *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*. Fundação Casa de Ruy Barbosa/Fundação Cultural do Estado da Bahia/Conselho Estadual de Cultura. Salvador, 1982.

_____. A Reforma Eleitoral. In: *Discursos Parlamentares*. Câmara dos Deputados, Brasília, Gráfica do Congresso.

_____. Parecer sobre o projeto n. 48 – Extinção do elemento servil. In: Senado Federal, *1823 a 1888 – 65 anos de lutas*. Edição Comemorativa da Abolição da Escravidão. 1989. Brasília, Gráfica do Congresso.

BERNSTEIN, B. *Poder, educación y consciencia: sociología de la transmisión cultural*. Santiago de Chile: CIDE, 1988.

BOSI, E. *Memória e sociedade. Memória de Velhos*. 2 ed. S. Paulo, A. Queiroz, Editora da Universidade de S. Paulo, 1987.

BRANDÃO, C. R. *Identidade e etnia: construção da pessoa e resistência cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CARONE, E. *A República Velha (Instituições e Classes sociais)*. S. Paulo. Difusão Européia do Livro, 1972, p. 191 a 246.

CASASSUS, C. M. El uso del método biográfico en el estudio de trayectorias sociales precarias. In: Thierry Lule, Pilar Vargas y Lucero Zamudio, Coords. *Los usos de la Historia de Vida en las Ciencias Sociales*. Rubi (Barcelona): Anthropos Santafe de Bogotá, Colombia, 1998.

CONINCK, F. de, GODARD, F. El enfoque biográfico a prueba de investigaciones. Formas temporales de causalidad. In: Lule Thierry, Vargas Pilar e Lucero Zamudio (coords.). *Los usos de la Historia de Vida en las Ciencias Sociales*. Rubi (Barcelona), Anthropos Santafe de Bogotá, Colombia, 1998.

CRUZ, M. de A. *Alternativas para combater o racismo, segundo a pedagogia interétnica*. Salvador: Núcleo Cultural Afro-Brasileiro, 1989.

CUNHA, L. A. As raízes da escola de ofícios manufactureiros no Brasil – 1808/1920. In: *Forum*. Rio de Janeiro 3(2): 5-27. abril/jun. 1979.

CUNHA, M. C. da. *Negros, estrangeiros*. Brasiliense, S. Paulo, 1985.

GUIMARÃES, A. S. Obreros y movilidad social en Bahia, Brasil. Un analisis de trayectoria social. In: Thierry Lule, Pilar Vargas y Lucero Zamudio (coords.). *Los usos de la Historia de Vida en las Ciencias Sociales*. Rubi (Barcelona): Anthropos Santafe de Bogotá, Colombia, 1998.

HELLER, A. *El hombre del Renacimiento*. Barcelona: Ediciones 62 S.A., 1978.

IBGE. Alguns resultados do Censo Demográfico de 1872 para a Província da Bahia: *Características Demográficas do Estado da Bahia: Edição Comemorativa do IV Centenário da Cidade do Salvador*, 1949.

MENEZES, J. Educação e cor-de-pele na Bahia: o acesso à educação de negros e mestiços. In: *Bahia Análise de Dados*, nº especial sobre o Negro SEI, SEPLANTEC, 1994.

MENEZES, J. Liberdade, Igualdade, Pluralismo e cidadania – O Acesso à educação dos negros e mestiços na Bahia. Tese de doutoramento junto à Universidade Católica de Córdoba, Argentina, 1997, xerox.

_____. A Inclusão excludente: as exclusões assumidas. In: *Educação e os afro-brasileiros: trajetórias, identidades e alternativas*. Novos Toques, A Cor da Bahia, Salvador, 1997.

PIERSON, D. *Branços e pretos na Bahia: estudo de contato racial*. S. Paulo: Editora Nacional Coleção Brasileira, vol. 241.

QUERINO, M. *A raça africana e seus costumes*. Salvador, Bahia: Livraria Progresso Editora, 1955.

SANTOS, M. A. da S. *A República do Povo: Sobrevivência e tensões sociais*. Salvador (1889-1930). Salvador, EDUFBA, 2001.

SELLTIZ, J. et al. O uso de dados disponíveis como fonte de informação. In: *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo, Ed. Herder/Ed. USP, 1967.

**PRODUÇÃO DE SENTIDOS
E INSTITUCIONALIZAÇÃO
DE IDÉIAS SOBRE
AS MULHERES NEGRAS**

Maria Lúcia Rodrigues Müller¹

¹ É Doutora em Educação, professora do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE) da UFMT.

A admitir-se que continuem negros e índios a desaparecer, tanto nas diluições sucessivas de sangue branco como pelo processo constante de seleção biológica e social e desde que não seja estancada a imigração, sobretudo de origem mediterrânea, o homem branco não só terá, no Brasil, o seu maior campo de experiência e de cultura nos trópicos, mas poderá recolher à velha Europa – cidadela da raça branca –, antes que passe a outras mãos, o facho da civilização ocidental a que os brasileiros emprestarão uma luz nova e intensa – a da atmosfera de sua própria civilização (Azevedo, 1996).

RESUMO

Este artigo pretende contribuir para a construção de um quadro explicativo do processo de construção simbólica que, na Primeira República, par a par com os esforços institucionais de branqueamento do magistério, retirou da mulher negra letrada a capacidade de apresentar-se como difusora e produtora de bens culturais. A discussão aqui empreendida pretende demonstrar que se transferiu às mulheres negras toda a carga negativa conferida ao grupo negro pelas teorias racistas, acrescentada de certa misoginia, presente no discurso eugenista. Misoginia que terá conseqüências indelévels no imaginário social brasileiro no que se refere às mulheres negras. Trabalha com fontes obtidas nos Estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Mato Grosso.

Palavras-chave: Professoras negras, construção do imaginário social brasileiro, branqueamento do magistério.

ABSTRACT

This article intends to contribute to the construction of a explanatory panel of the process of symbolic construction that, in First Republic, along with the institutional efforts of whitening of the teaching profession, has retired from the black and

educated woman the ability of diffuser and producer of cultural goods. The discussion here intends demonstrate that the negative charge associated by racist theories to the black group was transferred to the black women, increased by certain misogyny present in the eugenicist discourse. Misogyny with indelible consequences in the Brazilian social imaginary concerning black women. It deals with sources achieved in Rio de Janeiro, Minas Gerais and Mato Grosso.

Key words: Black women teachers, construction of Brazilian social imaginary, whitening of teaching profession

Como se faz para fazer desaparecer, simbolicamente, um grupo ou um subgrupo profissional? Quais são os processos que levam à construção de um imaginário social eivado de conceitos negativos contra todo um grupo racial? Especificamente que artifícios e processos foram utilizados na Primeira República de justificativa moral para o branqueamento das posições sociais e econômicas de elite – no caso que aqui será discutido a referência é ao branqueamento do magistério – e o desaparecimento das marcas da existência de professores negros? De igual maneira, de que forma assentaram-se as bases para a construção de um imaginário social extremamente negativo sobre a população negra? Tento responder a essas questões ou, pelo menos, colocá-las em discussão.

Entendo que nesse período histórico ocorreu um processo de negação do papel dos intelectuais e letrados negros brasileiros no campo de produção e reprodução de bens simbólicos. Esse processo se inicia no século XIX, possivelmente após a abolição da escravatura, e prossegue por todo o período da Primeira República. Não obstante, seus efeitos negativos se estendem até hoje. Especificamente, a discussão que pretendo iniciar é sobre os processos e os mecanismos que propiciaram a retirada da investidura de mulheres negras, professoras primárias, como produtoras e difusoras de bens culturais.

Procuro aqui trabalhar com duas perspectivas: 1) a produção das idéias e 2) sua conseqüente institucionalização. Como assinalou Geertz (1989), as idéias têm que ser institucionalizadas para terem uma existência material na sociedade “...devem ser apresentadas por grupos sociais poderosos para poderem ter efeitos sociais poderosos; alguém deve reverenciá-las, celebrá-las, impô-las.”

Entretanto, a produção de sentidos precede à institucionalização das idéias – que terminarão, ou não, por conformar ou por fazer parte do imaginário social. Pierre Bourdieu (1989) explicita bem como a produção de sentidos faz parte da luta política:

“O conhecimento do mundo social e, mais precisamente, as categorias que o tornam possível, são o que está, por excelência em jogo na luta política, luta ao mesmo tempo teórica e prática pelo poder de conservar ou de transformar o mundo social conservando ou transformando as categorias de percepção desse mundo.

A capacidade de fazer existir em estado explícito, de publicar, de tornar público, quer dizer, objectivado, visível, dizível, e até mesmo oficial, aquilo que, por não ter acedido à existência objetiva e coletiva, permanecia em estado de experiência individual ou serial, mal-estar, ansiedade, expectação, inquietação, representa um considerável poder social, o de constituir os grupos, constituindo o senso comum, o consenso explícito, de qualquer grupo (Bourdieu, p. 142).

Não necessariamente a imposição do sentido faz-se apenas através de lutas travadas no campo intelectual. Norbert Elias (2000) expõe, detalhadamente, um processo específico de construção de hegemonia cultural com o conseqüente estabelecimento de um imaginário social que penalizava constantemente e definitivamente o grupo minoritário que ele denominou *outsider*. Ele afirmava que se inscreviam num determinado tipo de relação

de poder as relações entre estabelecidos, os que se consideravam maioria, e os *outsiders*, os que eram considerados por aqueles minoria, diferentes, inferiores, etc. Entretanto, neste artigo farei referência apenas aos debates travados no campo intelectual.

Refaço a seguir meu trajeto de investigação sobre as professoras negras na Primeira República e apresento parte dos dados que disponho. Já publiquei dois artigos detalhando essas pesquisas (Müller, 1999b e Müller, 2003), penso que para encaminhar a discussão se faz necessária, apenas, uma síntese dos dados obtidos.

Comecei a investigar professoras negras na minha pesquisa de doutoramento, defendida em 1998. Nesse estudo descobri essas docentes em três estados brasileiros: Rio de Janeiro, Minas Gerais e Mato Grosso.¹ Conclui que elas “desapareciam” no final da Primeira República. Seu “desaparecimento” coincidia com as reformas de ensino por que passaram vários estados brasileiros e que deram uma nova feição, mais racional, mais “moderna” ao ensino público.

Posteriormente aprofundi a pesquisa das fontes, documentos e iconográficas – em especial do acervo do fotógrafo Augusto Malta. Durante todo o percurso da pesquisa um problema se manteve, como conhecer a “cor” das professoras se os documentos de identidade, no mais das vezes certidões de nascimento, em sua imensa maioria não registram sua “cor” ou origem racial? Foi necessário investigar como essa denominação foi construída na sociedade brasileira na colônia até o Império. A “cor” quando aparecia nos registros não tinha necessariamente referência à origem étnica ou maior ou menor intensidade da pigmentação de melanina na pele. Referia-se ao lugar social adquirido ou conquistado. Cativos eram denominados *pretos* ou *negros*. Homens e mulheres livres eram automaticamente identificados como *pardos* ou *escuros* ou *morenos*. Contudo, apesar da Lei do Registro Civil de 1889 determinar a inclusão da cor nos registros de

nascimento, em mais da metade dos documentos de identidade das professoras da instrução pública do Distrito Federal não havia referência à cor. Foi necessário, então, “mapear” a cor das professoras através do levantamento dos sobrenomes de seus avós conforme apareciam em certidões de nascimento (Ver Müller, 2003).

Um estudo mais acurado das fotografias do acervo Augusto Malta mostra um número maior de docentes negras no Rio de Janeiro do que eu imaginava quando da pesquisa de doutoramento. Mostra também que as disposições físicas nas fotos – as poses das fotografadas – mudam com o decorrer dos anos. Se, nos anos iniciais do século XX, as poses eram afirmativas, isto é, eram moças ou mulheres a se deixarem fotografar como pessoas, seres de corpo inteiro, muitas vezes mostrando alegria ao serem retratadas; a disposição física parecia mudar com o passar dos anos. Diminui o número de professoras negras fotografadas – às vezes em se tratando da mesma escola – e, certamente, modificasse sua disposição. Já em meados ou no final da década de 20 (1923, 1926, 1929) a postura delas é muito mais reservada, quase como se tivessem vergonha de estar no grupo. Já não apareciam em primeiro plano, sempre meio escondidas, atrás de uma ou outra colega. Ademais, se antes – nas fotos de 1906, 1910 – os cabelos das professoras eram naturalmente ondulados, a partir da década de 20 os cabelos das raras professoras negras que apareciam nas fotografias pareciam claramente alisados.

Durante esse percurso encontro o professor Hemetério José dos Santos, professor de português do Colégio Militar, do Colégio Pedro II e da Escola Normal, filólogo erudito, um dos fundadores da Academia Brasileira de Filologia e que havia publicado livros didáticos da Língua Portuguesa já em 1884. Construo uma pequena biografia desse professor, que foi publicada na forma de verbete (Müller, 2002) e, mais recentemente, como artigo (Oliveira, 2006).

Nos demais estados, Minas Gerais e Mato Grosso, também há registros da existência de professoras negras. Uma depoente de Minas Gerais relatou-me ter conhecido professoras negras em 1901 quando a depoente – depois também professora primária – era criança. Apesar de viver numa região que ela, depoente, considerava racista, tinha lembranças que essas professoras eram tratadas com certa deferência pela população. Uma outra entrevistada, relatando sua experiência docente em Belo Horizonte, nos anos de 1930, recuperou caso explícito de racismo e discriminação contra uma docente, que fora nomeada para um dos melhores grupos escolares da cidade. Segundo seu depoimento, essa moça teve que desistir da nomeação e transferir-se para um grupo escolar na periferia da cidade, onde lecionou durante toda sua carreira.

Em meu entendimento, os debates sobre as teorias racistas que atravessaram as elites brasileiras desde meados do século XIX, tinham por objetivo, em última análise, desalojar de suas posições aqueles que a “ditadora ciência d’hipóteses negou em absoluto para as funções do Entendimento artístico da palavra escrita”², isto é, os letrados e as letradas negros e negras. Se tomarmos os debates ocorridos no seio do pensamento social brasileiro desde a perspectiva das lutas travadas no campo, mesmo que ainda em construção, dos produtores de bens simbólicos para definição da legitimidade de seus agentes e das lutas pelo poder dos diversos subcampos (Bourdieu, 1989), teremos uma dimensão mais aproximada da deslegitimação que acometeu às letradas negras, notadamente aquelas que ocupavam postos de trabalho, como professoras, no sistema de ensino.

Andrews (1998) recupera a história dos mecanismos de racismo informal – que contaram com o assentimento e a ativa participação das elites paulistas, dentro e fora do poder público. Esses mecanismos penalizaram os trabalhadores afro-brasileiros nos anos que sucederam a abolição da escravatura no que se refere à sua inserção no mercado de trabalho paulista. Para esse autor, o racismo interessava aos patrões porque criava um exército

de reserva racial, constringido a ocupar as piores posições no mercado de trabalho. Minha hipótese é que processo semelhante aconteceu às professoras negras, com a agravante de que a elas sequer foi dada a possibilidade de constituir-se em exército de reserva, pela própria natureza de sua inserção profissional.

LEVANTAMENTO DE FOTOGRAFIAS DE PROFESSORES NEGROS NO RIO DE JANEIRO

O maior acervo de fotografias de professores foi encontrado no Rio de Janeiro, graças ao Acervo do fotógrafo Augusto Malta – dividido entre o Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro e o arquivo do Museu da Imagem e do Som – essas fotografias selecionadas foram copiadas, apesar da dificuldade de realizar todos os procedimentos burocráticos necessários à autorização para as cópias. Atualmente dispomos de 32 fotos que permitem a construção de um conjunto narrativo sobre os professores negros no Rio de Janeiro.

Vale ressaltar que as fotografias obtidas anteriormente apontavam para um grupo de professoras negras, ainda bastante jovens. Ou melhor, de idade semelhante à das professoras brancas do mesmo período. Esse dado anterior ajudou a percorrer o caminho que levou ao “branqueamento” do magistério carioca. Entretanto, essa segunda pesquisa nos acervos iconográficos trouxe uma nova informação: a existência de professores e professoras negros/as mais velhas, o que nos faz supor que ingressaram no magistério ainda no Império. Encontramos vários professores em idade madura e em situação profissional, aparentemente, de bom nível. Inclusive em postos dirigentes, diretores de escolas: diretores da Escola Normal; diretores do Instituto Profissional Feminino Orsina da Fonseca e diretora e vice-diretora de escola municipal. Possivelmente, essas pessoas adentraram ao magistério antes de 1890, portanto antes da proclamação da República.

É importante enfatizar que independentemente da idade dos/as professores/as retratados/as percebe-se nitidamente que é mantido o processo de “branqueamento”. Isto porque, na medida em que avançam os anos, diminui o número de docentes negros.

QUEM SÃO OS BRASILEIROS?

Descrevendo muito brevemente o início desse processo de produção de sentidos, ainda em meados do século XIX as elites brasileiras começaram a se preocupar com a heterogeneidade racial e cultural presente na população que aqui vivia. Discutia-se a capacidade do Brasil de atingir a modernidade e o progresso a partir dos quadros teóricos produzidos na Europa e nos Estados Unidos sobre as diferenças entre os homens e as diferenças climáticas entre os continentes e respectivos países. Essas teorias afirmavam que a espécie humana estaria dividida em raças, hierarquicamente dispostas. Os brancos, “a raça mais adiantada”, estariam no ápice por suas qualidades morais e intelectuais. Os amarelos viriam em segundo lugar e ao final, os negros, que não teriam “disposições morais nem intelectuais, só servindo para ocupações que necessitassem de força física”. Havia aqueles que alardeavam, também, ser impossível o progresso humano em regiões tropicais, devido ao clima quente e à exuberância das florestas que indicariam a fragilidade da terra, pouco resistente para o cultivo sistemático. Enfim, essas teorias igualmente preconizavam a degeneração das populações miscigenadas; os filhos dessas uniões entre “raças diferentes herdariam as piores qualidades das raças de seus pais”.³

Essas teorias provocaram grandes debates entre as elites brasileiras, intelectuais, políticas e econômicas. Inclusive porque o Brasil tinha um número grande de populações miscigenadas. Finalmente, já no final do século XIX, chegou-se a um consenso

através da “Teoria do Branqueamento”. Seus adeptos defendiam que havia que trazer um grande contingente de imigrantes brancos, europeus, para o Brasil. Esses imigrantes fatalmente contribuiriam para “branquear” a população brasileira. Os genes brancos, “por serem mais fortes, superiores”, tenderiam a predominar, tornando a população brasileira mais branca, física e culturalmente. Os negros morreriam, pois eram vítimas fáceis de tuberculoses e outras doenças.

Dentre os intelectuais que mais elaboraram o campo do pensável ou mais fizeram para definir a “problemática legítima” Bourdieu (1979), estavam os médicos. No Brasil, a preocupação com a descrição anatômica dos “povos” inicialmente coube aos médicos nas suas várias especialidades. A relação entre patologias e grupos “raciais” foi objeto dos primeiros trabalhos que se debruçaram em torno da crucial questão: quais são e como são as “raças” que formam a nação? Segundo Cunha (2002, p. 255) a passagem da Colônia para o Império “... e às preocupações com a formação da nação permitiu que os problemas ‘raciais’ fossem abordados através de um viés particular. Essa atenção dispensada pela medicina à conjunção entre patologia e clima não ofuscou toda a discussão que se travava no interior de instituições oficiais, relacionadas à política imigratória, à expansão de fronteiras, às políticas de povoamento, trabalho e ao fim da escravidão no país”.

Ao abordar as discussões a respeito de definições distintas acerca da formação social brasileira, diferentes médicos se depararam com a necessidade de enfrentar um mesmo enigma: quem são os “brasileiros”? “Raça” foi o termo corrente para aludir-se à história, ao passado e à herança – tudo aquilo que deveria ser esquecido, corrigido e redimido em nome de um futuro eugênico para o país. A eugenia seria a concretização redentora de um projeto contemporâneo e moderno que envolveria os médicos, os educadores e os juristas.

Os pressupostos eugenistas assentavam-se nos apontamentos da teoria da degenerescência. Essa era uma concepção muito em voga nas últimas décadas do século XIX e que persistiu no meio médico brasileiro até os anos 40 do século passado. Defendia que “os mestiços, por terem herdado os defeitos de negros e brancos, terminariam por desaparecer”. Além do mais, os psiquiatras brasileiros, principalmente os cariocas, acreditavam que os negros e mestiços eram mais sujeitos a disfunções mentais.⁴ Uma adaptação indigesta das teorias da *degeneração* produzida por médicos europeus no século XIX e que se assentava sobre dois pressupostos básicos: o primeiro relativo à unicidade do ser humano, enquanto entidade simultaneamente física e moral. O segundo referia-se à crença na *hereditariiedade mórbida*. Da articulação desses dois pressupostos, concluía-se que caracteres físicos e morais eram hereditariamente transmitidos. Segundo Carrara (1996, p. 59), essa teoria

Transformou-se em núcleo articulador de uma teoria médico-antropológica que por mais de cem anos (até pelo menos a Segunda Grande Guerra) configurou as representações e, em larga medida, determinou as atitudes das sociedades ocidentais ante as diferenças sociais que emergiam dentro de seus próprios limites,(...) Marcou a reflexão científica que se fazia em torno de uma multiplicidade de objetos a que historicamente se ligou e cujos perfis sociais ajudou a delinear: *o criminoso, o louco, o gênio, o homossexual, o judeu, o mulato, a prostituta, o libertino, o venéreo*. Em alguns momentos, todos eles foram acusados de *degenerados* e de causadores da *degeneração* da espécie ou da raça, pagando por isso pesado tributo” (grifos do autor).

Ora, na adaptação médica brasileira, negros, mulatos e índios não eram somente inferiores mas também sua miscigenação com o branco contribuía à degeneração da “raça neolatina”.⁵ Como veremos mais adiante, a ênfase no combate aos vícios, que se

verifica nos programas de ensino de moral e cívica nas primeiras décadas deste século, tem a influência desse pensamento médico. Esses vícios deveriam ser combatidos desde a infância. A escola evitaria a degeneração da raça. Segundo Vieira Souto (1916)

Melhorar a instrução, difundil-a entre o povo, facilitar-lhe o acesso aos palacios em que ela é ministrada, eis a preocupação do momento, preocupação digna dos altos espiritos que a esse assumpto se dedicam, preocupação nobre, porque tende a formação do character nacional, que infelizmente se quer depurar nas casernas, elevadas poeticamente á altura de um filtro depurador em flagrante contradicção com a verdade..

...não basta tomar o individuo adolescente para extirpar os males de que já vem contaminado; cumpre ir buscal-o mais cedo no lar ainda menino, no berço, acompanhando mesmo sua formação no ventre materno para que não tenha lugar a *produção de degenerados*, quer phisicos quer moraes, miserias, verdadeiras ameaças a sociedade.” (grifos meus)

A ênfase no papel da educação indica que no seio do pensamento eugenista consolida-se a posição que é possível “corrigir” as raças inferiores. A metáfora da nação como um corpo biológico, cujo processo de transformação poderia não só ser observado e descrito, mas, sobretudo, ajustado e adequado aos projetos civilizatórios, perpassava o discurso das elites políticas e intelectuais no país durante as primeiras décadas do século XX. Mas, em vez de limitar-se a metáforas,

A vinculação entre a nação e o corpo se fez presente em uma série de discursos de caráter prescritivo, orientados por um poder de autoridade singular. Em comum partilharam a crença de que era possível corporificar as imagens disformes dos indivíduos, do brasileiro, do trabalhador, do doente... em inúmeras representações construídas em torno da nação e seus padrões de nacionalidade. Através da análise de alguns ideais de reforma e

propostas de regeneração nacional cogitados e implementados durante esse período, podemos imaginar alguns de seus usos mais pragmáticos” (Cunha, 2002, p. 238/9).

É pouco claro como, no interior das instituições responsáveis por uma intervenção mais direta na população responsabilizada pelo “atraso” do país, são reconfiguradas idéias que orientam tanto os discursos oficiais quanto as práticas corretivas/curativas. Nesta seção pretendo, ainda de forma incipiente, apontar e correlacionar os lugares a partir dos quais puderam ser exercidos, e imaginar que implicações tiveram para a eleição de modelos de identidade utilizados na construção de representações sobre a mulher negra brasileira e, em especial, os lugares a ela demarcados.

Contudo, no que se refere à ocupação e à desocupação de postos no interior da carreira do magistério, já sabemos que ocorreu um processo intencional, ainda que não explicitamente definido, de negação de espaço profissional a esse grupo racial. Qual terá sido a *formação estratégica* (Said, p. 1990)? O estabelecimento de um campo comum de observação/atuação que envolveu um modo particular de apreensão sobre um mesmo objeto, no caso a população negra e em especial a mulher negra. Vou tentar responder a essa questão, frisando novamente que ainda é uma abordagem incipiente que necessita de apropriar-se de uma gama maior de dados empíricos.

A permanência e a consolidação dessa representação só foram possíveis porque ela foi inventada, reiterada e aludida em experiências cotidianas. Mesmo que vagamente partilhada, porém inteligível em todas as formas de interlocuções, uma representação negativa das mulheres negras brasileiras consolidou-se nas instituições de ensino. Os programas do Ensino Primário do Distrito Federal, por exemplo, são exemplares como modelo dessa Formação Discursiva contrária à população negra e à mulher negra em especial.⁶

A PREGAÇÃO EUGENISTA

Afrânio Peixoto foi um dos médicos brasileiros que se colocou em condições de melhor *apresentar e representar* as raças brasileiras. Ele via nas práticas eugênicas a solução para a heterogeneidade étnica e racial da população brasileira.

(...) é um sonho. Impedir, se possível. Se não consertar. Como um plantador escolhe suas melhores sementes e um criador os melhores reprodutores, também o Estado se interessará pela sua formação, mais que sua indústria, sua vida. Não olhará a quantidade (...) consertar biologicamente com a cirurgia endócrina, os enxertos. Consertar, refazendo, melhorando, numa acertada bioplástica e não poderão mais ser anormais. Consertar sociologicamente, adaptar à comunidade, como diz Adler (...) pela psicologia, profunda ou superficial, pela pedagogia, pela educação, reeducação, fazendo e refazendo homens sociáveis, honestos, bons, homens econômicos e justos e, não poderão ser mais criminosos.

A MISOGINIA E A EROTIZAÇÃO DO CORPO NEGRO

Em outra oportunidade Afrânio Peixoto investe contra os “mulatos” e as “mulatas”. Nessa ocasião seu interlocutor preferencial eram os setores da Igreja católica que defendiam a igualdade da espécie humana, embora o argumento fosse claramente racista.

Com raras exceções. As elites e o povo estão de acordo comigo. O chamado nacionalismo sustenta-se com o apoio dos *mulatos*. Estes, que são filhos de brancos e de negras, odeiam seus progenitores. O futuro do Brasil pertence à raça branca. Vivem principalmente pelos sentidos, os *mulatos*. As *mulatinhas* constituem uma espécie amorosa talvez sem par no mundo. *A atração que exercem, sendo encantadoras, exige certa cautela* (grifos meus).

A citação abaixo fazia parte, segundo ele, de anotações de aula que ministrou em 1917 na Faculdade de Medicina. Nota-se – talvez – uma pregação em favor da experimentação científica com pessoas negras, que, possivelmente, não deve ter encontrado ressonância no meio médico.

Hoje em dia muitos dos brancos do Brasil, de pele e cabelo, por certo índices, não escapariam ao labéu colorido (...) um índice, por exemplo, náutico, ou relativo às volumosas nádegas, denunciam o sangue negro ainda concentrado de muita branca ou morena bonita do Brasil. Aos antropologistas proporia um índice, por exemplo, índice-náutico, isto é, o circuito maior das nádegas, o perímetro náutico, multiplicado por 100, dividido pela altura: índice náutico = $n \times 100$ os números seriam maiores, a medida da concentração de sangue negro (Peixoto, 1937).

É interessante notar como corpos individuais, e particularmente os das “mulheres de cor”, ficam fora de certas modalidades de experimentação científica, à exceção da citação acima quando Afrânio Peixoto menciona o tal índice náutico, figurando exclusivamente em narrativas de caráter ficcional, nas quais moralidade, exotismo e erotismo podem ser expressos através de uma linguagem e um estilo subjetivo. É o que se pode perceber na tese de João Batista de Lacerda apresentada em um encontro internacional realizado em Londres.

Mesmo não podendo dizer, baseado em suas formas e linhas, que os mestiços sejam exemplos de beleza, é todavia verdadeiro que entre o sexo feminino sobretudo, encontram-se tipos de formas graciosas e bem proporcionais. *Os instintos voluptuosos são bastante desenvolvidos entre a maioria, e se apresentam no olhar lânguido, os lábios grossos, no tom indolente e levemente arrastado na voz* (grifos meus).

No entanto, a referência erotizada ao “olhar lânguido” das mulheres de cor, na apresentação de João Batista de Lacerda, não era comum entre a primeira geração de antropólogos nacionais. Entre os médicos era mais comum a interpretação misógina de Afrânio Peixoto. É certo que aos corpos dos homens negros eram atribuídas a força física e a sexualidade exacerbada.

A NEGAÇÃO DO CORPO NEGRO

Voltando à eugenia. Através de um de seus mais importantes propagandistas, dr. Renato Kehl, será possível entender melhor sobre as relações indivíduo e raça nesse período e, da mesma maneira, a construção e a reiteração de imagens negativas e estereotipadas sobre o corpo negro.

Recuperamos assim as idéias de Renato Kehl, importante médico eugenista. Segundo ele o mestiçamento era a causa do grave problema que grassava o caldeamento étnico no Brasil. Caberia às elites advertirem aos menos favorecidos quanto aos problemas decorrentes de matrimônios mistos, propagando as vantagens do casamento dentro da mesma raça. Kehl era pessimista quanto ao futuro do Brasil. “Para ele a miscigenação racial conduzia o Brasil para uma catástrofe. (...) Assim, somente com procedimentos eugênicos, como a educação higiênica e a esterilização o país poderia tornar-se uma nação moderna e próspera. A esterilização deveria ser aplicada de forma compulsória e permanente”. Santos (2005), citando Renato Kehl:

Esta proposta nós a apresentamos sem qualquer intuito nacionalista, nem qualquer preconceito de raça. Entendemos que a mestiçagem é dissolvente, desmoralizadora e degradante, prejudicando, portanto o espírito superior visando a procriação eugênica. É indiscutível o antagonismo e mesmo a repulsa sexual existente entre indivíduos de raças diversas. Só motivos acidentais

ou aberrações mórbidas fazem unir-se um homem branco com uma negra ou vice-versa. E o produto desse conúbio nasce estigmatizado não só pela sociedade, como, sobretudo, pela natureza (...)

Em *A cura da fealdade*, publicado em 1923, Kehl especifica suas proposições aliando as leis de Galton a uma concepção estética da conformação fisiológica dos indivíduos. Segundo critérios eugênicos, a normalidade consistia na junção da perfeição somática com a perfeição psíquica. A categoria normalidade guardaria, então, proximidade com os conceitos de saúde e beleza.

Ainda que atento aos referenciais antropométricos, Kehl se ocupou da divulgação da necessidade de se promover uma política de embelezamento da população. Para isso estabeleceu uma classificação própria de beleza feminina e masculina, na qual distinguia formas e tamanhos perfeitos e imperfeitos. Nas mulheres as noções de harmonia, graça e leveza qualificariam diferencialmente a proporcionalidade física

(...) representam defeitos muito desgraciosos, tornozelos, punhos, joelhos, cotovelos muito grossos. *A delicadeza dessas saliências é sinal de pureza da raça.* Articulações grossas, ossos espessos, pés e mãos exageradamente fortes são próprios de indivíduos criados nos trabalhos pesados, ou que praticam exercícios demasiados. (...) é necessário não confundir delicadeza das partes com a fraqueza própria dos raquíticos e *degenerados* (grifos meus).

Um outro médico, Alexandre Tepedino, publicou um livro dedicado especialmente às mulheres.

Fazer boa eugenia, é modificar a argamassa humana, *é transformar o tipo étnico.* Incalculáveis serão os benefícios que advirão dessa vitória. A biologia, a etnologia, a eugenia, se aliam para a formação

do indivíduo (...) a realidade social e política são resultantes de fatores bem orientados, bem controlados. O caráter, lenta e gradativamente, se plasma. Governantes e governados são produtos da mesma argila, em formação... é à eugenia, é à instrução, é à cultura que se deve recorrer. *O problema estrutural do Brasil é também um problema genético* (grifos meus).

É bem verdade que na literatura também era estigmatizado o fenótipo da mulher negra. Júlia Lopes de Almeida, a escritora famosa que iria influenciar gerações de mulheres das elites, proclamava a necessária (?) infelicidade da mulher negra

Para ser suprema a sua formosura ela terá os teus doces olhos azuis, tão cedo fechados, Elvira; e o teu riso alegre, Maria Laura; e a tua voz, Janan; e a tua bondade adorável, Marie; e as linhas do teu corpo, Alice; e a doçura da tua tez, Carlota! *Terá da negra Josefa, tão triste por não ser branca, a branca inocência*; e de vós todas, com que topei na minha infância, a gárrula alegria e a trêfega imaginação (Almeida, 1906, p. 6).

Outras abordagens ligavam a feiúra à saúde mental. Um psicanalista, Porto Carrero, relacionava tantos os defeitos físicos quanto os “caracteres da raça”.

Em nosso país é fácil observar o sentimento de inferioridade por motivo de raça. Apesar da mestiçagem intensa ninguém quer ser mestiço: o meio branco ou semibranco, de aparência longinquamente caucásica torna-se hostil aos que tenham leves sinais antropológicos da raça negra. Essa hostilidade do meio gera muitas vezes nos negros e mulatos um sentimento de inferioridade que leva alguns a disfarçarem os caracteres raciais e em outros determina uma revolta íntima que transborda em azedume, em sadismo, quando não busca compensação em idéias protéticas de grandezas.

Embora parcial esse primeiro levantamento bibliográfico da literatura produzida no início do século XX aponta para o

estabelecimento de um campo comum de observação/atuação que envolveu um modo particular de apreensão sobre a população negra e, em especial, a mulher negra. A permanência e a consolidação dessa representação só foram possíveis porque ela foi inventada, reiterada e aludida primeiro pelo pensamento médico, de grande poder social, com o poder de legitimar saberes e conferir sentidos aos saberes sobre indivíduos e grupos, sociais e raciais. Não obstante, não só os médicos eugenistas contribuíram para essa formação discursiva que apreendeu a população negra de forma tão negativa. Outros intelectuais dispuseram-se a contribuir e engrossar o feixe de enunciados que impuseram discursos e práticas demarcadoras de espaços sociais aos grupos raciais minoritários, conferindo-lhes o lugar de *outsiders* em sua própria sociedade.

Essa legitimação da inferioridade apresenta-se englobada em figuras mais gerais definidoras e definitivas tais como a erotização da imagem da mulher negra, o par antagônico racializado beleza (branco)/feiúra (negro). A aliança com a pedagogia traduziu essa reiteração em experiências cotidianas, no que se refere aos materiais didáticos e às práticas pedagógicas que classificavam, demarcavam e estereotipavam os alunos negros. Acreditamos que processo semelhante institucionalizou representações negativas acerca das mulheres negras brasileiras,

Aqui, estabeleceu-se em termos simbólicos a diferenciação entre o “brasileiro”, o “estrangeiro” e o “brasileiro inferior”. Os programas escolares, de história pátria e moral e cívica, reproduziam a história oficial e conferiam a negros, índios e mestiços, o mesmo papel subalterno e inferiorizado que lhes era dado pela maioria de nossas elites intelectuais e políticas. Heróis, inteligentes, capazes, eram os brancos. Negros e índios eram selvagens, atrasados, degenerados, dotados de todos os vícios. A cor da pele, de atributo simplesmente biológico, assume um conteúdo cultural, social e moral. “Cabelo ruim”, “preguiçoso”, “burro”, “ladrão”, e por aí vai. Esse processo aconteceu principalmente

com os fenopticamente negros, ou de pele mais escura, que não podiam de alguma forma disfarçar a origem étnica. E da mesma maneira, também aconteceu com os índios e seus descendentes. Os epítetos são muito semelhantes.

Mantendo-se a hierarquização racial através da “marca” e não da origem étnica, foi possível limitar, sem que tenha sido oficializado em nenhuma legislação de ensino brasileira, o acesso de professoras escuras ao magistério público primário. E bem à brasileira: de fato e não de direito, foi negado à professora negra o direito a apresentar-se também como padrão de virtudes. Repito aqui a citação do texto de Fernando de Azevedo que ilustra o início deste artigo, creio que nesse ponto do artigo ela se torna auto-explicativa.

A admitir-se que continuem negros e índios a desaparecer, tanto nas diluições sucessivas de sangue branco como pelo processo constante de seleção biológica e social e desde que não seja estancada a imigração, sobretudo de origem mediterrânea, o homem branco não só terá, no Brasil, o seu maior campo de experiência e de cultura nos trópicos, mas poderá recolher à velha Europa – cidadela da raça branca –, antes que passe a outras mãos, o facho da civilização ocidental a que os brasileiros emprestarão uma luz nova e intensa – a da atmosfera de sua própria civilização. (AZEVEDO, 1996)

Certamente a esperança que negros e indígenas continuassem a desaparecer não se confirmou. Ainda bem! Entretanto, esse vaticínio se realizou quanto às ocupações dos postos de elite. O magistério carioca, possivelmente o brasileiro, passou décadas sendo reserva de mercado apenas dos professores brancos. Ainda hoje, professores negros são minoria⁷ em todos os graus de ensino, mesmo no ensino primário que é o grau de ensino mais mal remunerado. É branco o magistério, como de resto são brancos praticamente todos os setores da elite brasileira.

Mais acima afirmei que Fernando de Azevedo realizou um vaticínio, será? Ou terá sido um programa de ação? Foram intelectuais como ele que deram existência material, porque institucionalizadas, às concepções sobre a existência de uma hierarquia racial entre os homens. É a partir da reforma Fernando de Azevedo que desaparecem as condições de possibilidade de moças negras no magistério carioca.

NOTAS

¹ Pesquisei especificamente nesses três estados. É possível que sejam encontradas situações semelhantes, nesse mesmo período, em outros estados da Federação.

² Cruz e Souza, citado por Octávio Ianni.

³ Ver Thomas Skidmore (1992, p. 74-75).

⁴ Ver TUNDES, Silvério Almeida e COSTA, Nilson do Rosário (1994). Sobre os conceitos racistas na psiquiatria brasileira, ver também o livro, citado abaixo, de Sérgio Carrara.

⁵ CARRARA, Sérgio (1996, p. 128), citando declaração de um médico paulista, Claudio de Souza Lima, em 1904.

⁶ Ver Müller (1999a).

⁷ Ver OLIVEIRA, Iolanda (org.) *Cor e magistério*. Rio de Janeiro: Quartet Editora, 2006.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. L. de. *Livro das donas e donzelas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves & Cia., 1906.

AZEVEDO, F. de. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 6. ed., Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ; Brasília: Ed. da UnB, 1996.

BOURDIEU, P., *La distinction*. Paris: Les Editions de Minuit, 1979.

_____. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

CARRARA, S. *Tributo a Venus: a luta contra a sífilis no Brasil, da passagem do século aos anos 40*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1996.

DAMATTA, R. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

FOUCAULT, M., *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005, 7ed.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1984.

IANNI, O. Literatura e consciência. Elaboração para o Seminário O Negro no Rio de Janeiro, 1988, Rio de Janeiro. *Estudos afro-asiáticos*. Rio de Janeiro: Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 1988.

LACERDA, J. B. de. Réplica à crítica da memória sur les métis au Brésil. In: *Congresso Universal das Raças*. Rio de Janeiro: Papelaria Macedo, p. 85-101, 1911.

KEHL, R. *A cura da fealdade: eugenia e medicina social*. São Paulo: Monteiro Lobato, 1923.

_____. *Pais, médicos e mestres: problemas de educação e hereditariedade*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1939.

MÜLLER, M. L. R.(a) *As construtoras da nação: professoras primárias na Primeira República*. Niterói: Intertexto, 1999.

MÜLLER, M. L. R.(b). Professoras Negras na Primeira República. *Cadernos Penesb – relações raciais e educação: alguns determinantes* [Iolanda de Oliveira, coordenadora]. Niterói: Intertexto, 1999.

PEIXOTO, A. *Minha terra e minha gente*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1916.

_____. *Criminologia*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1933.

_____. *Clima e saúde*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1938.

SAID, E. W. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SANTOS, R. A. dos. Quem é bom, já nasce feito? Uma leitura do eugenismo de Renato Kehl (1917-1937). *Revista Intellectus*. Rio de Janeiro: UERJ. Ano 04, Vol. II, 2005. acessado em 15/07/2006 em <www2.uerj.br/~intellectus>

SKIDMORE. T. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 1976.

SOUTO, V. *Auxiliemos o ensino!* Rio de Janeiro: Typ. do Journal do Commercio, 1916.

TEPEDINO, A. *Alma e beleza*. Rio de Janeiro: s.e., 1931.

TUNDES. S. A.; COSTA. N. do R. (orgs.). *Cidadania e loucura: políticas de saúde mental no Brasil*. Petrópolis [RJ]: Vozes/ ABRASCO, 1994, 4ed.

Cadernos **PENESB**

Organizados pelo Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira, os Cadernos PENESB têm o propósito de ampliar as formas de disseminação das produções do Programa e outras. Por meio desse recurso, contribuem para facilitar o acesso aos conhecimentos sobre as relações raciais na educação e temas afins.

ISSN 1980-4423



Apoio:

Ministério da Educação e Cultura – MEC

Secretaria de Educação Superior – SESU

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD