
**DA SENZALA À SALA DE AULA: A CONDIÇÃO DO NEGRO NA HISTÓRIA DA
EDUCAÇÃO BRASILEIRA ENTRE 1871 E 1888**

**FROM SENZALA TO THE CLASSROOM: THE CONDITION OF BLACK IN THE
HISTORY OF BRAZILIAN EDUCATION BETWEEN 1871 TO 1888**

**DE LA SENZALA A LA SALA DE CLASE: LA CONDICIÓN DEL NEGRO EN LA
HISTORIA DE LA EDUCACIÓN BRASILEÑA ENTRE 1871 A 1888**

XENOFONTE, Mauro Artur Oliveira.
UECE – Universidade Estadual do Ceará
Cícero Ricardo Grangeiro Gondim
UECE – Universidade Estadual do Ceará
Maria do Carmo Gomes Eustáquio
UECE – Universidade Estadual do Ceará

RESUMO

O presente artigo discorrerá sobre os movimentos educacionais que se deram entre 1871 e 1888, particularmente no que tange às iniciativas voltadas à questão da escolarização de negros. Apesar de poucos e tímidos movimentos, é consenso a importância de que se façam estudos sobre tal tema. Deve-se antecipar que a época em comento trata-se de um período da história no qual era não só comum, mas corrente e legal a posse de seres humanos na condição de escravos. Um dos poucos avanços que se pode verificar no período, diz respeito à lei do ventre livre, a qual será satisfatoriamente tratada a seguir.

Palavras-chave: Educação, História da Educação brasileira, educação de negros.

ABSTRACT

This article will discuss the educational movements that took place between 1871 and 1888, particularly with regard to the initiatives focused on the issue of black schooling. Despite a few timid movements, it is agreed that it is important that studies be carried out on this subject. It should be anticipated that the time in question is a period of history in which it was not only common, but current and legal, the possession of human beings as slaves. One of the few advances that can be seen in the period is the law of the free womb, which will be satisfactorily dealt with next.

Keywords: education, history of Brazilian education, education of blacks.

RESUMEN

El presente artículo discurrirá sobre los movimientos educativos que se dieron entre 1871 y 1888, particularmente en lo que se refiere a las iniciativas dirigidas a la cuestión de la escolarización de negros. A pesar de pocos y tímidos movimientos, es consenso la importancia de que se tomen estudios sobre tal tema. Se debe anticipar que la época en comento se trata de un período de la historia en el que era no sólo común, sino corriente y legal la posesión de seres humanos en la condición de esclavos. Uno de los pocos avances que se puede ver en el período, se refiere a la ley del vientre libre, la cual será satisfatoriamente tratada a continuación.

Palabras clave: educación, historia de la educación brasileña, educación de los negros.

1. INTRODUÇÃO

Antigamente a escravidão era considerada uma prática social comum e legal na qual um ser humano tinha direitos sobre o outro, o designando para ser escravo. Tal condição era imposta pela força. Com tanto sofrimento, os negros não tinham a quem recorrer e eram submetidos a condições desumanas. Um ser em situação de absoluta dependência, a quem tudo era negado e que não possuía nenhuma capacidade de ação e reação dentro da sociedade escravista e patriarcal (FONSECA, 2007, p.14). Em meio às revoltas, muitos deles fugiam, outros morriam e tinham aqueles que se submetiam às regras impostas pelos seus senhores.

São poucos aqueles que na historiografia brasileira conseguiram o reconhecimento da sociedade escravista. Teriam eles recebido a ajuda dos seus senhores? Naquela época a Lei do Ventre Livre citava no art. 1º que os ditos filhos menores das escravas ficariam em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais teriam obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos. Seria esta uma boa oportunidade para as crianças negras serem letradas?

Para melhor orientar a pesquisa, propôs-se então responder a seguinte questão: como se deu o processo de inclusão do negro na educação? Afinal, como o negro chegou à escola? Ao buscar indícios sobre a condição do negro na história da educação brasileira, deparou-se com a dificuldade em procurar informações que abrissem possibilidades de exploração deste universo escondido. Entre tantos livros nas prateleiras da biblioteca, o acesso às informações sobre o negro na educação continua obscuro e renegado, semelhante à época em que os negros eram mantidos em regime de escravidão.

Tomam-se como referência para pesquisa alguns autores da obra “História da educação dos negros e outras histórias” que reúne uma série de artigos sobre a exclusão do negro na educação brasileira. Geraldo Silva e Márcia Araújo (2005, p.69) apresentam um estudo que carece de revisão e de análise especial sobre as hipóteses da alfabetização dos negros. Dentre elas, as escolas primárias abertas para negros libertos proveniente de famílias com algum recurso ou protegidos pelos seus ex-senhores, e também no que diz respeito à educação informal, que poderia acontecer tanto no meio rural como no meio urbano por meio da observação silenciosa das aulas das sinhás-moças, a instrução religiosa dos padres, entre outras situações improvisadas, ou ainda a hipótese da contratação de professores particulares por senhores que esperavam lucrar com escravos alfabetizados.

Acompanhando esta proposta, destaca-se o livro de Marcus Vinícius Fonseca “A Educação dos Negros: Uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil”

fazendo uma análise das concepções e práticas educacionais sobre os negros que foram apresentadas como essenciais para o encaminhamento da abolição do trabalho escravo no Brasil.

Também merece destaque a tese “A escravidão, a educação da criança negra e a lei do ventre livre” de Cláudia Monteiro da Rocha Ramos que investigou o contexto das mudanças da sociedade brasileira do século XIX, particularmente no período no qual se criou a Lei do Ventre Livre (1871). De acordo com a lei, a partir de sua promulgação, as crianças nascidas de mulheres escravas passavam a ser consideradas de condição livre. Dentro desse contexto discute-se o surgimento da questão educacional a partir da construção e execução desta lei que reconfigura a história da educação e problematiza as formas de abordagem sobre as condições de tratamento que eram dadas aos negros a partir de uma história que ainda não foi absorvida por ter sido construída dentro de uma visão tradicional.

Avaliando-se o processo da história da educação dos negros, verifica-se que nem mesmo com o fim da escravatura em 1888 a população negra teve acesso permitido à escola. Algumas medidas foram tomadas numa tentativa de reformar o sistema educacional para construir uma suposta igualdade entre todos os brasileiros: a reforma de Benjamin Constant, que tentou romper com a antiga tradição do ensino humanístico, buscando uma forma de normalizar a conduta social e moral após a libertação dos escravos; a reforma de Epitácio Pessoa com o processo de descentralização do Estado na educação pública. A reforma Rivadávia Corrêa que estabeleceu taxas e exames para a admissão no ensino fundamental e superior; a Reforma de Carlos Maximiliano de 1915, (re) estabelecia o controle do governo federal através do CSE (Conselho Superior de Ensino); a reforma João Luís Alves, conhecida como Lei Rocha Vaz foi regulamentada pelo Decreto nº 16.782-A, de 1925 e, entre outras medidas, estabeleceu restrições quanto ao número de vagas nas escolas oficiais secundárias e superiores (Silva e Araújo, 2005, p70-71).

A história da educação do negro continua sendo construída. Poucos se interessam em combater o esquecimento e a invisibilidade e convocar a memória para significar e ressignificar a presença e a existência social do negro brasileiro (ROMÃO, 2005). A população negra ainda busca o seu espaço na sociedade e embora a minoria consiga chegar ao ensino superior, diante de situações adversas, isso pode ser considerado uma grande conquista para o prosseguimento da luta pela cidadania, pela igualdade racial e social, pelo respeito à diferença e à diversidade.

2. LEI DO VENTRE LIVRE: PORTA DE ENTRADA PARA A INSTRUÇÃO

Quando se aprende sobre a história do Brasil nas séries iniciais, conta-se a história de um povo que vivia sob o regime de escravidão. Os livros e os professores de modo geral ensinam que os escravos vieram de lugares distantes, serviam aos seus senhores e eram mantidos presos nas senzalas. Com o passar do tempo a história se desconstrói apresentando um lado mais profundo de um povo condenado pela cor da pele e que por longos anos não conheceu o significado da palavra liberdade.

Em 1871 nasce uma esperança através da promulgação da Lei do Ventre Livre que garantia a liberdade aos filhos de mães escravas a partir daquela data. Essa lei foi de grande importância devido à proibição do tráfico negreiro em 1850. De acordo com Fonseca (2001), desde a proibição do tráfico de africanos, em 1850, somente o ventre das mulheres escravas continuava a introduzir trabalhadores cativos em terras brasileiras. Tal mudança da política, de total indiferença, na década de 1850, foi o resultado do reconhecimento, por muitos brasileiros, incluindo algumas das mais elevadas autoridades, de que a escravatura era uma instituição desacreditada no mundo ocidental e de que não poderia continuar existindo sem sofrer algumas restrições importantes.

Com a nova lei proposta por Perdígão Malheiros¹, libertar o ventre significava acabar com a única fonte de renovação da escravidão e, assim, essa instituição estaria com seus dias contados. A intenção era eliminar a escravidão à medida que as gerações nascidas no cativeiro desaparecessem completamente.

Após o decreto, percebem-se as primeiras implicações da relação entre a abolição da escravidão e a educação. A intenção não era apenas ensinar uma educação moral e religiosa, mas fazê-los ter uma profissão que pudessem manter a si mesmos e para que isso se realizasse era necessário que os senhores assumissem essa responsabilidade. Fica evidente na lei apresentada em 1870 na Assembleia Geral Legislativa, no artigo 07, citando que os libertos ficariam em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, tendo estes a obrigação de criá-los e tratá-los, proporcionando, sempre que possível, a instrução elementar. Mas naquele momento a instrução não era obrigatória e por isso os senhores de mães não tinham a obrigação de forçar essas crianças a frequentar qualquer tipo de instrução.

¹ Jurisconsulto, escritor e historiador brasileiro. Filho do conselheiro e ex-ministro do Supremo Tribunal de Justiça, Agostinho Marques Perdígão Malheiro, e de sua mulher D. Urbana Cândida dos Reis Perdígão. Obteve doutorado em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade de São Paulo. Sócio efetivo do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil, e do Instituto dos Advogados Brasileiros, no qual foi eleito presidente algumas vezes.

Afirmar que os senhores proporcionariam sempre que possível uma instrução elementar não representava nenhuma garantia de assumir esta responsabilidade. Na verdade a Lei do Ventre Livre dava indícios que havia o interesse por parte das elites dirigentes num projeto de educar as crianças que nasceriam livres.

No art. 2º, a lei estabelecia que:

O governo poderá entregar a associações por elle autorizadas os filhos das escravas, nascidos desde a data desta lei, que sejam cedidos ou abandonados pelos senhores dellas, ou tirados do poder destes em virtude do art. 1º § 6º. E, conforme o Art. 2º, parágrafo 3º, “A disposição deste artigo é applicavel às casas de expostos, e às pessoas a quem os Juizes de Orphãos encarregarem a educação dos ditos menores, na falta de associações ou estabelecimentos criados para este fim² (BRASIL, 1871, p. 01).

Para muitos estudiosos, a maioria das crianças livres permaneceu nas fazendas sob a supervisão dos donos de suas mães tendo eles o direito de escolher entre usar o trabalho das crianças depois do seu oitavo aniversário ou trocá-las por títulos do governo. A grande maioria dos proprietários escolheu usar seu trabalho, em parte pelo fato dessa opção não requerer deles qualquer ação.

Segundo o decreto de 13 de Novembro de 1872, os poucos ingênuos que o governo recebeu eram confiados a pessoas físicas, que também tinham o direito de usar seus serviços ou de alugá-los a terceiros (CONRAD, 1975, p.145). Para as crianças que permanecessem sob a posse dos senhores, a lei determinava que devessem ser somente criadas e as crianças que fossem entregues ao Estado deveriam ser encaminhadas às instituições que se tornariam responsáveis por sua criação e educação. Portanto, a distinção entre criação e educação isentava os senhores de escravos de qualquer responsabilidade quanto a uma alteração no conteúdo das práticas educativas dirigidas a essas crianças. Por outro lado, definia que aquelas que fossem entregues ao Estado não poderiam ser tratadas como era comum no regime de escravidão, devendo ser, portanto, educadas.

Fonseca (2001) cita que após a aprovação da Lei do Ventre Livre as propostas para constituição de associações para a educação das crianças nascidas livres de escravas começaram a ser apresentadas e eram bem acolhidas pelo Ministério da Agricultura, uma vez que o governo não tinha estrutura suficiente para manter e muito menos criar os ingênuos. Por

² Normas gramaticais da época.

esse motivo o Ministério da Agricultura tomou a iniciativa de incentivar o surgimento de associações dispostas em arcar com a educação das crianças filhas de escravas nascidas livres. No relatório do Ministério da Agricultura de 1876 (BRASIL, 1876) ficava explícito o propósito de estabelecer asilos agrícolas a fim de instituir um contrato pelo qual o governo entregava ao responsável algumas fazendas para que a educação dos ingênuos e libertos fosse realizada. São os seguintes os seus termos:

Educará física, moral e religiosamente aos libertos das ditas fazendas, que forem menores, e os filhos das libertas nascidos depois da promulgação da Lei de 28 de setembro de 1871 proverá, outrossim, a educação moral e religiosa dos adultos (CONTRATO, 1874 apud Fonseca, 2001, p.17).

Silva e Araújo (2005) citam que a educação no sistema escravocrata era caracterizada pela substituição dos cursos seriados por aulas avulsas, ministradas por professores improvisados. Esta situação manteve-se até 1808, quando a Coroa portuguesa instalou-se no Brasil e as disciplinas avulsas foram transformadas em cursos “menores” e “maiores”, primário-secundário e superior, respectivamente.

As escolas de primeiras letras ou primárias eram diferenciadas por gênero e disciplinas: aulas de leitura, escrita, cálculos, história do Brasil, princípios de moral e doutrina religiosa, para os meninos, e aulas de leitura, escrita, cálculos elementares e prendas domésticas, para as meninas. A população escrava era impedida de frequentar a escola formal, que era restrita, por lei, aos cidadãos brasileiros. Automaticamente esta legislação (art. 6, inciso I da Constituição de 1824) coibia o ingresso da população negra escrava, que era, em larga escala, africana de nascimento.

Os autores ainda destacam duas hipóteses sobre a alfabetização dos negros. A primeira hipótese dizia respeito à reforma Couto Ferraz (1854), que permitia o acesso de negros libertos às escolas primárias, desde que fossem provenientes de famílias de algum recurso. Outra hipótese dizia respeito à educação informal, que poderia acontecer tanto no meio rural como no meio urbano por meio da observação silenciosa das aulas das sinhás-moças e da instrução religiosa dos padres, entre outras situações improvisadas.

Para Santos (2001), a problemática da carência de abordagens históricas sobre as trajetórias educacionais dos negros no Brasil revela que não são os povos que não têm história, mas há povos cujas fontes históricas ao invés de serem conservadas, foram destruídas nos processos de dominação de um grupo sobre o outro. Barbosa (1997) afirma que no final

do século XIX, em 1871, em Campinas, além de haver escolas primárias particulares para filhos de famílias com poder aquisitivo, havia também por volta de cinco escolas públicas para a população de “negros libertos e escravos”.

Cunha (1999) afirma que desde o segundo reinado já era reservado ao negro o direito à instrução pública primária em caso de estar na condição de livre ou liberto. Porém, esse direito parece ter sido garantido principalmente em termos de leis, a exemplo da Constituição de 1824 que apesar de vetar ao escravo o direito da instrução primária gratuita (art. 176) reservava esse direito aos cidadãos brasileiros podendo estes serem os libertos e os nascidos livres. Outras leis reforçam o veto da instrução pública ao negro escravizado, a exemplo do Decreto nº 1331-A de 17/02 de 1854, e Decreto nº 7.031-A de 06/09 de 1878 e os estendem, inclusive, aos negros livres, como fica estabelecido da Lei nº 1 de 04/01 de 1837 (RJ) (CUNHA, 1999, p. 88).

Segundo Faria Filho (2003), as escolas de iniciativas particulares funcionavam em espaços cedidos e organizados pelos pais das crianças e jovens aos quais os professores deveriam ensinar. Outro modelo de educação escolar que, no decorrer do século XIX, foi se configurando era aquele em que os pais, em conjunto, resolvendo criar uma escola, contratavam coletivamente um professor ou uma professora, para ministrar as aulas a seus filhos.

Essa multiplicidade de modelos de escolarização, aos quais se poderiam, ainda, somar os dos colégios masculinos e femininos e o da preceptoria, foi utilizada como forma de realização da escola no século XIX. Todos eles, com exceção dos colégios, utilizaram espaços improvisados das casas das famílias ou dos professores. Todos eles, exceto o primeiro, seriam frequentados quase exclusivamente por crianças e jovens abastados. Em todas as escolas era, geralmente, proibida a frequência de crianças negras, mesmo livres, até pelo menos o final da primeira metade do século XIX, o que não impedia, todavia, que essas crianças tomassem contato com as letras e, às vezes, fossem instruídas, sobretudo dentro de um modelo mais familiar ou comunitário de escolarização (FARIA FILHO 2003, p.145).

Mas, de modo geral, durante o período Imperial (1822-1889), a instrução elementar permaneceria para as camadas mais privilegiadas da população brasileira, como uma tarefa própria da família, que procurava realizá-la, na melhor tradição senhorial, por meio de preceptores. Contando com instrumentos e recursos próprios para o ensino das primeiras letras, as camadas superiores – e incluem-se aí as camadas médias ascendentes – não reivindicavam a difusão das escolas elementares. Quando o faziam, era apenas no

discurso civilizado que cultivavam e de que lançavam mão em épocas de instabilidade interna ou de descrédito externo (XAVIER, RIBEIRO e NORONHA, 1994, p. 74).

3. A HIGIENIZAÇÃO

Na segunda metade do século XIX, a escola ainda era proibida para os filhos dos escravos e obrigatória para os filhos dos senhores. Havia nesta época uma grande quantidade de negros e pardos, de uma população de 13 milhões em 1888, que era analfabeta e considerada sem preparo profissional para as novas ocupações após a abolição.

Nas cidades maiores, surgiam cortiços e favelas. Porém o processo de construção do Estado, que se firmou no sistema escravista acabou, finalmente, por expulsar essa população do espaço urbano compondo as massas de desempregados e desta forma constituindo um exército de reserva de mão de obra. As elites traçaram as mais novas teorias educacionais. Entre as mais progressistas, o higienismo apregoava a salvação pela educação, disciplina e controle. Segundo teorias vigentes, os filhos da elite teriam uma tendência natural à virtude, enquanto os filhos da maioria, das “classes perigosas” seriam propensos à vagabundagem, ao crime, ao alcoolismo, à ignorância.

Essas teorias afirmavam que não era conveniente dar à infância desvalida uma educação cultivada, uma “cultura de espírito superior à sua posição social”, pois ela poderia suscitar aspirações “que não poderiam ser realizadas”. Era preciso inculcar nos meninos e meninas “hábitos de trabalho” e uma “verdadeira educação moral”. Por aí, já se podia perceber a tendência que vinha dominando o ensino brasileiro, até pouco tempo atrás: a existência de uma educação dualista-ilustrada, para os filhos da elite; e de caráter técnico-profissionalizante, para as categorias populares (MARCÍLIO, 1998, p. 173).

A discriminação e o preconceito em relação a tais crianças atravessaram os séculos, pois, parte da elite do século XIX, considerava que as crianças negras e pobres tenderiam a reproduzir o comportamento dos pais, por isso a necessidade de criar reformatórios, internatos e colônias agrícolas para “disciplinar” essa geração de crianças que nasceriam livres e desvalidas.

É, portanto, no bojo destas ideias que surge o discurso cientificista da higiene, junto com o qual, conseqüentemente, surge a preocupação sobre a repressão à ociosidade, e o temor de se encontrar dificuldade em garantir a organização do mundo do trabalho, sem o recurso e as políticas de domínio características do cativo. É dessa forma que se estabelece

a relação com as ideias científicas da segunda metade do século XIX, e com a preocupação, da elite brasileira, em cuidar da educação das crianças que nasceriam livres de ventre escravo. O discurso científico da higiene colaborou ou influenciou a elite brasileira na tomada de decisões e na formulação de políticas visando ao controle dessa população que representava as “classes perigosas”.

4. A PEDAGOGIA DO CHICOTE

Perdigão Malheiros (1867) destacou como a educação que os negros recebiam durante a escravidão era inadequada para um modelo de sociedade diferente da sociedade escravocrata que se encontrava em questão. Por outro lado, a educação era coisa de que pouco ou nada se cuidava em relação ao escravo, sobretudo a educação moral e religiosa em diversos tempos e mesmo em outros países. Assim tem sido porque receiavam que a instrução, a ilustração promovia nessa classe o desejo (aliás, natural) de emancipar-se. Conseqüentemente daria ensejo a desordens, pondo em perigo a sociedade. O abatimento, a ignorância, o embrutecimento eram tidos como meios úteis e eficazes para conter os escravos, outro grave e fatal corolário dessa perniciosa instituição (MALHEIROS *apud* FONSECA, 2001, p.28).

Baseado na crítica de Malheiros a uma noção mais ampla de educação percebe-se que ele nos apresenta o que era a educação dos negros em meio à escravidão e o que deveria ser após o fim do trabalho escravo. Muitos dos senhores acreditavam que a escolarização prejudicaria a produção e incitaria os negros a se munir de elementos para se opor ao sistema escravista. Por isso não existia o interesse do império em oferecer educação aos negros. As práticas educativas em relação aos negros escravizados eram exercidas no âmbito privado e eram marcadas pela intenção de fazer-lhes ignorantes e embrutecidos (FONSECA, 2002, p. 46).

A pedagogia do chicote entrou em questão quando o trabalho escravo começou a ser questionado porque ao liberar as gerações nascidas após 1871, com a Lei do Ventre Livre, a educação das crianças que não tivessem origem negra seria a mesma que a dos escravos. Portanto, essas crianças estavam condenadas a receber o mesmo tratamento dispensado aos escravos. Encontram-se muitos autores que estudaram e escreveram sobre a Lei do Ventre Livre, mas pouco se destacou sobre o seu aspecto educacional, fato que constitui um dos elementos essenciais para compreender qual o pensamento e que modelo de sociedade idealizava-se posteriormente à escravidão.

Em instigante trabalho sobre a educação de crianças, nas duas décadas que antecederam a abolição, Marcus Vinicius Fonseca (2001) desenvolveu o argumento segundo o qual, no referido período, surgiram, no próprio escalão do governo imperial, ideias que apregoaram a educação dos libertos como uma medida complementar e necessária à própria abolição.

Segundo o autor, essas ideias foram defendidas por célebres personagens do império brasileiro. Dentre eles, Fonseca destacou o escritor José de Alencar, o indianista, na época deputado e ferrenho adversário da Lei do Ventre Livre. Recusava-se a aceitar a ideia de libertar o cativo antes que este fosse educado ou, para usar suas próprias palavras, “fosse redimido da ignorância, do vício, da miséria e da animalidade” (ALENCAR *apud* FONSECA, 2001, p. 33).

Porém, a educação pensada pela elite branca, a partir da Lei do Ventre Livre para os negros, não almejava uma ruptura do trabalho escravo e sim uma continuidade dele. E um dos aspectos articulados para a garantia dessa continuidade foi a educação como estratégia disciplinadora e racionalizadora do espaço social. Continha ali uma “intencionalidade pedagógica que visava difundir práticas para moldar a realidade” (FONSECA, 2002, p.35).

De acordo com a Lei do Ventre Livre, as crianças que nasciam de mães escravas após 28 de setembro de 1871 tinham dois destinos: o primeiro seria ficar sob a posse dos seus senhores. Nesta hipótese, poderiam ser submetidas aos mesmos padrões de educação que vigoravam durante a escravidão. Se fossem entregues ao Estado, seriam expostas a um tipo de educação que as prepararia para a vida livre.

Embora fossem as crianças negras que estivessem em questão, o foco da ação e do discurso do governo e dos abolicionistas estava voltado para os trabalhadores negros do futuro. Isto porque a Lei do Ventre Livre seria uma resposta e solução para o difícil problema da questão do elemento servil e uma forma de a elite dirigente estabelecer um plano de superação do escravismo do Brasil.

Após a aprovação desta lei, as propostas para a constituição de associações e de instituições começaram a ser apresentadas ao Ministério da Agricultura. Essas associações ficavam com o papel de recolher as crianças nascidas de mãe escravas, pois o governo não possuía uma estrutura eficaz. Desta forma, o Ministério da Agricultura passou a tomar iniciativas com o objetivo de constituir associações que pudessem assumir a responsabilidade de oferecer educação às crianças nascidas livres.

O relatório de 1876 reafirma claramente este propósito através do art 2º parágrafo 4º:

Um dos alvitre que se afiguraram mais aptos para a consecução do fim da Lei é o estabelecimento dos asylos agrícolas, adoptados com bom êxito, em outras nações para a educação dos menores. Num paiz, como o Brasil, em que a agricultura definha pela falta de braços e de ensino profissional esse alvitre traria o excellent resultado de aumentar o numero dos bons lavradores. Os Lyceus de artes e officios também se recomendam à attenção publica como um dos mais seguros abrigos offerecidos à infância desvalida nos grandes centros de população. (MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, 1876 *apud* FONSECA, 2002, p.67).

A proposta era alocar os libertos e seus filhos em algumas instituições que, em troca, receberiam incentivos financeiros e, no momento adequado, as crianças que nasceriam livres de mãe escrava, beneficiadas com a Lei do Ventre Livre. Segundo o ministro Cansanção Sinimbu, as despesas não deveriam ser poupadas e sugeriu em seu plano:

Por fim, cumpre fundar, sobre plano modesto, asylos agrícolas e industriaes, onde recebam os ingênuos, ao par com instrucção elementar e religiosa, a lição pratica do trabalho. As despesas com a educação dos ingênuos será compensada pelos seus resultados (BRASIL, 1871).

A lei permitia que os que fossem responsáveis pelas crianças não só recebessem auxilio do Ministério da Agricultura como também as utilizassem em trabalhos remunerados. Há de se considerar que uma abertura concedida pela lei 2.040 poderia estimular a que os proprietários viessem entregar as crianças para constituírem, por iniciativa própria, associações que se valeriam das mesmas para utilizá-las em trabalhos.

A religião cristã sempre foi vista como um elemento poderoso para o processo de formação do escravo, crioulo ou negro nascido no Brasil. Era notório o sentimento de religiosidade no meio social, muito embora para o negro tenha sido necessário um processo de adaptação. Nesse sentido, a religião foi um elemento importante para retirar do processo de abolição do trabalho escravo todas as tendências que pudessem modificar de forma radical a sociedade brasileira, pois a religião de características africanas teimava em persistir. Para Genovese (1983, p. 115):

Onde quer que os movimentos religiosos pudessem assumir formas não cristãs, os escravos eram chamados às armas, movidos por um comprometimento profundo que, por sua própria natureza, separava os mestres dos escravos e os brancos dos negros. Teria sido incomensuravelmente mais difícil ganhar escravos para uma causa

puramente revolucionária, cujo conteúdo ideológico e emocional, na verdade, ligava-os a seus senhores, em alguns níveis, ao passo que os separava em outros. Nas mãos de um hábil líder anticristão, a incitação religiosa poderia separar totalmente os escravos da comunidade branca, transformando, assim, toda sublevação em uma guerra sagrada contra o infiel.

Foi o competente desenvolvimento da religião católica em relação aos negros escravizados e sua eficiente contribuição para imprimir estabilidade em uma sociedade em tudo conflituosa, que fazia da religião católica um elemento imprescindível às práticas educativas que objetivavam preparar os negros para a sociedade livre.

5. A LEITURA E A ESCRITA EM RELAÇÃO AOS ESCRAVOS

"Nas senzalas da Bahia de 1835 havia talvez maior número de gente sabendo ler e escrever do que no alto das casas-grandes". A frase, de Gilberto Freyre em *Casa grande & senzala*, ilumina um fenômeno da familiaridade dos escravos com a escrita, portuguesa ou não (os malês escreviam em árabe suas orações). Por tempo demais a historiografia tradicional difundiu a ideia de que os negros trazidos ao Brasil até o século XIX não sabiam ler nem escrever. Aos poucos, esse mito foi perdendo espaço.

Morais (2007) reforçou a ideia de que mesmo os escravos e alforriados iletrados sabiam se utilizar da escrita numa época em que eram proibidos de frequentar escolas. A pesquisadora se baseou em anúncios de jornais e em documentos. Nos anúncios, era comum a descrição física e das habilidades dos escravos foragidos ou à venda. Além de marcas e cicatrizes, realçavam-se atributos, como ofício, capacidade musical, de leitura ou de escrita. "Ter profissão especializada, como alfaiate, pedreiro ou carpinteiro, que exigia o uso de medidas e cálculos, indicava um grau refinado de letramento, termo que ajudou a entender os usos sociais, culturais e históricos atribuídos à palavra escrita" (MORAIS, 2007, p. 27).

A colocação de Mattoso (1982) apresenta as implicações da leitura e da escrita em relação ao escravo e, por si, já contém uma crítica documental quanto aos limites de se estudar a história da escravidão no Brasil em relação à pessoa e às vivências dos escravos. Evidência mais segura do letramento escravo é a presença de negros nas escolas do século XIX, em Minas Gerais, em proporção superior à dos brancos. Para Fonseca (2002) quando se fala em educação elementar nas Minas Gerais do referido período é preciso ter em mente uma escola negra. Já se pode provar a distância entre ser negro e escravo, por exemplo, e de que essa distância parece passar pelo letramento. Os escravos letrados podem ter sido exceção no

Brasil, como os de Minas ou os da Bahia de 1835. Mas será preciso muita pesquisa para entender a real difusão das práticas de leitura e escrita negra no império brasileiro, e a relação dos escravos com a língua portuguesa.

6. A CARACTERIZAÇÃO DAS CRIANÇAS NASCIDAS LIVRES DE ESCRAVAS EM INSTITUIÇÕES, ASILOS E ASSOCIAÇÕES

Na prática a Lei do Ventre livre não se demonstrou eficiente para diminuir a quantidade de trabalhadores escravos. O número de crianças entregue ao Estado ficou abaixo de qualquer expectativa, o que levou a uma mudança de perspectiva quanto à ação do governo em relação às associações que receberiam as crianças nascidas livres de escravas. Segundo Fonseca (2002), nos relatórios apresentados à Assembleia Geral Legislativa após 1879 era notório como as novas associações não foram apresentadas com a mesma preocupação que as anteriores, e nem tampouco receberam os mesmos incentivos financeiros das que surgiram antes de 1879, pois seus nomes sequer são citados nos relatórios. A partir desse quadro, o ministro sugere o seu plano:

Convém, a meu ver, estimular por meio de auxilio pecuniário, proporcional ao número de ingênuos que lhes hajam de ser entregues, a organização de sociedades que se constituam com determinados requisitos, fixados em especial regulamento, sejam elas meramente filantrópicas, sejam industriais. Mediante contrato de locação de serviços, celebrados perante os juizes de órfãos e sob sua inspeção executados, podem alguns menores ser confiados à empresa ou a particulares, de reconhecida idoneidade, obrigando-se aquelas e estes a dar-lhes educação. Por fim, cumpre fundar, sobre plano modesto, asilos agrícolas e industriais, onde recebam os ingênuos, de par com instrução elementar e religiosa, a lição prática do trabalho. Com a criação de asilos através da Associação Protetora da Infância Desamparada, a questão dos ingênuos deixou de ser um problema específico em relação à mão-de-obra escrava e à superação da escravatura, para transformar-se em uma questão relativa à infância desamparada no Brasil. Percebe-se que a questão tornou-se uma forma de chamar a atenção sobre os problemas da infância, pois, afinal de contas o Ministério da Agricultura era um dos principais gestores da Lei do Ventre Livre, como também era o responsável legal pelas crianças que não fossem retidas pelos seus senhores. Desta forma os asilos criados pós 1879 equacionavam o problema das crianças nascidas livres de mulher escravas com a questão da infância desamparada, retirando a questão dos ingênuos do seu lugar de origem. A circular de 1886, que informa sobre sua criação, refere-se claramente às crianças nascidas livres de escravas: velar pela educação da geração que cresce e, sobretudo a das crianças privadas do sustento de seus protetores naturais, como foi produzido pela lei de 28 de setembro de 1871, é um objeto de importância incontestável... O número destes infelizes não é pequeno; as medidas tomadas a este respeito pelo governo o provam, assim como o fato de ver as diferentes autoridades recorrerem à generosidade dos particulares para que elas os acolham. Mas estas medidas não são suficientes porque, entre outras razões, não há um plano regular seguido com perseverança no sentido de dar-lhes hábitos de trabalho e gosto pela agricultura, fonte primeira da riqueza do país, inculcando-lhes ao mesmo tempo os sólidos princípios da primeira educação,

parece ser a tradução fiel do sentimento nacional. (ALMEIDA, 1889 *apud* FONSECA, 2002, p.103).

Como se observa no documento, a educação das crianças nascidas livres de escravas estava no centro das preocupações e era apresentada como um problema que precisava ser enfrentado com certa urgência. A circular questionava o fato de se recorrer à "generosidade" de particulares, alegando a necessidade de um plano regular seguido com perseverança. Ou seja, questionava ações tidas como "filantrópicas" e lembrava a responsabilidade do Estado no sentido de financiar e tratar do problema da infância, na qual a questão dos ingênuos era apresentada como elemento integrante. O Estado deveria não só financiar como apoiar a execução de um plano educacional destinado a criar nessas crianças o hábito e o gosto pelo trabalho na agricultura, "fonte primeira da riqueza do país".

7. A RELAÇÃO ENTRE CRIANÇAS NASCIDAS LIVRES DE ESCRAVAS E A INFÂNCIA DESVALIDA - 1879 a 1888

A questão das crianças nascidas livres de ventres escravos foi relacionada ao problema das crianças desamparadas e utilizada como retórica para a ação da Associação Protetora da Criança Desamparada. Isso porque o verdadeiro desamparo dessas crianças encontrava-se na própria Lei do Ventre Livre, que as manteve na condição de "escravas" ao permitir que os senhores se servissem dos seus trabalhos até os 21 anos, como de fato aconteceu com a maioria absoluta delas em todas as regiões do império, inclusive na província do Rio de Janeiro.

A criação do Asylo Agrícola Isabel não encontrava justificativa nas estatísticas relativas às crianças nascidas livres de escravas no Rio de Janeiro. Como vimos, elas se encontravam de posse dos senhores de suas mães sendo, portanto, "amparadas" pela escravidão. O que justificava a criação dessa instituição era o problema das crianças desamparadas oriundas de vários estratos sociais da população livre do Rio de Janeiro. Esse sim, um problema de proporções consideráveis e que passava a fazer parte dos debates da época (MARCÍLIO, 1998, 151).

Após 1879, a tendência era a de igualar o problema dos ingênuos e da infância desamparada. É o que sugere um artigo com o título "Escravos Livres", publicado em um periódico carioca, O Echo Social:

Sabemos que a lei de 28/09/71 manda que se preparem casas de educação para os ingênuos, se os nossos fazendeiros tornaram-se suspeitos para educar os ingênuos decerto em piores casos estão para educar aqueles que são entregues pelo Juízo de Órfãos, com pena de serem agarrados pela polícia, caso fujam desta escravidão forçada. Convença-se o público que a medida tomada sobre estes meninos é para suprir as fazendas dos 'senhores potentados' dos braços da lavoura, sendo os menores obrigados a trabalhar junto com a turma de escravos sujeitos ao vergalho dos feitores (MARTINEZ, 1997 *apud* FONSECA, 2002, p.112).

O fato apontado pelo jornal do Rio de Janeiro, segundo o qual os senhores de escravos ambicionavam mais do que criar as crianças nascidas livres de escravas, buscando crianças órfãs para serem "educadas" em suas fazendas, demonstra que esses senhores descobriram na infância uma forma promissora de resolver os problemas de escassez de mão-de-obra. Mostra também que nesse contexto a questão dos ingênuos foi igualada ao problema da infância desamparada, e que esta, devido a procedimentos como a tutela, ficou sujeita a um tipo de dominação muito próximo ao que era vivenciado pelos ingênuos.

Ao caírem no campo do direito comum, os ingênuos passaram a ser tratados como crianças pobres que deveriam permanecer sob a tutela de alguém que poderia explorá-las como trabalhadores. Esse procedimento, no âmbito do direito comum, em relação à infância pobre, evidencia o fato de que se permitia também a exploração do trabalho das crianças que não vinham do cativeiro. Na perspectiva da exploração do trabalho, “os dois tipos de condição da infância foram igualados, uma vez que as crianças de ambas as categorias foram utilizadas para suprir a falta de mão-de-obra que imperava nos momentos finais da escravidão” (FONSECA, 2001, p.23).

Na Lei do Ventre Livre verificou-se uma distinção sutil e conveniente entre educar e criar, e também uma distinção quanto a quem competia educar e criar os menores: era atribuição dos senhores das mães que optassem em ficar com as crianças, criá-las; e as instituições ou particulares que recebessem as crianças por intermédio do Estado tinham a prerrogativa de educá-las (FONSECA, 2002, p.126).

A vantagem que a lei estabeleceu para as crianças repassadas pelos seus senhores ao Estado foi a garantia de lhe atribuírem uma instrução elementar. Percebe-se, pelos dados coletados nos relatórios dos ministros da agricultura, que essas instituições apresentavam essa dimensão como um elemento essencial das suas práticas educativas, buscando não só despertar um amor ao trabalho, como também a aquisição de uma habilidade profissional que converteria as crianças em seres “úteis” à sociedade.

O mesmo ocorria em relação à educação em meio à escravidão na qual a criança tinha a garantia do aprendizado de uma profissão. A precisão exigida pelos seus senhores girava em torno da aquisição de uma função produtiva no mundo do trabalho e era o que imperava no cotidiano da criança escrava desde os momentos iniciais da sua infância. Algumas instituições se voltavam prioritariamente para o treinamento das crianças e outras aumentavam o rol de opções profissionais dos educandos, ou antes, refletiam os aspectos característicos do mercado de trabalho que as crianças deveriam enfrentar. Além do ensino agrícola, poderiam aprender outros ofícios como pedreiro, ferreiro, carpinteiro, marceneiro, alfaiate, padeiro e sapateiro.

Quando se consideram os dados do censo de 1831 em relação aos níveis mais avançados da educação que se refere aos estudantes que se encontravam nos estudos intermediários, encontra-se uma inversão na composição racial do público da escola. A documentação censitária - e também a da instrução pública - revela que nos níveis de ensino que se encontravam acima da instrução elementar havia uma composição racial inversa nesses dois níveis do processo de escolarização, ou seja, enquanto as escolas de primeiras letras eram dominadas por um público negro, os níveis mais avançados do ensino eram monopolizados pelos brancos. Essa inversão revela que a questão racial estava na base do sistema educacional que existia em Minas Gerais e que havia um filtro racial que, de alguma forma, possibilitava uma predominância dos negros nos níveis mais elementares, mas que não se manifestava em níveis mais elevados do processo de escolarização.

Nos relatos dos viajantes que estiveram em Minas Gerais pode-se verificar que durante a primeira metade do século XIX, também se encontram indícios que reafirmam a descrição construída a partir da documentação censitária. Nesse sentido, é importante registrar uma passagem do alemão Hermann Burmeister (1980, p. 271):

À medida que penetramos ao interior do país, porém, aumenta a predominância da população negra e mista e numa povoação bem afastada já podemos ver um subdelegado ou juiz de paz, um mestre escola preto, que gozava de toda consideração, mas seu instituto era particular e frequentado por crianças de cor.

A instrução foi o elemento diferencial entre as práticas educativas que se voltaram para o escravo e as crianças nascidas livres de mulher escrava. Deveria ser fiscalizada pelos juizes de órfãos ou pelo governo como uma atribuição fundamental a ser cumprida. As associações procuravam deixar claro que, em meio às atividades que eram exercidas no seu

cotidiano, a instrução ocupava parte do tempo despendido na educação das crianças (FONSECA, 2002, p.130). Um exemplo de programa pode ser visto logo abaixo com distinção entre as atividades que poderíamos chamar de cunho profissionalizante e as que se voltavam para a instrução em relação às primeiras letras e de caráter moral.

Vale ressaltar que, no programa de ensino, as atividades voltadas para o ensino agrícola são destacadas e colocadas em relevância, num grau superior àquelas que se voltavam para a instrução. Nos programas de ensino podem-se destacar três elementos básicos: a educação para o trabalho, a educação moral de caráter religioso e a instrução. Os dois primeiros tinha relação direta com o período escravocrata e o último emerge no processo de abolição do trabalho escravo, caminhando em direção ao modelo de sociedade livre à qual os negros deveriam ser incorporados. A profissionalização era uma característica do modelo de criação que vigorava no período escravocrata, onde a aquisição de uma função produtiva era o que marcava a educação da criança escrava.

Para Veiga (2008), apesar de a escola elementar pública apresentar-se como instituição de característica essencialmente popular, nos documentos investigados, observa-se uma imensa dissonância entre os discursos e as ações efetivas para consolidar a instrução. Entre os muitos motivos podem-se destacar basicamente quatro: a estrutura política do período imperial; o contexto material das escolas; as condições de frequência à aula e a situação dos professores. Sobre o primeiro, percebe-se que, de maneira geral, as elites se mostraram empenhadas na difusão da instrução – manifestavam proposições integradas ao discurso ocidental do lugar da instrução para a civilização, tinham previsão de gastos para a educação e elaboravam de maneira crítica seus registros sobre a precariedade do estado geral da instrução. Entretanto, a estrutura política e as redes de interdependência tecidas pelas próprias elites contribuíam pouquíssimamente para a efetivação e o avanço de qualquer proposição conforme aponta Elias (1993).

O plano do ministro era de congregar várias e diferentes iniciativas: sociedades filantrópicas ou industriais, contratos de alocação de serviços, asilos agrícolas, pois a preocupação deveria estar mais em educar do que resgatar as crianças nascidas livres de mães escravas. Vale lembrar que o congresso do Rio de Janeiro entendia a educação dos ingênuos como de caráter agrícola, pois a crise na lavoura tornou-se um problema na época, assim como a falta de mão de obra.

Para Fonseca (2002), do ponto de vista dos agricultores, esse tipo de ensino era fundamental para a transformação dos ingênuos em seres úteis, e também para apoiar o

processo de modernização do trabalho nas fazendas, o que tornava o ensino agrícola indispensável, sobretudo por causa da falta de mão-de-obra – que deveria ser em parte, suprida por máquinas e procedimentos racionais na agricultura.

Sendo assim, para o autor, a maioria dos ingênuos sobreviventes permaneceu nas fazendas sob a supervisão dos donos de suas mães. Tendo o direito de escolher entre usar o trabalho das crianças depois do seu oitavo aniversário ou trocá-las por títulos do governo, a grande maioria dos proprietários escolheu usar seu trabalho, em parte pelo fato de essa opção não requerer deles qualquer ação. Dos 400 mil ou mais, apenas 118 haviam sido confiados ao governo em troca dos certificados que o regime imprimira para isso, e, no ano seguinte, apenas dois ingênuos foram trocados dessa forma.

Segundo o decreto de 13 de novembro de 1872, os poucos ingênuos que o governo recebeu, tal como sucedera com os “africanos livres” alguns anos antes, eram confiados a pessoas físicas, que também tinham o direito de usar seus serviços ou de alugá-los a terceiros (CONRAD, 1975, p. 145). Schelbauer (1998, p. 118), analisando a questão do ensino agrícola durante esse período chega a seguinte conclusão:

A preocupação com a criação de escolas para treinamento de mão-de-obra surge vinculada aos debates sobre a transição para o trabalho livre, uma vez que ao se libertar o escravo, seu encaminhamento ao trabalho mais poderia ser feito pelo chicote, mas agora, pela persuasão. Logo, a disciplina e o amor ao trabalho passam a embasar os discursos que, na época, se ocupavam da questão da transição e, conseqüentemente da educação.

Fonseca (2002) aponta para o fato de que a reivindicação em torno do ensino agrícola pode ser considerada também no sentido de disciplinar os trabalhadores para que eles fossem retidos nos trabalhos com a agricultura e impedindo que o processo de libertação, sobretudo dos ingênuos, culminasse com um debanda geral desses indivíduos para os centros urbanos. Isto acarretaria não só um problema para a falta de estrutura das cidades como também representaria uma perda da mão de obra considerada indispensável ao bom andamento dos trabalhos na lavoura.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante séculos a criança negra sofreu as mais duras penas impostas pelo sistema escravista. Ela não era sujeito de direitos e por vezes, nem mesmo de piedade. Eram vítimas da mortalidade infantil devido às precárias condições a que eram submetidas pelos seus

donos. Tinham o seu "direito" de lactante impedido, pois, em muitos casos, suas mães eram alugadas ou cedidas para servirem de ama-de-leite para crianças brancas. Tão logo se tornassem "úteis" eram obrigadas a começar efetivamente o trabalho compulsório. Os senhores donos das mães escravizadas eram obrigados a cuidar dos ingênuos, como eram chamados os "beneficiários" desta lei, até os oito anos de idade. Porém, esses cuidados nem sempre existiam e a criança continuava acorrentada ao sistema escravista, pois não havia como ser livre com pais escravizados. Ainda por cima, a criança livre tinha que trabalhar para o senhor até os 21 anos a fim de pagar a sua libertação.

A Lei do Ventre Livre também era responsável pela desestruturação da família negra, pois quando as mães eram vendidas somente os filhos "beneficiários" desta lei podiam acompanhá-la. A mais grave crítica apresentada contra a Lei Rio Branco, talvez tenha sido a que se refere ao seu fracasso em conceder ao ingênuo uma vida muito diferente da do escravo. Para muitos, a situação dos filhos livres de mulheres escravas pouco se alterou, faltando-lhes a instrução necessária. O artigo 18, dos regulamentos de 13 de novembro de 1872, implicava o direito do proprietário de infligir castigo corporal a um ingênuo se esse castigo não fosse "excessivo". Os serviços dos ingênuos não eram transferíveis normalmente, segundo outro artigo da lei, mas podiam ser confiados a outro proprietário se a mãe da criança fosse vendida ou a transferência fosse concordada na presença de um mandatário e aprovada pelo Juiz de órfãos. Os serviços dessas crianças, além disso, podiam ser "alugados" legalmente a outra pessoa.

O fato de a educação não ter atingido de forma significativa os ingênuos não retira a importância da questão educacional, tal como foi formulada na época. Trata-se de um período em que se manifesta uma consciência acerca da importância de se modificar as práticas educativas que durante séculos caracterizaram o escravismo. Em outras palavras, o reconhecimento da necessidade de generalizar as práticas educacionais com características modernas para os negros, isto é, submetê-los a uma educação com características escolares: os processos de educação anteriores à escola assentam-se essencialmente numa transmissão direta. Estes processos decorrem em espaços familiares, nas oficinas e locais de trabalho, nas praças e lugares públicos, nas festas, nos jogos, nos atos de culto e sob uma ação pedagógica, ora mais, ora menos organizada e formal. Deste modo os pais, ou quem os substitui, os eclesiásticos, os órgãos de poder, não deixam de desempenhar importantes funções educativas.

A Lei do Ventre Livre teve por intenção estabelecer um estágio de transição para um sistema de trabalho livre, sem causar grande mudança imediata na agricultura ou nos interesses econômicos. Com isso, a educação das crianças libertas do ventre escravo foi acionada e idealizada como um mecanismo de controle para essa mudança, lenta e gradual, de trabalho escravo para o trabalhador livre.

E é justamente na questão do resgate da geração das crianças negras que nasceriam livres de mães escravas, que surge a preocupação em garantir a organização do mundo do trabalho, sem o recurso e as políticas de domínio características do cativo; surge a iniciativa de restringir a educação desses menores à educação agrícola, antiga reivindicação dos proprietários de terras, medida essa que garantiria a permanência da mão-de-obra na lavoura.

Porém, o que foi idealizado em termos de educação das crianças negras não se efetivou. E o dilema dos intelectuais da época da vigência da lei foi compreender a defasagem entre a teoria e realidade. A educação das crianças negras, tanto no período de vigência da lei como no período posterior, foi incipiente, pois as crianças não foram educadas em estabelecimentos destinados a elas. A pedagogia escravista destinada às crianças negras também acompanhou os africanos, desde sua vinda compulsória para o Brasil. Iniciava-se desde o embarque até o transporte do “navio negreiro” e se estendia na caminhada ao litoral. Sua obediência e submissão plenas podiam ser recompensadas com alguma prenda, e a resistência era castigada com penas físicas e até mesmo com a morte. Era dessa forma que o escravizado aprendia, a duras penas, como se vivia no regime da escravidão.

O negro escravizado era introduzido em outro universo linguístico, exigindo-lhe uma aprendizagem das línguas e dos dizeres locais. Com a chegada à unidade produtiva, instauravam-se os processos de “formação” e “instrução” do negro acerca do trabalho agrícola e do comportamento, sob a ameaça do castigo. Sendo assim, os castigos aos quais estavam expostos os escravos não se restringiam apenas à punição pelas faltas cometidas, pois, eram dotados de um caráter pedagógico exemplar, objetivando ressaltar o poder senhorial pelo medo e “respeito” imposto naquele momento.

Foi, em princípio, nesse cotidiano, na prática diária que, provavelmente, as crianças negras tenham sido educadas. Foi observando o tratamento dispensado a seus pais e a outros escravos adultos que as crianças “aprenderam” a lógica do sistema escravista. Os filhos dos escravos também aprenderam a rezar e a cantar na igreja e receberam algumas noções de

catecismo. A religião cristã também se ocupou de “educar” os negros, ensinando-lhes as virtudes da paciência e da humildade.

O ensino do trabalho do campo era assimilado por imitação, sem grandes dificuldades. Sendo assim, a “educação” destinada à boa parte das crianças negras era de caráter prático, aprendido no convívio com escravos adultos. Portanto, a maioria absoluta dessas crianças não teve acesso a outro tipo de educação, uma vez que a escravidão brasileira, até meados do século XIX, desconheceu estabelecimentos educacionais para os escravos e seus filhos. O aprendizado era feito por acompanhamento e com pouca sistematização.

Mas, se até a primeira metade do século XIX as crianças negras estavam submetidas aos mesmos “padrões de educação” que eram destinados aos seus pais, a aprendizagem por meio do cotidiano da escravidão, na segunda metade do século XIX, sofreu uma mudança significativa, pois com o fim do tráfico de africanos para o Brasil, mais precisamente em 1850, acentuou-se os problemas decorrentes da falta de braços e com isso a preocupação em criar novos mecanismos de controle para manter a futura mão-de-obra nas lavouras.

É neste período que a preocupação com a criação de escolas para treinamento de mão de obra foi associada aos debates para a transição para o trabalho livre, pois, na possibilidade de se libertar o escravo, seu encaminhamento ao trabalho não mais poderia ser feito pelo chicote, mas pela persuasão. É nesta fase, também, que se acentua a necessidade da criação de leis para reter ao máximo os escravos na fazenda.

É neste contexto do século XIX que a educação idealizada pelas classes dirigentes não foi concretizada, pois não tencionava uma ruptura do trabalho escravo e sim uma continuidade dele. E um dos aspectos discutidos para a garantia dessa continuidade foi a educação como estratégia “disciplinadora e racionalizadora do espaço social” (FONSECA, 2002, p. 76).

A educação também constituiu uma preocupação por parte do Império, como uma das condições para abolição do trabalho escravo. Portanto, a Lei do Ventre Livre idealizou uma educação para as crianças que nasceriam livres, pois iria proporcionar às novas gerações de negros livres condição para fazerem parte da sociedade brasileira.

Entretanto, a educação das crianças negras era uma intenção, sem muitos interesses na sua concretização, visto que a escola, naquele período, era um privilégio, numa sociedade em que a educação em moldes escolares, era uma oportunidade para poucos. Além do mais havia um impasse entre aqueles que achavam que as crianças livres nascidas de mães

escravas deviam receber uma educação para serem inseridas na sociedade livre e outro um grupo que não aceitava uma mudança na condição desses indivíduos que eram tidos como futuros trabalhadores do país.

Não havia uma distinção entre educar e criar; eram praticamente sinônimos no domínio social e a lei acompanhou o ideal de defesa dos interesses dos proprietários, isentando-os de qualquer responsabilidade quanto à educação de seus antigos escravos.

Em 1885, do total de 403.827 crianças apenas 113 foram entregues ao Estado em troca de uma quantia insignificante que não chega a responder a 1% do número total de crianças nascidas livres de mãe escrava, em todo o período que esteve em vigor a Lei do Ventre Livre. A lei não alterou as condições dos trabalhadores escravos, que continuaram sendo educados no mesmo sistema, ou seja, “uma educação que transcorria no espaço privado, no qual a atribuição dos senhores era de criar os menores, sem nenhuma obrigação de prestar conta a respeito dessa criação” (FONSECA, 2002).

Sendo assim, a escravidão brasileira até meados do século XIX desconheceu estabelecimentos educacionais para os escravos e seus filhos. A população negra de todo país, ainda na atualidade, apresenta índices de escolaridade e alfabetização, inferiores aos da população branca. Essa é uma demonstração de que não tivemos, ao longo da nossa história, mudanças significativas, para alterar esta realidade que nos reporta, mais precisamente, ao século XIX, período de nossa investigação histórica.

As dificuldades econômicas, aliadas às dificuldades educacionais estão amarradas entre si, pois as pessoas de menor poder aquisitivo são as que mais apresentam dificuldades para investir na sua formação escolar, uma vez que a falta de oportunidades entre negros e brancos, principalmente no campo educacional, ainda é uma realidade. Historicamente, a situação vem se perpetuando, pois as oportunidades de acesso de negros à educação sempre foi diferenciada. Hoje, a quase totalidade da população pobre e afro-descendente não tem como chegar à universidade, em virtude de sua alta seletividade e elitismo.

A representação do negro ainda é associada a um passado histórico como homens e mulheres não atuantes, humildes e ocupando postos de trabalho menos prestigiados na nossa sociedade. O branco evidenciou-se pelo desempenho de atividades profissionais diversificadas e socialmente mais prestigiadas. Tal situação se sustenta pela necessidade de mascarar uma relação de desigualdades, pois o respeito às diferenças implica uma reciprocidade na igualdade de relações, igualmente recíproca de direitos; mas, como estabelecer esse respeito em um sistema baseado na exploração do outro? Sendo assim,

desenvolve-se uma ideologia justificadora da opressão e inferiorização, objetivando a destruição da identidade, da autoestima e do reconhecimento dos valores e potencialidades do oprimido.

Por isso, desde a chegada do negro ao Brasil, o colonizador tenta justificar a escravidão, a opressão e a marginalização a que aquele é submetido, pela atribuição de uma pretensa inferioridade, e mesmo uma não humanidade. Portanto, a inferiorização dos negros é um produto de uma longa história de dominação europeia – primeiro em situações coloniais, em que as populações nativas eram exploradas, depois nos próprios países metropolitanos para onde elas foram importadas como conveniente mão de obra, por vezes como escravos e, mais recentemente, como mão de obra migrante barata. A frágil posição econômica e política dos explorados os tornam vulneráveis para a legitimação da exploração pelas sociedades dominantes.

Assim sendo, foi com a preocupação atual da problemática trajetória educacional dos negros que consideramos, de central importância, entender o contexto socioeconômico que a educação das crianças negras foi discutida e idealizada pela sociedade brasileira do século XIX.

Quais seriam as permanências deste ideário de educação do século XIX nos tempos atuais, em que os negros ainda enfrentam as maiores dificuldades para ter acesso à educação? Tal questionamento partiu da atualidade e tivemos a oportunidade de confirmar o que tínhamos lido em Silva (1993): que a escola é um espaço de desafio para pensar a complexidade da questão racial no Brasil, a partir da vivência entre as diferentes tonalidades de pele é possível perceber a sutileza que o racismo se apresenta.

Para muitos, a história da escravidão deve ser escrita, em grande parte, do ponto de vista do escravo, como assinalou Cardoso (1982), mas a lógica do sistema escravista impediu que os negros deixassem seus testemunhos, pois, a maioria absoluta dos escravos e muitos libertos não aprenderam a ler e escrever. É importante, também, considerar que a educação pensada nos moldes atuais era uma questão impensável, visto que, naquele período, poucas pessoas livres podiam contar com uma estrutura que lhes permitisse o acesso à escola.

Diante de um contexto em que poucos tinham acesso à educação, como nos faz lembrar Carvalho (1981), consolidou-se como: “uma ilha de letrados num mar de analfabetos”. Este trabalho procurou compreender a proposta de educação dos ingênuos idealizada pelas elites políticas e intelectuais a partir da Lei do Ventre Livre (1871). É importante considerar que se essa lei tivesse sido concretizada como ela foi propalada, ou

seja, condicionada à educação dos negros para uma integração social, na passagem para o trabalho livre, teríamos tido um notável e significativo avanço na condução da abolição da escravatura, para alguns, até mais reformadora do que o próprio fim da escravidão.

Mas a educação das crianças negras foi pensada como um mecanismo de controle, em meio ao processo de abolição do trabalho escravo; as crianças nascidas livres não tiveram acesso a uma escolarização sistematizada; a educação idealizada e posta em prática foi a de reter as crianças filhas de escravos nas atividades básicas de produção, pois não poderiam comprometer sua função no processo produtivo. Portanto, a Lei do Ventre Livre se mostra essencialmente conservadora, sem apresentar alteração na condição social dos menores, evidenciando, assim, a garantia e a manutenção de uma sociedade que garantiria os privilégios da classe dominante.

Curiosamente, em 1886, mesmo entre a própria elite política havia o consenso de que ninguém havia se ocupado da educação dos menores nascidos a partir da lei, como, em 1874, escrevera André Rebouças, sobre o silêncio da Lei do Ventre Livre em relação à educação: “... Até hoje, três anos depois da lei, nem a mínima providencia sobre a educação dos ingênuos e dos emancipados”, ou seja, a tão propalada educação das crianças, nascidas livres após a lei, foi silenciada, mas o silêncio da lei não foi, certamente, o esquecimento por parte de seus idealizadores, mas sim a opção que os fazendeiros proprietários tiveram em reter os ingênuos em suas terras até a idade de 21 anos.

Outro fator importante na tão falada educação das crianças negras após a Lei do Ventre Livre e na sua pouca aplicação, resultou na capacidade da elite em fazer leis e não de empreendê-las. Havia, também, a necessidade de normatizar a conduta dessas crianças que nasceriam livres, para prepará-las para o trabalho; talvez a educação idealizada para o trabalho tenha sido a precursora do dualismo no ensino brasileiro, pois a educação propedêutica, bacharelesca era destinada aos filhos dos proprietários e das elites, e o ensino profissionalizante para as camadas pobres, em que se incluíam aí os filhos dos escravos.

Contudo, a educação que as crianças negras receberam talvez tenha sido a mesma que a dos escravos, pois, durante a escravidão, havia uma “intenção pedagógica” na organização do trabalho. Para Gilberto Freire, era uma “pedagogia sádica”, para Joaquim Nabuco era a “Pedagogia do Chicote”, pois a educação destinada aos negros escravizados girava em torno da violência, simbolizada pelo chicote.

Ainda assim, sobre a educação recebida pelas crianças negras, seja a educação no cotidiano das fazendas, como a grande maioria recebeu, e os casos isolados de iniciativas

escolares para os negros, torna-se muito difícil saber ao certo, uma vez que esbarramos nas limitações das fontes. Torna-se, também, difícil, por ser um levantamento exaustivo, sendo que as poucas iniciativas foram de particulares e as informações encontram-se dispersas nas variadas fontes.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Irene Maria Ferreira. **Enfrentando Preconceitos**. Campinas: Área de Publicações CMU/ Unicamp, 1997.
- BURMEISTER, Hermann. **Viagem ao Brasil através da província do Rio de Janeiro e Minas Gerais**: visando especialmente a historia natural dos distritos auridiamantíferos. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: USP,1980.
- CARDOSO, C, F, S. A Afro-América: **A escravidão no novo mundo**. SP: editora brasiliense, 1982.
- CARVALHO, José Murilo de. **A Construção da Ordem**: a elite política imperial. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1981
- CONTRATO entre o Ministério da Agricultura, Comércio e Obras Públicas e o Agrônomo Francisco Parentes para fundação de um estabelecimento rural na província do Piauí, compreendendo as fazendas nacionais pertencentes ao departamento de Nazareth. In: MINISTÉRIO DA AGRICULTURA. Relatório apresentado á Assembléia Geral Legislativa na terceira sessão da décima quinta legislatura pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Agricultura, comércio e obras públicas, José Fernandes da Costa Pereira Júnior. Rio de Janeiro: Typographia Americana, 1874.
- FARIA FILHO, L, M. **Instrução elementar no século XIX**. In. Lopes, E, M, T. Faria Filho, L, M. Veiga, C, G. 3º ed. Belo Horizonte : Autêntica, 2003.
- FONSECA, Marcus Vinicius. **A educação dos negros**: uma nova face do processo de abolição de escravidão no Brasil. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.
- FONSECA, Marcus Vinicius. **As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil**. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. PINTO, Regina Pahin. Negro e a Educação: Presença do negro no sistema educacional brasileiro. São Paulo, Ação Educativa, ANPED, 2001.

_____, **A arte de construir o invisível: O negro na historiografia educacional brasileira.** Revista Brasileira de história da Educação, São Paulo, Sociedade Brasileira de História da Educação, n.13. Jan/abr.2007.

MARCILIO, Maria Luiza. **História social da criança abandonada.** São Paulo : Hucitec, 1998.

MORAES, Christianni Cardoso. **Ler e escrever: habilidades de escravos forros.** Comarca do Rio das Mortes, Minas Gerais, 1731-1850. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 36, p. 493-504, set./dez. 2007.

NUNES CUNHA, Lídia. **Educação, modernização e afrodescendentes: 1920-1936.** O Estado de Pernambuco. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 1999 (dissertação de Mestrado).

NUNES, Clarice. **História da educação brasileira: novas abordagens de novos objetos.** TEORIA E EDUCAÇÃO, Porto Alegre, Nº 6, 1992.

PENNA, Belisário. **Saneamento do Brasil.** Rio de Janeiro, Jacintho Ribeiro dos Santos, 1918.

RAMOS, C. M. R. **A escravidão da criança negra e a lei do ventre livre (1871): a pedagogia da escravidão.** 18/02/2008. 209p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, São Paulo. 2008.

ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e outras histórias.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. Coleção Educação para Todos.

ROMÃO, Jeruse. **Uma abordagem sobre a história da educação dos negros.** In:CRUZ, Mariléia dos Santos. A história da educação do negro e outras histórias. Brasília: Ministério da Educação e Cultura,2005.

ROMÃO, Jeruse. **Escola:** espaço privilegiado para a construção da cultura de consciência negra. *In:* PEREIRA, Amauri Mendes. A história da educação do negro e outras histórias. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2005.

ROMÃO, Jeruse. **Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso:** escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. *In:* SILVA, Geraldo da. ARAÚJO, Márcia. A história da educação do negro e outras histórias. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2005.

SANTOS, Mariléia dos. **A história da educação:** Uma abordagem sobre a escolarização de afro-brasileiros. Anais da 24ª Reunião da ANPED. CAXAMBU, 2001.

SILVA, Marcos Virgílio. **Distrito da Civilização:** eugenia e as cidades no Brasil. Arqutextos – Texto especial 048.09. Disponível em <<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arqutextos/04.048/589>> Acesso em 25 de outubro de 2010.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. PINTO, Regina Pahin. **Negro e a Educação:** Presença do negro no sistema educacional brasileiro. São Paulo, Ação Educativa, ANPED, 2001.