

NIZAN PEREIRA ALMEIDA

**A CONSTRUÇÃO DA INVISIBILIDADE E DA EXCLUSÃO DA POPULAÇÃO
NEGRA NAS PRÁTICAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti.

CURITIBA

2014

A447c
2014

Almeida, Nizan Pereira

A construção da invisibilidade e da exclusão da população negra nas práticas e políticas educacionais no Brasil / Nizan Pereira Almeida ; orientador, Lindomar Wessler Boneti. – 2014.

152 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014

Bibliografia: f. 141-152

1. Educação. 2. Educação e Estado - Brasil. 3. Etnocentrismo. 4. Negros. 5. Prática de ensino. 6. Sistemas de ensino. I. Boneti, Lindomar Wessler. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370

Dados da
Catalogação na
Publicação
Pontifícia
Universidade
Católica do Paraná
Sistema Integrado
de Bibliotecas –
SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

NIZAN PEREIRA ALMEIDA

**A CONSTRUÇÃO DA INVISIBILIDADE E DA EXCLUSÃO DA POPULAÇÃO
NEGRA NAS PRÁTICAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA

Presidente:

Prof. Dr. Lindomar Wessler Boneti
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Convidados:

Prof.^a Dr.^a Evelyn de Almeida Orlando
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Prof. Dr. Pedro Rodolfo Bodê de Moraes
Universidade Federal do Paraná

Prof. Dr. Peri Mesquida
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia da Silva Oliveira
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Curitiba, 27 de fevereiro de 2014.

Esta tese é dedicada a todas as professoras e professores que encontrei nos caminhos da vida, começando por aquela que me ensinou, em casa, a ler, a escrever e a contar, Izaura.

Dedico também à minha filha Júlia, à minha irmã Nadia e aos sobrinhos Felipe e Daniel.

Agradeço ao amigo, orientador e mestre, Professor Lindomar Wessler Boneti, exemplo de dedicação e de competência, pela sua inspiração na escolha do tema e pela condução de meus passos como estudante durante os anos do curso de doutorado.

Agradeço ao primeiro amigo em Curitiba, José Fillus Neto, pela sua proteção e seu bom exemplo, presentes desde os primeiros momentos de minha vida acadêmica na Universidade Federal do Paraná, até os dias de hoje.

Este trabalho, agora apresentado em sua forma final, só foi possível graças à colaboração eficiente de Wolnei Mathias Bonotto, Beatriz Lanza, Bianca Andretta de Miranda, Kawana Sato, Raphaela Ferreira Cardoso dos Santos, Simone Banach, Luciane Andretta de Miranda, Simone Aparecida de Almeida, Daniel de Almeida Kiesel, Marcio Brasil, Solange Correa, Franciele Sangie, Gisele Alves e Lúcia Burzynski Bialli, nos processos de digitação, revisão, formatação, versão para a língua inglesa, elaboração de ficha catalográfica e apoio administrativo.

Essenciais, também, foram as intervenções, didáticas e construtivas, durante o processo de qualificação da tese, feitas pelos membros da banca examinadora, presidida pelo Professor Doutor Lindomar Wessler Boneti e composta pelos Professores Doutores Peri Mesquida, Rita de Cássia da Silva Oliveira, Evelyn de Almeida Orlando e Pedro Rodolfo Bodê de Moraes.

Para Rita, com amor, amizade e muita gratidão.

“Não se pode descrever e analisar a educação no Brasil sem ter em vista as suas conexões com a cultura e a sociedade brasileiras. Tratá-la como se fosse um serviço adicionado à sociedade, cuja qualidade, extensão e distribuição caberia apreciar, não seria, por certo, inútil, mas deixaria de lado a explicação do porquê é o que é e se distribui como se distribui. A qualidade, o conteúdo e a distribuição da educação são determinados pelas condições sociais e culturais e revelam formas e modos de atingir e preservar objetivos e valores, nem sempre expressos, mas importantes e queridos da organização social existente” (TEIXEIRA, 1969, p. 285).

“A educação escolar do escravo é totalmente proibida no Brasil e os próprios forros não têm o direito de frequentar aulas. Esta proibição será mantida durante toda a época da escravidão, mesmo durante a segunda metade do século XIX, em plena desagregação do sistema servil. Senhores e curas que resolvem ensinar a leitura e a escrita a escravos agredem as regras estabelecidas e são poucos. Eis por que o escravo brasileiro é um desconhecido, sem arquivos escritos. Faltam-nos as ‘Lembranças’ ou ‘Memórias de Escravos’, tão numerosas no Sul dos Estados Unidos, que poderiam ter contado com toda sua carga afetiva a vida desses homens e mulheres no cativeiro. A visão do homem branco sobre o negro é certamente um testemunho copioso, mas o escravo não teve a oportunidade de falar de si mesmo, diretamente, e só através da variedade dos tipos de seu comportamento, pode-se tentar conhecê-lo” (MATTOSO, 1988, p. 113).

RESUMO

A maneira como os escravos têm sido tratados nas publicações sobre História do Brasil e nos livros didáticos resultou em invisibilidade e exclusão e atingiu a eles e a seus descendentes no direito à educação. A investigação das causas deste processo demandou esta pesquisa com a revisão histórica do escravismo como modo de produção e a consequente caracterização do escravo como mercadoria semovente, sem direito à educação. O sistema educacional jesuítico, que durou 210 anos, não absorvia os escravos e as medidas educacionais tomadas após sua expulsão do Brasil tampouco o fizeram. Ao lado dos interesses econômicos mantenedores do sistema escravagista, argumentos etnocêntricos, com base filosófica, religiosa, literária, histórica e moral, sustentaram a escravidão. A tese tem como objetivo identificar as razões da não visibilidade e da exclusão da população negra descendente de africanos traficados do seu Continente para a América, desde o século XVI até o século XIX, e as práticas e políticas educacionais no Brasil no período. A tese defendida é a de que essas formas de abordagem do papel dos escravos tinham e têm como motivo uma intencional maneira de a classe dominante se apropriar dos frutos dos trabalhos de outros, no caso dos escravos. Na segunda metade do século XX, teve início uma nova abordagem histórica frente ao papel desempenhado pelos africanos nos períodos colonial e imperial brasileiros. Salientam-se as obras de Ribeiro (1995), Basbaum (1976), Werneck Sodré (1998), Prado Junior (1996), Fernandes (1972), Santos Filho (1991), Gorender (1978), que deram protagonismo a este segmento da sociedade brasileira, apresentado quase sempre nos livros didáticos publicados até então, como primitivo, em graus ou níveis civilizatórios rudimentares, numa tentativa etnocêntrica de rebaixá-lo culturalmente e justificar sua dominação e exploração. O referencial teórico foi buscado em Teixeira (1969), Romanelli (1978), Saviani (1986), Mesquida (1994) e Miguel (2004), na área de História da Educação e em Lèvi-Strauss (1973) e Boneti (2009) no tema Etnocentrismo, e em Ianni (1988) e Holanda (1976), na História do Brasil. Na tese, são relatadas situações que contemplam conflitos de classe, diferentes modos de produção, expansionismo territorial, restrições à liberdade e ao direito à educação. O estudo permite concluir que a construção dessa invisibilidade e dessa exclusão não foi um acidente histórico e não se deu de forma involuntária. Tratou-se de uma construção bem elaborada pelos segmentos dominantes da Colônia e do Império Brasileiros interessados em manter seu poder, sustentados em ações exploradoras e etnocêntricas.

Palavras-chave:

1.Educação.2.Educação e Estado - Brasil.3.Etnocentrismo.4.Negros.
5.Prática de ensino.6.Sistemas de ensino.

I. Boneti,Lindomar Wessler.II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III.Título.

ABSTRACT

The way slaves have been reported on articles over Brazilian History and on textbooks resulted in invisibility and exclusion and affected them and their descendants on their right to education. The investigation over the causes of this process demanded this research with the historical review of slavery as a way of production and the consequent characterization of the slave as merchandise, with no right to education. The jesuitical system of education that lasted 210 years didn't absorb the slaves nor the educational measures taken after the expulsion of the Jesuits from Brazil. Sided to the economic interests of the maintainers of the slavery system, ethnocentric arguments with philosophical, religious, literary, historical and moral bases sustained slavery. This thesis has as goal identify the reasons of the non-visibility and exclusion of the black population descendant of the Africans trafficked from their continent to America, since the XVI century to the XIX century and the educational practices and policies prevailing in Brazil at the time. The thesis that is defended is that these forms of approach to the role of slaves had and have as reason an intentional way of the dominant class of taking ownership of the product of slaves' labor. In the second half of the XX century it began a new historical approach of the Africans' role in the Brazilian colonial and imperial periods. Stand out the works of Ribeiro (1995), Basbaum (1976), Werneck Sodré (1998), Prado Junior (1996), Fernandes (1972), Santos Filho (1991), Gorender (1978), that gave emphasis to this segment of the Brazilian society, presented so far in the textbooks, almost always, as primitive, in degrees or levels of rudimentary civilization, on an ethnocentric attempt to demote it culturally and justify their domination and exploitation. Theoretical references were sought in Teixeira (1969), Romanelli (1978), Saviani (1986), Mesquida (1994) and Miguel (2004) in the area of Educational History and in Lèvi-Strauss (1973) and Boneti (2009) in the ethnocentric theme and in Ianni (1988) and Holanda (1976) in Brazilian History. In this thesis, situations that contemplate class conflict, different ways of production, territorial expansionism, restrictions to freedom and to the right of education are reported. The study allows the conclusion that the construction of the non-visibility and exclusion wasn't an historical accident and didn't happen unwittingly. It was well constructed by the dominant segments of the Colony and Brazilian Empires interested in maintaining their power sustained in exploratory and ethnocentric actions.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – O Escriba Sentado	p. 51
Figura 2 – A morte de Sardanapalo (Eugene Delacroix).....	p. 54
Figura 3 – Vaso grego alusivo aos Jogos Panatenaicos.....	p. 55
Figura 4 – Edifício do Colégio Jesuíta de Paranaguá	p. 67
Figura 5 – Edifício do Seminário de Olinda	p. 76
Figura 6 – Barbeiros, cirurgiões e sangradores (Jean Debret)	p. 86
Figura 7 – Curandeiros e aplicadores de ventosas (Jean Debret)	p. 95

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
1.1 APRESENTAÇÃO	11
1.2 O AFRICANO ESCRAVIZADO: UM SER HUMANO EM PROCESSO DE COISIFICAÇÃO.....	19
1.3 A RELAÇÃO DONO-ES CRAVO	27
2. ETNOCENTRISMO E EDUCAÇÃO	30
2.1 ETNOCENTRISMO, EDUCAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA INVISIBILIDADE E DA EXCLUSÃO.....	30
3. DO EGITO À ROMA: OS LIMITES DO DIREITO À EDUCAÇÃO	47
3.1 ESCRAVIDÃO E EDUCAÇÃO NO ANTIGO EGITO	49
3.2 O LEGADO DE ARISTÓTELES E A ESCRAVIDÃO NA ROMA ANTIGA.....	52
3.3 O SIGNIFICADO DE COLONIZAR E ESCRAVIZAR	58
4. A EXCLUSÃO E A INVISIBILIDADE NA AMÉRICA: CATECISMO, CATEQUESE E EDUCAÇÃO	60
4.1 QUEBRA CULTURAL DE INDÍGENAS.....	60
4.2 OS JESUÍTAS E A EDUCAÇÃO	61
4.3 CATECISMOS E CATEQUESE	68
4.4 EDUCAÇÃO NO PERÍODO PÓS-EXPULSÃO DOS JESUÍTAS	72
5. O ESCRAVO E O SEU APRENDIZADO PARA O TRABALHO NA ZONA RURAL E NAS CIDADES	79
5.1 O ESTIGMA DA COR DA PELE COMO MARCA DA ESCRAVIDÃO NO BRASIL.....	79
5.2 O ESCRAVO E SEU APRENDIZADO PARA O TRABALHO.....	82
5.3 CURANDEIROS.....	85
5.4 A AVERSÃO DA ELITE AO TRABALHO MECÂNICO OU MANUAL	86
5.5 O ENSINO PROFISSIONALIZANTE.....	92
5.6 AS ESCOLAS DE COMÉRCIO NOS SÉCULOS XVIII E XIX	95
5.7 AGREGADOS E MULHERES NA FICÇÃO.....	98
6. DA LEGISLAÇÃO AO ENSINO: AS SUTILEZAS DA INVISIBILIDADE E DA EXCLUSÃO NAS INSTITUIÇÕES.....	104
6.1 AS SUTILEZAS INSTITUCIONAIS	104
6.2 O ATO ADICIONAL DE 1834.....	111

6.3 A CONSTITUIÇÃO DE 1891 E A EDUCAÇÃO	115
6.4 MANUTENÇÃO DO VETO AO VOTO DOS ANALFABETOS.....	116
7. AS FALHAS NA UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO NO BRASIL E AS FORMAS DE EXCLUSÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO NA PASSAGEM DO SÉCULO XIX PARA O SÉCULO XX	119
7.1 O CERCEAMENTO DO DIREITO UNIVERSAL À EDUCAÇÃO NO BRASIL NO SÉCULO XIX.....	119
7.2 PANORAMA EDUCACIONAL BRASILEIRO NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX.....	120
7.3 EXCLUSÃO NO PROCESSO EDUCACIONAL, NA PASSAGEM DO SÉCULO XIX PARA O SÉCULO XX.....	129
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS.....	141

1. INTRODUÇÃO

1.1 APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa pretende compreender a construção da não visibilidade e da exclusão da população negra diante das políticas e práticas educacionais no Brasil. O envolvimento do autor da pesquisa com o tema está relacionado à sua passagem como um dos fundadores do Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiras (NEAB) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), quando foi designado como seu primeiro coordenador e em seguida pelas discussões internas desenvolvidas junto à comunidade acadêmica da UFPR no momento da implantação das cotas para afrodescendentes no processo seletivo para ingresso na graduação, naquela universidade. Com a aprovação das cotas para afrodescendentes na UFPR, o autor participou como um dos professores instrutores do Programa Afroatitude, resultante de convênio entre a UFPR e os Ministérios da Saúde e da Educação e destinado ao acolhimento do primeiro grupo de cotistas afrodescendentes nessa universidade.

O autor da pesquisa percebeu que havia a necessidade de preparação de argumentos, com base em conhecimentos da História da Educação no Brasil, para sua participação nos debates e discussões que se instalaram no seio da UFPR, antecedendo à criação das citadas cotas e, também, em seguida, para o acompanhamento dos primeiros cotistas afrodescendentes em sua integração à vida acadêmica na UFPR. O autor percebeu então, ao participar de encontros com professores de outras universidades federais que haviam adotado o sistema de cotas e que também acompanhavam a integração de cotistas participantes do Programa Afroatitude, que havia, dentro e fora dessas universidades, aí incluída a UFPR, um sentimento generalizado, equivocado no entender desses professores e do próprio autor de que o ensino universitário no Brasil, antes da implantação das cotas para afrodescendentes, no ano de 2005, era democrático e universal, mesmo com a evidência de que, com o anterior processo de seleção para o ingresso na graduação, a presença de alunos afrodescendentes admitidos era de 3 por cento em relação aos não afrodescendentes, enquanto que a população brasileira era composta por 48 por cento de pessoas que se declararam pretos ou pardos ao IBGE, no ano de 2004. Acrescem-se a essa informação dados do Instituto de Pesquisas Econômicas e Aplicadas – IPEA (Radar Social, 2006) sobre esse mesmo

ano de 2004: a taxa de analfabetismo total na população negra maior de 25 anos era de 16,0 por cento e a taxa na população branca na mesma faixa etária era 7,1 por cento, o número de crianças (10 a 14 anos) negras analfabetas era oito vezes maior que a da população infantil branca e, por último, a informação de que sete em cada dez negros brasileiros não completavam o ensino fundamental (BENTO, 2003, p. 102).

Pesquisar e escrever sobre objetos ou fatos muito próximos, como bem enunciou Pierre Bourdieu, na apresentação daquela que é considerada sua obra mais pessoal, o livro *Esboço de autoanálise* (2005), é sempre um desafio para o pesquisador, um desafio que deve ser enfrentado:

Não pretendo me sacrificar ao gênero autobiográfico, sobre o qual já falei um bocado como sendo, ao mesmo tempo, convencional e ilusório. Queria apenas tentar reunir e revelar alguns elementos para uma autoanálise. Não escondo minhas apreensões, que vão muito além do temor habitual de ser mal compreendido. Sobretudo por conta da amplitude de meu percurso no espaço social e da incompatibilidade prática entre os mundos sociais que tal percurso conecta sem de fato reconciliá-los, tenho o sentimento de que não posso garantir – longe tampouco de me sentir seguro de chegar a tanto com os instrumentos da sociologia – que o leitor saberá aplicar o olhar adequado, como eu o enxergo, nas experiências aqui evocadas. Compreender é primeiro compreender o campo com o qual e contra o qual cada um se fez. (BOURDIEU, 2005, apresentação).

Com o ingresso do autor da pesquisa, como aluno, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e sob a inspiração e orientação do Professor Doutor Lindomar Wessler Boneti, optou-se pela definição do tema da tese de doutorado, relacionado às razões desta quase ausência da população negra do quadro de alunos e alunas nas universidades brasileiras e também para se entender a razão de esse sentimento majoritário por parte da comunidade, na aceitação sem reservas e naturalizada (aqui, a palavra *naturalizada*, no sentido de aceitação de que algo seja *natural*, *sem contestação*) da baixa presença desta população, a negra, nos quadros discentes universitários brasileiros.

A tese defendida é a de que isso não aconteceu acidentalmente, mas, sim, devido a uma construção histórica que se inicia quando Portugal busca consolidar sua identificação como nação no século XV e dirige suas conquistas em direção ao Oceano Atlântico, o Mar Grande. Após a conquista da costa africana pelo país luso e em seguida à viagem atlântica de Vasco da Gama, é enviada uma esquadra

comandada por Pedro Álvares Cabral que chega às Américas em 1500. Estava iniciada a conquista do Brasil que traria, ainda neste século XVI, para este novo território, o sistema econômico que perdurará por quase quatro séculos, baseado na monocultura, no latifúndio e na escravidão. A escravidão no Brasil é um processo que, após a tentativa frustrada de submeter os indígenas a este tipo de trabalho, inicia-se historicamente com a ruptura de marcos culturais dos africanos, desde o momento em que eles eram embarcados nos navios negreiros, transformados em cativos e passando à condição de escravos, negociados nos locais de desembarque no Brasil. Essas ações de traficantes, compradores e senhores, sempre se pautaram pela separação entre indivíduos que tivessem a mesma identidade cultural no tocante à língua, à religião, aos hábitos relacionados à constituição de família, clã, nações ou tribos. Com essa pesquisa, tentamos compreender por que no momento do advento de novas formas de trabalho com o assalariamento e o fim da exploração de servos, da emergência da ciência e da consolidação dos estados nacionais europeus e do surgimento da Reforma Protestante, implanta-se nos territórios recém-conquistados um sistema econômico tão anacrônico. Portanto, segundo a tese aqui defendida, Portugal estava fora deste processo político, econômico e social comum ao restante da Europa e o que se fez foi transplantar para a América um modo de produção já existente nas colônias africanas sob domínio luso, baseado na monocultura e na escravidão e que combinava com os anseios econômicos, políticos e expansionistas da elite portuguesa, representada pela Coroa, nobreza e clero, acrescida de uma nova categoria social, a burguesia mercantil. Esses anseios eram o resultado da condição ímpar de Portugal do ponto de vista geográfico, que favorecia à expansão ultramarina e as suas formas de produção ainda baseadas essencialmente na propriedade e exploração da terra, com incipiente ou quase nula industrialização, no padroado com simbiose clero-nobreza, na persistência da servidão da gleba e da cobrança de dízimos (GORENDER, 1985). Para Freyre (1981), a posição geográfica lusa, com o Oceano Atlântico à sua frente, não foi o principal fator dessa expansão, mas, sim, o fato de que com a economia agrária em decadência, a nação portuguesa “deixou-se empolgar pela fúria parasitária de explorar e transportar riqueza em vez de produzi-la” (FREYRE, 1981, p. 240).

Para Holanda (1978, p. 220):

O Brasil não foi teatro de nenhuma novidade. A mistura com gente de cor tinha começado amplamente na própria metrópole. Já antes de 1500, graças ao trabalho de pretos trazidos das possessões ultramarinas, fora possível, no reino, estender a porção do solo cultivado, desbravar matos, dessanhar pântanos e transformar charnecas em lavouras, com o que se abriu passo à fundação de povoados novos. Os benefícios imediatos que de seu trabalho decorriam fizeram com que aumentasse incessantemente a procura desses instrumentos de progresso material, em uma nação onde se menoscabavam cada vez mais os ofícios servis.

O transplante da concepção religiosa predominante no Império Português no século XVI, para a América, atendeu à crença cristã medieval vigente na Península Ibérica à época, fundada “numa suposta superioridade da *religião* cristã sobre todas as outras que existiam no mundo e, conseqüentemente, da *sociedade* cristã – fruto de uma revelação religiosa/histórica – sobre todas as demais” (FERREIRA NETO, 1997, p. 313). O Cristianismo teria herdado, conforme esta crença, a concepção clássica sobre a racionalidade e a virtude do homem grego em contraposição à irracionalidade e à ferocidade dos bárbaros. A tradição europeia ocidental teria acoplado outra característica ao homem cristão: a receptividade à graça divina. Assim, no medievo ibérico, a “inferioridade do espírito – e supostamente do corpo – dos outros não apenas caracterizava o seu distanciamento da plenitude da forma humana, mas também tornava viável, por exemplo, a sua escravidão” (FERREIRA NETO, 1997, p. 313).

Quando examinamos e estudamos descrições e relatos relacionados à época escravista, percebemos que essas pessoas, os escravos, são tratadas como peças, catalogadas e classificadas qualitativamente (com base nos lucros e perdas que poderiam propiciar a seus donos) e quantitativamente. Esta última categoria, a quantidade de escravos e escravas, tem registro nos diários e relatos de viagem dos navios negreiros, nos anais de compra e venda dos mercados, em inventários e testamentos, nos textos oriundos de cartórios e alfândegas da época, nos anúncios de fugas individuais ou coletivas de escravos e em ocorrências policiais registradas. Ou seja, onde essas pessoas eram tratadas como mercadoria havia visibilidade e reconhecimento de sua existência e de seus deveres (COUTY, 1988; FLORENTINO, 1997). Ao lado destes momentos, salienta-se a sua não visibilidade flagrante, como seres humanos, principalmente nos relatos das riquezas e das condições políticas e

sociais da terra americana, durante os períodos colonial e imperial (ROCHA PITTA, 1950; VARNHAGEN, 1962; ANTONIL, 1976).

No final do século XVII, após proferir quatro sermões na Bahia, onde atuava, o padre jesuíta, Jorge Benci de Arimino, condensou-os e deu-lhes forma literária na publicação *Economia Cristã dos Senhores no Governo dos Escravos* (1977). Impresso inicialmente em Salvador no ano de 1700 e, em seguida, após a sua apresentação ao Grão Duque de Toscana, pelo superior jesuíta Antônio Maria Bonucci, o livro teve edição em Roma, em 1705.

Partindo de premissas teológicas e filosóficas, Jorge Benci (1977) atribuía a servidão e o cativo às atitudes de Adão e Eva, que com a perda da inocência, possibilitaram que seus descendentes se dividissem entre senhores e servos, estes últimos, destinados a ser *servatus*, preservados da morte, livrados que eram pelos chefes vencedores e:

O pecado, pois, foi o que abriu as portas onde entrou o cativo no mundo; porque rebelando-se o homem contra seu Criador, se rebelaram nele e contra ele os seus mesmos apetites. Destes tiveram sua origem as dissensões e guerras de um povo contra outro povo, de uma nação contra outra nação e de um Reino contra outro Reino. E porque nas batalhas, que contra si davam as gentes, se achou que era mais humano não haver tanta efusão de sangue e se introduziu o direito das mesmas gentes que se perdoasse a vida aos que não resistiam, e espontaneamente se entregavam aos vencedores, ficando estes com o domínio e senhorio perpétuo sobre os vencidos, e os vencidos com perpétua sujeição e obrigação de servir aos vencedores. (BENCI, 1977, p. 48-49).

Esta relação entre senhores (em latim, *domini*) e servos (em latim, *servi*) gerou uma reciprocidade de obrigações. A obrigação dos servos é a sujeição e a obediência e a obrigação dos senhores em relação aos seus servos é o sustento físico com o alimento e a vestimenta, o ensino da doutrina cristã e o castigo para que não errem ou persistam em seus erros (BENCI, 1977).

A obrigação dos senhores é fornecer ao servo, *panis*, disciplina e *opus*: pão, para que o servo sobreviva, disciplina para que ele não erre e trabalho para que ele não se torne ocioso e insolente (BENCI, 1977). Quando fala em *opus*, Jorge Benci refere-se às palavras derivadas — obra, obrar e operar — relacionadas ao trabalho em contraposição ao ócio. Em seu livro, Jorge Benci (1977) vale-se de conceitos aristotélicos, citando o mestre e filósofo estagirita e macedônio. No conceito grego clássico, para a escola, lugar do ócio, iam os que não precisavam trabalhar e

tinham, ao contrário dos servos, direito à ociosidade. Este era, também, o conceito de Educação vigente no Brasil, no início do século XVIII (MESQUIDA, 1994).

O Sínodo¹ *da Bahia*, idealizado pelo Arcebispo Dom Sebastião Monteiro da Vide, foi uma oportunidade para que a Igreja Católica e seus membros hierárquicos pudessem ter uma definição das ações litúrgicas e canônicas frente ao quadro gerado na colonização da África e da América, pela monarquia portuguesa (TORRES-LONDONO, 2011-2012).

O Sínodo, que inicialmente tencionava reunir bispos de várias regiões, em razão da presença apenas do Bispo de Angola e a ausência dos bispos de São Tomé, Rio de Janeiro e Olinda, foi transformado em Sínodo Diocesano e realizado no ano de 1707, em Salvador, buscava preencher lacunas, entre elas a abordagem que deveria ser feita do ponto de vista religioso no tocante aos escravos africanos, uma vez que na nova terra americana:

[...] nos séculos XVI e XVII, ao contrário do que aconteceu com a população indígena, os membros da hierarquia da Igreja: os bispos, cônegos, visitantes eclesiásticos e as ordens religiosas, não se preocuparam em defender os africanos, questionar a legitimidade de seu cativeiro ou definir para eles formas de atendimento religioso. (TORRES-LONDONO, 2011-2012, p. 276).

A reunião sinodal de 1707, convocada pelo Arcebispo Da Vide, dava sequência aos acontecimentos históricos iniciados no século XVII quando religiosos letrados passaram a problematizar a questão da escravidão, aí incluídas a dos africanos e a dos indígenas, no Brasil (CASEMIRO, 2006). Entre esses religiosos, salientaram-se Antonio Vieira, nascido em 1608, Jorge Benci, nascido em 1650, e João Antonio Andreoni, o Antonil, nascido em 1649, contemporâneos entre si e pertencentes à Ordem da Sociedade de Jesus. O próprio Arcebispo Da Vide iniciou sua carreira eclesiástica como jesuíta e afastou-se para exercer atividades militares. Após a guerra da Restauração de Portugal, estudou Direito Canônico na Universidade de Coimbra e exerceu o vicariato em Lisboa. Depois, foi nomeado Arcebispo da Bahia, cargo que exerceu por vinte anos (PAIM, 2011).

¹ Sínodo, no sentido *stricto*, é uma reunião de padres e bispos de diferentes dioceses e tem características e abrangência em suas decisões, maiores que as do Sínodo Diocesano, que é a reunião de padres e clérigos de uma diocese (VAINFAS, 2000).

Vigente o Padroado Régio, este dava o tom da colonização e da evangelização, caracterizando o modelo português para as colônias. A submissão e a obediência a este modelo “eram atitudes obrigatórias para os colonos” (CASEMIRO, 2006, p. 3). Os colonos e suas famílias, à época chamados de portugueses, a exemplo dos habitantes da Metrópole ou de mazombos (VIEIRA, 1995), estavam, então, submetidos aos poderes temporais e espirituais do Rei Português e de seus representantes civis e eclesiásticos. Entre estes últimos, distinguia-se o Arcebispo da Bahia, maior autoridade da Igreja Católica no Brasil, à época.

A importância de Da Vide e do sínodo por ele convocado prende-se ao fato de que como autoridade religiosa em um território no qual o sistema de educação jesuítico era hegemônico, as determinações eclesiásticas, advindas do corpo dirigente da religião oficial do Império Português, o catolicismo, tinham a maior importância dentro da política educacional. Isso insere o Arcebispo Da Vide no rol das personagens importantes da História da Educação Brasileira.

Jorge Benci (1977), em seu texto, refere-se à boçalidade e à rudeza dos escravos africanos como prejudiciais ao seu ensino. Para ele, Jorge Benci, ensino significava, literalmente, fornecer um caminho, dar uma direção, determinar uma sina (do latim, *en* + *sina* = colocar no rumo). O caminho é o aprendizado da doutrina cristã, que muitas vezes é rudimentar e deficiente em função daquilo que ele atribui a uma natural dificuldade dos africanos em aprender, por eles serem “vagarosos e descansados por natureza em dar execução ao que se lhe manda” (BENCI, 1997, p. 106). No livro de Benci (1977) aparecem apenas duas classes: os senhores e os escravos.

As *Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia* (1853) foi uma publicação resultante de reflexões sobre textos diversos, sendo o principal deles *Economia Cristã dos Senhores no Governo dos Escravos* (1977), mantendo as recomendações a respeito dos deveres dos senhores em permitir que seus escravos frequentassem a Igreja nos domingos e dias santos e que eles, os senhores, não rompessem com a ligação matrimonial entre os escravos, vendendo-os para compradores distintos. As *Constituições* insistem também nos direitos dos escravos a serem batizados, a receberem a extrema unção e, dentro dos seus deveres, o de cumprir a obrigação cristã de se confessarem periodicamente (VIDE, 1853).

Refletindo o momento social e econômico, incluem em seu texto novas camadas sociais, emergentes no Brasil, no início do século XVIII:

Quando *As Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia* foram redigidas, já estavam consolidados no Brasil o modelo econômico e a mão de obra escravista e, em decorrência, uma forte polarização social que girava em torno do elemento português (o branco fidalgo, colonizador e o alto clero) e do elemento africano (o negro escravizado). Mas, além desses dois componentes humanos principais, no século XVIII a sociedade integrava novas camadas intermediárias, como, por exemplo, o baixo clero, mestiços e negros libertos, já participantes do tecido social – cada categoria de acordo com as suas possibilidades. (CASEMIRO, 2006, p. 3).

O Sínodo da Bahia, de 1707, e sua publicação literária decorrente, *As Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia*, como referido acima por Casemiro (2006), publicadas em uma época imediata e posterior à divulgação do livro de Jorge Benci e em contexto socioeconômico diferente, mesmo ainda sob a égide do Padroado e em pleno período colonial, repercute conceitos bencianos, mas incorpora novas classes e categorias sociais, tendo a responsabilidade e o poder de ser a primeira publicação oficial em território brasileiro que trata do direito à educação. Em seu Livro I, *As Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia*, estabelece condições restritivas para que alguém seja integrado e tenha acesso ao sistema educacional, visando a carreira religiosa indo além do aprendizado elementar de ler, contar e tanger. O acesso, conforme o seu artigo 244, é vedado a hereges, apóstatas e seus filhos, a corcovados ou portadores de outra deficiência física notável, a deficientes visuais, a portadores de doença contagiosa e a herdeiros de sangue mouro, judeu, negro ou mulato (VIDE, 1853). Para Casemiro (2006, p. 6), “uma série enorme de critérios que só mesmo os colonos de vida muito regular atenderiam; negros, mulatos e cristãos-novos, jamais”.

O Sínodo da Bahia, enfocando e discutindo principalmente o texto *Economia Cristã dos Senhores no Governo dos Escravos* (1977), gerou *As Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia*, que, simplificadas para uso paroquial, tomaram a forma da denominada *Breve Instrução dos Mistérios da Fé*, acomodada ao modo de falar dos escravos no Brasil (TORRES-LONDONO, 2011-2012). A *Breve Instrução* recomendava a interferência dos senhores em situações como o matrimônio dos escravos africanos para evitar a mancebia, o batismo de escravos crianças e adultos, e a garantia dos direitos deles de serem enterrados. A *Breve Instrução* reconhecia também sobre os escravos a garantia do direito de propriedade

de seus donos e senhores. Escravos ladrões e fugitivos deveriam se confessar aos bispos e arcebispos para serem administradas penitências a eles sobre o cometimento destes pecados, uma vez que o furto e a fuga eram considerados como agressões à propriedade alheia.

Na área da Educação, a exclusão da população negra evidencia-se nos séculos XVI, XVII e XVIII, com o processo educativo não formal e, após 1808, com éditos, leis, portarias e textos constitucionais que deixavam, à margem do direito, a educação dos escravos e de seus descendentes (MATTOSO, 1988). A análise destes fatos, ocorrências e acontecimentos é importante porque ela, baseada na contradição, no antagonismo e posterior síntese, leva-nos a afirmar que a aplicação de políticas educacionais reflete as contradições da sociedade e depende também de fatos históricos passados que influenciam no presente (TEIXEIRA, 1969).

1.2 O AFRICANO ESCRAVIZADO: UM SER HUMANO EM PROCESSO DE COISIFICAÇÃO

A expansão portuguesa em direção ao Oceano Atlântico foi motivada pela necessidade econômica de acumular bens que estavam ao alcance da Coroa lusitana, em terras africanas: “A fome de ouro e principalmente a cobiça de escravos representava, de fato, o grande móvel dos primeiros descobrimentos portugueses na costa africana. Com a expedição de Antão Gonçalves inicia-se em 1441 o tráfico negreiro para o reino” (HOLANDA, 1976, p. 31).

Portanto, cinquenta e um anos antes da chegada de Cristóvão Colombo à América e cinquenta e nove antes de Pedro Álvares Cabral aportar na Ilha de Vera Cruz, Portugal já utilizava a mão de obra africana como escrava, em terras lusitanas. Escravos africanos negros, no final do século XV, eram uma constância em Lisboa, onde eram identificados pela cor de sua pele e chamados de mouros (VARNHAGEN, 1962).

À medida que Portugal vai avançando em suas conquistas mediterrâneas, no norte da África, iniciadas por Ceuta, em 1415, o modelo de padroado vai favorecendo a que bulas papais, cartas pontifícias solenes (HOLANDA, 1975) sejam editadas, referendando e consolidando as posses territoriais pelo Reino luso. É o início da chamada *doutrina da colonização* com o expansionismo por via marítima,

transformando-se paulatinamente em uma nova forma de colonizar: o mercantilismo, associado à instalação de áreas produtivas nas colônias, ao transporte de mercadorias semoventes ou não, incluindo-se aí os escravos e a evangelização e catequese dos povos conquistados (HOLANDA, 1976).

Com a ultrapassagem do Cabo Bojador, em 1434, Portugal deixa de ser um Império com possessões apenas mediterrâneas para firmar seu caráter verdadeiramente talassocrata, indo em direção ao Atlântico, na tomada de posições ocidentais africanas e, posteriormente, americanas.

Neste momento histórico, a aliança da cúpula da Igreja Católica Romana com a Corte Portuguesa levou o papa Nicolau V a emitir duas bulas: *A Dum Diversas*, e 1452 e a *Romanus Pontifex*, em 1455.

Na bula *Romanus Pontifex* é feita uma referência especial ao filho do rei de Portugal, o Infante *Henrique*, chamado no texto de “soldado de Cristo”, uma referência à ligação que ele mantinha com a Ordem da Cruz de Cristo. Os principais inimigos da fé cristã à época, chamados de sarracenos e mouros, no texto papal, são identificados como oriundos de “povos que a seita do nefando Maomé infesta”. O Infante *Henrique* é elogiado por ter feito *Guerra* aos povos infiéis e hereges, se apoderado de portos, ilhas e mares africanos e é louvada a sua atuação na conversão destes povos. Alguns, tomados pela força, outros adquiridos por contrato de compra, foram trazidos ao reino de Portugal e, em grande número, foram convertidos à fé católica (SAVIANI, 2006). Em função de que outros reinados ou pessoas, por “cobiça, inveja ou malícia”, pudessem ameaçar a conquista lusa, é concedida pelo papa, ao rei de Portugal e seu sucessores, a faculdade plena e livre de:

[...] invadir, conquistar, subjugar quaisquer sarracenos e pagãos, inimigos de Cristo, suas terras e bens, a todos reduzir à servidão e tudo aplicar em utilidade própria e dos seus descendentes. Por último, marca do Padroado, aos não obedecedores desta determinação, é destinada a excomunhão, e a absolvição só pode ocorrer se satisfeitos, o rei Afonso e seus sucessores ou O Infante, concordarem. (SAVIANI, 2006).

Primeiro o ouro, depois os seres humanos, deram o tom e foram objeto das saídas europeias em direção à África, via Oceano Atlântico:

A gente da Costa do Marfim há muito negociava com europeus. A princípio, o objeto deste comércio, como o próprio nome indicava, era o brilhante metal precioso, que gerava ganância e maciças fortalezas, a primeira das quais, São Jorge da Mina, foi construída pelos portugueses em 1482 para proteger seu ouro contra rivais holandeses, franceses e ingleses. (REDIKER, 2011, p. 96).

Ouro e escravos, com total preponderância, em seguida, desta última mercadoria:

A expansão da produção de açúcar na década de 1650 deu origem a uma gigantesca demanda por força de trabalho. Nos dois séculos seguintes, navio após navio vomitou sua carga humana em muitos lugares, composta por colonos sob contrato e a seguir de contingentes muito maiores de escravos africanos, que eram comprados pelos fazendeiros, reunidos em vastas unidades de produção e obrigados sob estreita e severa vigilância, a produzir bens em massa para o consumo do mercado mundial. (REDIKER, 2011, p. 111).

A busca por escravos na África, para suprir a colonização das Américas, causou vários desequilíbrios sociais e demográficos:

Em meados do século XVII as exportações de escravos aumentaram muito, a ponto de ocasionar um grande impacto demográfico nas regiões da África dos quais os escravos foram retirados [...] Ao final do século XVIII, grande parte do continente estava exaurida demograficamente. (THORNTON, 2004, p. 175-176).

Controle, aumento e taxação, ou seja, acompanhamento legal e financeiro, foram as razões para a metrópole espanhola preferir a escravidão de africanos à de nativos, também chamados de gentios, nas Américas: “Ao assegurar que os escravos eram adquiridos só fora das Américas, a Coroa podia controlar, aumentar e taxar o comércio (de africanos), o que teria sido mais difícil com o comércio local (de nativos)” (THORNTON, 2004, p. 197).

E quem eram estas pessoas, forçadas a emigrar compulsoriamente de um Continente a outro até a metade do século XVI, a princípio, da África para Portugal e Espanha e após, para a América? Marcus Rediker (2011, p. 52) responde:

A maioria esmagadora dos escravos era composta de pessoas comuns que se dedicavam a uma ou outra cultura agrícola, embora houvesse também criadores de gado nômades e caçadores coletores. De sociedades maiores vinham artesãos, escravos domésticos e trabalhadores assalariados. Dois terços dos enviados para além-mar eram do sexo masculino, em sua maioria, jovens, muitos dos quais, tendo sido soldados, conheciam a arte da guerra. Cerca de um terço do contingente compunha-se de mulheres, sendo um quarto destes, ainda crianças.

A partir do momento da sua captura, eles passavam a ser escravos ou escravas, propriedade de seu dono, mercadoria sujeita a transações comerciais, com valor taxado e definido para sua compra ou venda. Esta condição submetia-os ao regime de escravidão, definido como a apropriação de um ser humano e do fruto de seu trabalho por outro ser humano:

Escravidão é a situação social do indivíduo ou grupo, obrigado por coação a servir outro indivíduo ou grupo, que tem sobre ele direito de propriedade, inclusive de lhe atribuir valor de mercadoria. O senhor pode apropriar-se, na sua totalidade, do produto do trabalho do escravo. (ENCICLOPÉDIA BARSA, 2012, verbete *escravidão*).

Para Paul Lovejoy (2002, p. 29), as características específicas da escravidão:

[...] incluíam a ideia de que os escravos eram uma propriedade, dos quais por sanções judiciais ou outras, se retirava a herança social que lhes coubera ao nascer, que a coerção podia ser usada à vontade; que sua força de trabalho estava à completa disposição de um senhor; que eles não tinham direito à sua própria sexualidade, por extensão às suas próprias capacidades reprodutivas; e que a condição de escravo era herdada, a não ser que fosse tomada alguma medida para modificar esta situação.

Essas características eram os resultados da concepção de que os escravos fossem mercadoria semovente ou homens máquinas (MARX, 2011). O filósofo francês Julien Offray de la Mettrie, antes de Karl Marx, no século XVIII, já havia usado expressão semelhante no título de seu livro publicado originalmente em 1747, *O Homem-máquina* (1982). Nessa obra, La Mettrie enuncia que junto ao corpo de cada ser humano, compondo uma unidade, existe uma alma sensível, que tem sentimentos, discernimentos e conhecimentos superiores aos animais, também portadores dessas sensibilidades. Centrado no monismo materialista e na negação da imortalidade da alma, Julien Offray de la Mettrie, que era médico de formação e estudou Química, Fisiologia e Botânica, defendia a unidade material e sensível do ser humano, esta última representada pela alma (GRISTELLI, 2009, p. 81).

A obra de Julien Affray de la Mettrie (1982) é tida como exemplo de materialismo iluminista, que postula “o materialismo absoluto da vida humana, e nada mais que isto” (BARROS, 2011, p. 225).

Para Julien Affray de la Mettrie, “o corpo humano é uma máquina que monta, ela própria, sua peças: uma imagem viva do moto perpétuo” (LA METTRIE, 1982, p. 55). O conceito de homem-máquina em La Mettrie (1982) é o de que a essência dos homens é constituída de sistemas mecânicos organizados. Essência que os diferencia dos animais-máquina porque em sua evolução histórica os seres humanos “devem ter utilizado o seu sentimento ou o instinto para adquirir inteligência e esta para obter conhecimentos” (LA METTRIE, 1982, p. 65).

Já no conceito de Karl Marx (1998), o que está colocada como maquinal é a condição dos seres humanos que trabalham mecanicamente, produzindo bens, sob o jugo e o mando de seus donos ou patrões, muitas vezes com ações e movimentos segmentados, repetitivos e isolados, sem terem contato com o produto final e os benefícios advindos de sua transformação em rendimentos, agravando ainda mais o processo de alienação dos trabalhadores em relação ao fruto de seu trabalho.

A reprodução cultural e a reprodução social se fizeram de maneira linear e constante, desde a chegada dos portugueses à América, no século XVI. Mesmo os episódios mais conhecidos e estudados da presença francesa na Baía de Guanabara e de holandeses em Pernambuco não trouxeram soluções de continuidade, uma vez que foram mantidos os meios e modos de produção habituais na Colônia: monocultura, latifúndio e escravismo. A formação de núcleos habitacionais urbanos, das primeiras cidades e das primeiras escolas deu-se já na primeira metade dos anos 1500, ao contrário da Europa mediterrânea, em que ocorreu o processo descrito por Lefebvre, que foi:

[...] do zero da urbanização (a inexistência da cidade, a predominância completa da vida agrária, da produção agrícola, do campo) à urbanização cem por cento (absorção do campo pela cidade, predominância completa da produção industrial até mesmo na agricultura) (LEFEBVRE, 1969, p. 69).

E levou centenas de anos para se consolidar, no Brasil ou na América Portuguesa, como escreveu Rocha Pitta (1950). Esta passagem levou 400 anos. Quatro séculos em que as instituições de ensino e a transmissão de conhecimentos educacionais e profissionais seguiram à risca a estrutura de poder e de privilégios daquela forma que Bourdieu (2001) chama de “a mais dissimulada e por isto mesmo

a mais adequada às sociedades tendentes a recusar as formas mais potentes da transmissão hereditária do poder e dos privilégios” (BOURDIEU, 2001, p. 296). A dissimulação teve, durante todos esses anos, várias faces, mas seguramente as mais marcantes foram a invisibilização e a exclusão disfarçadas sob o manto da neutralidade.

O conceito de exclusão utilizado por nós, na presente tese, é semelhante àquele que foi enunciado por René Lenoir, Secretário de Ação Social do Governo Francês, entre os anos 1974 e 1978. Lenoir publicou o livro *Les exclus: un français sur dix* (1974), trazendo a referência de que pobreza nem sempre é sinônimo de exclusão e vice-versa.

Robert Castel (2006) e Lindomar Boneti (2006) avançaram nesta conceituação propondo que a discussão sobre as noções de classe, desigualdade e exclusão social seja feita sobre bases não ortodoxas e excludentes, umas das outras. Para Castel (2006, p. 63), “os excluídos não constituem, propriamente, um grupo homogêneo. São mais precisamente conjuntos de indivíduos separados de seus atributos coletivos, entregues a si próprios, e que acumulam a maioria das desvantagens sociais: pobreza, falta de trabalho, sociabilidade restrita, condições precárias de moradia, grande exposição a todos os riscos da existência, etc.”.

Quando se fala em exclusão histórica da população negra em seu direito à educação, cremos que este conceito é adequado porque envolve critérios adotados intencionalmente pela elite, no Brasil, no decorrer de 400 anos e transcende a condição de alguém ser escravo ou não. A sua condição de cativo, privado da liberdade e alienado do produto de seu trabalho, uma vez que transformado em mercadoria, é inicial e preponderante, mas conforme estamos demonstrando no decorrer de nosso texto, mesmo livres ou libertos, pesam sobre os descendentes de africanos, estigmas como cor da pele, condição social e outros atributos usados depreciativamente, que mereceram até mesmo textos legais ou políticas de Estado para justificar processos de sua exclusão educacional, no Brasil.

Para Sarah Escorel²:

[...] as análises tendem a considerar a emergência do fenômeno contemporâneo como expressão de um processo com raízes históricas ancestrais na sociedade brasileira, ao longo do qual ocorreram situações de exclusão que deixaram marcas profundas em nossa sociabilidade como escravidão.

A dicotomia trabalho manual *versus* trabalho intelectual, refletindo condições étnicas, de origem e de posição de classe, iniciadas já no período educacional jesuítico, veio se acentuando durante séculos, gerando fossos de distanciamento em relação à informação e educação que constituíam a base do capital cultural como resultado histórico da afirmação de Bourdieu, que “[...] as frações mais ricas em capital cultural são propensas a investir mais na educação de seus filhos e, ao mesmo tempo, em práticas culturais propícias a manter e aumentar sua raridade específica” (BOURDIEU, 2001, p. 324). Propensão que, no Brasil, sempre esteve ligada à posição de cada fração social dentro da hierarquia socioeconômica de classes, acima de tudo.

Vários foram os fatores motivadores para a realização da presente pesquisa, entre elas a forma como a história tem sido abordada didaticamente. O exemplo ligado à história dos povos indígenas é evidente. Nesse sentido, Sérgio Buarque de Holanda (1976) se insurge ao falar da ocupação pelos portugueses no período colonial e a forma como o povo indígena tem sido tratado nos livros de História, quase sempre classificando os primeiros moradores desta terra como portadores de “um nível civilizatório mais baixo” (HOLANDA, 1976, p. 72). E vai além, ao falar de lutas que realmente ocorreram e em disputas entre invasores e moradores da terra:

O desfecho do processo foi-lhes adverso. Mas, nem por isto deve-se ignorar que esse processo possui duas faces. Nós temos vivido da face que engrandece os feitos dos portugueses, alguns quase incríveis, vistos de uma perspectiva moderna. Se houve, porém, heroísmo e coragem entre os brancos, a coisa não foi diferente do lado dos aborígenes. Apenas o seu heroísmo e sua coragem, não movimentaram a história, perdendo-se irremediavelmente com a destruição do mundo em que viviam. (HOLANDA, 1976, TOMO I, p. 72).

Mesmo tendo acesso a vários documentos da época colonial e de posse deles, alguns historiadores do século XIX, como Francisco Varnhagen (1962), em

² Escorel (2009), verbete exclusão social.

suas visões etnocêntricas, insistiram na informação de que os indígenas brasileiros eram um só povo, falando a mesma língua, ou quando muito, dividindo-os em dois grupos homogêneos e inimigos: os tupis e os tapuias.

Uma nova abordagem histórica sobre o papel desempenhado por indígenas e africanos nos períodos colonial e imperial brasileiros surgiu com as obras de Anísio Teixeira (1969), Darcy Ribeiro (1995), Leôncio Basbaum (1976), Nelson Werneck Sodré (1998), Caio Prado Junior (1996), Florestan Fernandes (1972), Otaiza de Oliveira Romanelli (1984), Dermeval Saviani (1986), Lycurgo Santos Filho (1991), Jacob Gorender (1985), Otávio Ianni (1988) e Sérgio Buarque de Holanda (1976).

Estas novas abordagens, com olhares dirigidos para o fenômeno da escravidão no Brasil, em seus múltiplos aspectos e inseridas no ambiente social e econômico durante todo o período em que ela vigorou e durou, do século XVI ao século XIX, são sublinhadas por Honorato:

A partir dos anos de 1980, novas tendências historiográficas têm proporcionado um alargamento de conhecimento no campo dos estudos da escravidão, levando à superação de modelos interpretativos cristalizados e generalizantes que relegavam ao escravo o mero papel de figurante, incapaz de interagir eficazmente no processo histórico. (HONORATO, 2008, p. 15).

Muito do que foi preservado dos indígenas em termos culturais deve-se às anotações de jesuítas. Nos colégios e reduções jesuítas havia irmãos-enfermeiros, irmãos-boticários, irmãos-músicos. Identificando vegetais de propriedades terapêuticas, conforme informações dos indígenas, registravam-nos em seu cadernos de receitas farmacológicas, bem como os resultados obtidos no tratamento de doenças (SANTOS FILHO, 1991). Também se deve aos jesuítas o registro de que várias línguas, e não uma só, eram faladas, com alguma preponderância de uma delas: o padre José de Anchieta escreveu, em 1595, o livro *Arte da gramática da língua mais usada no Brasil* (ANCHIETA, 1990).

Soldados de Cristo em missão evangelizadora e catequética, os missionários católicos que vieram à América, na vigência do padroado, constituíram-se no braço religioso e espiritual deste. Para essa consolidação, montaram aldeias ou reduções em locais previamente definidos, para onde os indígenas eram trazidos, subjugados e

[...] aldeados, segundo critério de carácter essencialmente jurídico/teológico e militar. Com a reunião de grupamentos indígenas de tradições culturais diferentes, surge então, uma *nova força homogeneizadora, centralizada*. Vida econômica, ecologia, religião, tudo enfim é abruptamente substituído por uma nova realidade que, misturando códigos culturais, vê melhores condições de impor seu próprio Código único e uniformizado. (NEVES, 1978, p. 118).

1.3 A RELAÇÃO DONO-ESCRAVO

Luiz Felipe Alencastro faz uma diferença entre cativo e escravo, na qual cativo, com base no original latino, *captivus*, significa prisioneiro, detido por seu captor:

No século XVII, quando corsários e piratas mouros singravam o Mediterrâneo, o litoral de Portugal e as costas atlânticas do norte da África sequestrando cristãos e levando-os para as praças do Magrebe, cativo designa um estatuto transitório, acidental, de privação de liberdade. (ALENCASTRO, 2008, p. 88).

Essa privação de liberdade podia ter fim com o pagamento de resgate ao captor. Para esse mesmo autor, “a palavra escravo é característica de um estado jurídico de reificação permanente do indivíduo para uso de seu proprietário” (ALENCASTRO, 2008, p. 88). A escravidão, como modo de produção, já estava presente há milhares de anos, na Grécia Antiga. Nos tempos de Aristóteles, dos quatrocentos mil habitantes de Atenas, duzentos e cinquenta mil eram escravos, sem quaisquer direitos políticos (DURANT, 1962). Cidadãos gregos davam graças por terem nascido homens e não mulheres, gregos e não bárbaros, livres e não escravos. O mesmo Aristóteles, em seu livro *Política* (1999), afirmou que uma família bem organizada compunha-se de pessoas livres e de escravos, que são propriedades instrumentais animadas. Nessa época, o poder do senhor sobre seus escravos era chamado de despotismo, relacionado às palavras *despotikou*, que em grego quer dizer dono e patrão e *potein*, que nesta mesma língua, a grega, significa o que exerce o poder.

No Império Romano, a escravidão era regulada e regulamentada pela lei, no Direito, que consagrava os escravos como propriedade de seus donos (PENA, 2001).

Paul Lovejoy (2002) observa que na escravidão islâmica ou árabe ou magrebe, era comum a utilização de homens-escravos como soldados e de mulheres-escravas como concubinas em haréns. As escravidões grega, romana e árabe são chamadas, por Jacob Gorender (1985), de escravidões patriarcais.

O senhor põe e dispõe de seus escravos e escravas, tendo sobre eles, como mercadorias semoventes que são e integrantes das forças e meios de produção, o poder total sobre sua vida, morte, local e tipo de trabalho, constituindo propriedades sujeitas a todo tipo de ação e transação. Além dos escravos e escravas, outros seres vivos semoventes, animais de corte, carga ou guarda, por exemplo, fazem parte do plantel de mercadorias, propriedades de seu dono. Este último e o estado onde está inserido o sistema escravocrata ignoram e desprezam a condição de ser humano dos escravos e escravas, tratando-os, a exemplo destes animais, como mercadorias (LOVEJOY, 2002).

A relação dono-escravo dispensa contratos ou compromissos assumidos por parte do primeiro em relação ao outro.

Reificar significa transformar em coisa. No caso da utilização de escravos africanos, reificar era tentar abolir a essência de ser humano do escravo, desumanizando-o para que ele fosse transformado em mercadoria semovente (ALENCASTRO, 2008). Segundo Luiz Roberto Lopes (1997, p. 39), esse processo tinha origem nas costas africanas quando cativos, obtidos no interior e no litoral, eram embarcados nos navios negreiros: a desumanização presente no tolhimento da liberdade, na retirada do seu hábitat, no embarque forçado e à custa de violência, acentuava-se durante a viagem, cujo destino era totalmente ignorado pelos seres humanos em processo de reificação ou coisificação:

Os negros vinham nos navios tumbeiros e em regra, durante a viagem, chegavam a morrer de 40% a 50% da carga, fato que encarecia muito as peças que sobravam. As condições sub-humanas de tal viagem provocavam as primeiras revoltas. Não era à toa que os traficantes evitavam colocar nos porões de seus navios, escravos da mesma origem cultural e que, portanto, pudessem se entender pela língua. Uma vez no Brasil, o negro, antes de ser vendido, era posto de quarentena para ver se não contraía nenhuma doença contagiosa. Isso feito, era então negociado.

Os escravos chegados ao Rio de Janeiro eram levados ao Mercado do Valongo, verdadeiro terminal de recepção, catalogação, compra e venda de seres humanos (FLORENTINO, 1997). Até 1758, quando o Mercado do Valongo foi

inaugurado, as “peças” recém-chegadas ao porto do Rio de Janeiro eram negociadas em local específico da Rua Direita (HONORATO, 2008).

A quebra da identidade cultural individual e coletiva, de forma planejada, iniciada no embarque no navio negreiro, em que pessoas oriundas de várias nações e povos africanos, falando diferentes línguas, professando diferentes religiões, com costumes e práticas diversas, passavam a ser simplesmente “negros ou pretos”, continuou, acompanhando a todos eles e a seus descendentes durante todo o período escravagista brasileiro e servindo para manter, assim, a ausência do seu direito à liberdade e à educação. No seguinte capítulo de nossa tese de doutorado, abordaremos o etnocentrismo e sua relação com a Educação, inicialmente do ponto de vista conceitual e, em seguida, salientaremos a importância que este binômio teve no processo de exclusão e invisibilização dos escravos e seus descendentes no processo educacional brasileiro.

2. ETNOCENTRISMO E EDUCAÇÃO

2.1 ETNOCENTRISMO, EDUCAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DA INVISIBILIDADE E DA EXCLUSÃO

O etnocentrismo, que acabou desaguando na invisibilização do escravo nos relatos históricos, pautou e justificou a escravidão de africanos no Brasil. Argumentos etnocêntricos (VARNHAGEN, 1962), religiosos (BENCI, 1977), culturais (GIDDENS, 1984) e até mesmo com bases pretensamente “científicas” (COUTY, 1988) foram utilizados para desumanizá-los e com isso justificar a negação do seu direito à liberdade e à educação. Para Everaldo Rocha (2003), atitudes, pensamentos e ações etnocêntricas são caracterizados quando alguém ou um grupo de pessoas toma-se como centro do mundo e passa a agir por meio de seus valores exclusivamente, como se eles representassem a verdade absoluta. Para esse autor, o etnocentrismo “se conjuga com a lógica do progresso, com a ideologia da conquista, com o desejo de riqueza, com a crença em um estilo de vida que exclui a diferença” (ROCHA, 2003, p. 7). Isso implica e resulta na dificuldade de aceitar as diferenças de pensamentos e de sentimentos, presente em nossos dias no comportamento individual, coletivo e até mesmo de certos agentes públicos (MORAES; SOUZA, 1999).

Claude Lévi-Strauss (1973) refere-se à diversidade das culturas como um fenômeno natural, refuta as atitudes etnocêntricas das civilizações grega e romana e da cultura europeia na conquista das Américas, ao chamarem, respectivamente, de bárbaros e de selvagens a todos aqueles povos que eram estrangeiros ou diferentes. O discurso etnocêntrico na conquista e na colonização das Américas foi preponderante e hegemônico. As crônicas das primeiras conquistas feitas pelos viajantes europeus salientavam as diferenças de cor da pele entre europeus e os habitantes da América, sendo constante também o relato de que em geral estes andavam nus, conforme se lê em trecho da carta escrita ao rei de Portugal, Dom Manuel, por Pero Vaz de Caminha: “Andam nus sem cobertura alguma. Nem fazem mais caso de encobrir ou deixar de mostrar suas vergonhas nem de mostrar a cara. Acerca disto são de grande inocência” (CAMINHA, 1963, p. 32).

O próximo passo foi chamar os indígenas americanos de selvagens. Já renunciando a necessidade de ocupar o território e de expandir esta ocupação, começa-se a propagar e acentuar a existência de práticas antropofágicas, conforme trechos do relato de Jean de Léry (1980):

O selvagem encarregado da execução levanta então o tacape com ambas as mãos e desfecha tal pancada na cabeça do pobre prisioneiro que ele cai redondamente morto sem sequer mover o braço e a perna. [...] Imediatamente depois de morto [...] as mulheres, sobretudo as velhas que são mais gulosas de carne humana chegam com água fervendo, esfregam e escaldam o corpo a fim de arrancar-lhes a epiderme [...] alguns abrem o corpo. (LÉRY, 1980, p. 139).

Esse texto, reinterpretado pela literatura histórico-educacional, muitas vezes passou a ideia etnocêntrica, intencional ou não, de que todos os indígenas brasileiros eram antropófagos e, em rituais, comiam carne humana, preferencialmente de inimigos, mas, também, às vezes, até de parentes.

A escravidão de africanos negros já estava presente em Portugal desde o século XV e continuaria no século XVI, quando no ano de 1551, para uma população total de 100 mil habitantes, Lisboa contava com 9950 escravos negros (RUSSELL-WOOD, 2003). A já citada bula *Romanus Pontifex*, autorizava os reis lusos trazerem ouro e mercadorias e também a traficar e a utilizar africanos no trabalho servil. Independentemente de suas origens regionais ou geográficas, todos os africanos escravizados em Portugal eram chamados genericamente de mouros.

Em relação aos indígenas americanos, no intuito de escravizá-los, iniciou-se o processo de sua caracterização como diferentes, inferiores e, portanto, passíveis de dominação:

O bispo de Santa Marta, na Colômbia, descrevia os indígenas como homens selvagens das florestas e não homens dotados de uma alma racional, motivo pelo qual não podiam assimilar nenhuma doutrina cristã, nenhum ensinamento, nem adquirir a virtude. (GIDDENS, 1984, p. 30).

Anthony Giddens (1984) revela que isso aconteceu no século XVI. Não coincidentemente, acrescentamos: em vez do nome original ameríndio para esse porto e cidade, desde aquela época e até hoje, o lugar tem o nome de uma Santa reconhecida como tal pela Igreja Católica Apostólica Romana. Símbolo físico da conquista e da dominação sobre um povo diferente: humanos, mas inferiores, portanto, incapazes e não merecedores de professar a fé cristã e de serem educados, nem mesmo nos padrões europeus da época.

A esses homens de natureza inferior restavam-lhes as obrigações das práticas da humildade, obediência, silêncio e trabalho. Se não o fizessem, poderiam ser castigados e estariam mais ainda confirmando sua condição de selvagens e brutos conforme a informação e alerta daquela autoridade eclesiástica, o bispo de Santa Marta.

O território hoje ocupado pela nação brasileira, durante toda a Colônia, foi chamado pelas autoridades reais, seus representantes e por alguns cronistas por outros nomes, além de Brasil: França Antártica (LÉRY, 1980), Terra dos Papagaios (NEVES, 1978), Nova Lusitânia (CAPISTRANO DE ABREU, 1976), América Portuguesa (ROCHA PITTA, 1950). Esse último termo foi utilizado por Sebastião da Rocha Pitta no título de seu livro intitulado *História da América Portuguesa* (1950). Debrucemo-nos sobre um episódio narrado nesse livro sob a ótica de Rocha Pitta (1950, p. 117), a morte de Pedro Fernandes Sardinha:

D. Pêro Fernandes Sardinha nasceu de nobres pais na Vila de Setúbal; estudou as faculdades maiores na Universidade de Paris, onde se achava quando àquela corte do reino de França foram levados Catarina e Diogo Alvares Correia. Foi clérigo do habito de S. Pedro, vigário geral da Índia e primeiro bispo do Brasil, onde em quatro aos de pastor exerceu muitas virtudes de prelado. Passando ao reino, naufragou lastimosamente, sendo comido pelos gentios contrários à nossa religião, em ódio à nossa fé, no ano de mil e quinhentos e cinquenta e seis; e piamente podemos crer lhe converteu a mitra de bispo em auréola de mártir.

O bispo Pedro Fernandes Sardinha é objeto de duas linhas em um livro de Capistrano de Abreu: “em junho de 52 chegou à diocese D. Pedro Fernandes Sardinha, primeiro bispo do Salvador” (CAPISTRANO DE ABREU, 1976, p. 46).

Já em relação à antropofagia, Capistrano de Abreu relata sua presença e prática no meio indígena, também em um momento que dela se aproveita Cristóvão Jaques, emissário e enviado do rei D. João II de Portugal. Trata-se de uma situação no século XVI, quando Tupinambás e Tupiniquins se aliaram respectivamente aos portugueses, chamados pelos indígenas de *perós*, e, aos franceses, denominados por eles de *maires*:

Reconhecida a inutilidade de embaixadas à corte de França, e de promessas compradas a peso de ouro e jamais cumpridas, o rei de Portugal resolveu desforçar-se. Uma armada de guarda-costas veio em 1527 ao Brasil, comandada por Cristóvão Jaques, que já estivera antes na terra e deixara uma feitoria junto a Itamaracá, de volta de uma expedição ao Prata. Desde Pernambuco até a Bahia e talvez Rio de Janeiro, Cristóvão Jaques

deu caça aos entrelopos; segundo testemunhos interessados, não conhecia limites sua selvageria, não lhe bastava a morte simples, precisava de torturas e entregava os prisioneiros aos antropófagos para os devorarem. (CAPISTRANO DE ABREU, 1976, p. 31).

Mesmo sendo aliados dos *perós* ou portugueses, os Tupinambás eram alvo de demonstração de poder. Um dos exemplos foi a pena destinada a um membro deste grupo indígena, em 1649, que matou um colono português. Conforme uma determinação do já citado Dom João III de Portugal, a pena pela morte de um “homem de bem”³ era a execução, o que foi feito. O acusado foi amarrado à boca de um canhão e destroçado por disparos feitos pela arma (CARVALHO FILHO, 2004).

A mesma determinação da carta de privilégios editada por D. João III de Portugal foi utilizada:

As “guerras justas” empreendidas contra nações indígenas promoveram extermínio e escravidão; como retaliação, os caetés foram praticamente extintos após a morte do primeiro bispo do Brasil, D. Pedro Fernandes Sardinha, no repasto antropológico de 1556. (CARVALHO FILHO, 2004, p. 3).

A nau em que viajava o bispo Pedro Fernandes Sardinha, chamada de *Nossa Senhora da Ajuda*, naufragou no mar à frente de Coruripe, no atual Estado de Alagoas. O bispo, após o naufrágio, nadou até a costa.

A *História da América Portuguesa*, livro de autoria de Sebastião da Rocha Pitta (1950), foi publicado pela primeira vez em 1730. Naturalmente, a publicação e impressão foram feitas em Lisboa porque no Brasil, à época, não havia impressão de livros. Rocha Pitta nasceu na Bahia em 1660, tendo sido, muito jovem, contemporâneo de Antônio Vieira, pois estudou no Colégio dos Jesuítas em Salvador. Pertencia à elite local tendo sido, segundo Andrade (2006, p. 6):

Coronel do regimento privilegiado de ordenanças, vereador (algumas vezes entre 1687 e 1721), juiz ordinário, fidalgo e cavaleiro da ordem de Cristo. Estudou no Colégio dos Jesuítas da Bahia, e talvez não tenha chegado a graduar-se bacharel na Universidade de Coimbra, como pretenderam alguns comentadores. Foi membro supranumerário da Academia Real de História Portuguesa, criada em 1720 por D. João V, e um dos associados fundadores de congênere colonial, a Academia Brasílica dos Esquecidos, formada em 1724 sob o patrocínio do vice-rei. Herdeiro de títulos e bens familiares no Recôncavo, o senhor de engenho Rocha Pita, da nobreza da

³ Homens de bem, assim eram chamados aqueles que não fossem escravos, gentios e peões; ou seja, qualquer membro da elite, na colônia, tinha este nome, no século XVI e gozava de determinados privilégios (VAINFAS, 2000).

terra, foi ao mesmo tempo um beneficiário do poder do Estado, exercendo funções administrativas e militares na cabeça política do domínio luso da América. Fortuna familiar e poderio político estiveram ao seu alcance, para sustentar quaisquer pretensões de letrado prestigioso, poeta e historiador.

A posição etnocêntrica de Rocha Pitta não é compartilhada por Lévi-Strauss (1973). Em uma publicação da Editora Presença, de Lisboa, Portugal, pode-se ler em português a tradução de texto, originalmente escrito por Lévi-Strauss em língua francesa, *Race et Histoire*, para edição pela Unesco em 1952. Lévi-Strauss (1973, p. 60), que viveu alguns anos no Brasil, ensinando e pesquisando, afirma que a civilização ocidental impondo seu etnocentrismo:

[...] estabeleceu os seus soldados, as suas feitorias, as suas plantações e os seus missionários em todo o mundo; interveio, direta ou indiretamente, na vida das populações de cor; revolucionou de alto a baixo o modo tradicional de existência destas, quer impondo o seu, quer instaurando condições que engendrariam o desmoronar dos quadros existentes sem os substituir por outra coisa. Aos povos subjugados ou desorganizados não lhes restava senão aceitar as soluções de substituição que lhes eram oferecidas ou, caso não estivessem dispostos a isso, esperar uma aproximação suficiente para estarem em condições de os combaterem no mesmo campo.

Impor um modo de existência, quer dizer para Lévi-Strauss, estabelecer uma cultura hegemônica ditada pelo conquistador. Quando ele cita especificamente no texto “feitorias, plantações e missionários”, está se referindo às políticas e práticas econômicas e educativas do colonizador. Lévi-Strauss se antepõe ao etnocentrismo, notadamente àquele que atingiu as populações indígenas americanas desde a chegada dos ibéricos no século XV. Segundo ele, um dos mecanismos de dominação foi a negação das técnicas que estes povos desenvolveram. Os escritores, historiadores e mais tarde os cientistas europeus, em sua grande maioria, insistiram na comparação entre a Europa e América, negando ou menosprezando a capacidade de os indígenas americanos desenvolver a domesticação de vegetais, como batata, cacau, baunilha e tomate (LÉVI-STRAUSS, 1973) e “[...] levando determinadas indústrias como a tecelagem, a cerâmica e o trabalho dos metais preciosos ao mais alto grau de perfeição” (LÉVI-STRAUSS, 1973, p. 42). Strauss está se referindo às civilizações maias, astecas e incas. No caso dos indígenas que viviam no Brasil, a domesticação da planta da mandioca e sua transformação em farinha, a arte de confecção de arcos e flechas para caça, a utilização de curare na pesca, a construção de moradias específicas e adequadas para o clima e a técnica

agrícola de renovação do solo e migração foram aspectos negados como patrimônio cultural destes povos durante muito tempo. Por trás de tudo isso, está a prática etnocêntrica intencional, das elites coloniais, imperiais e até mesmo republicanas.

Em relação à antropofagia, lemos em Capistrano de Abreu:

As guerras ferviam contínuas; a cunhã prisioneira agregava-se à tribo vitoriosa, pois vigorava a ideia da nulidade da fêmea na procriação, exatamente com a da terra no processo vegetativo; os homens eram comidos em muitas tribos no meio de festas rituais. A antropofagia não despertava repugnância e parece ter sido muito vulgarizada: algumas tribos comiam os inimigos, outras os parentes e amigos, eis a diferença. (CAPISTRANO DE ABREU, 1976, p. 10).

Capistrano de Abreu, nesse texto, descreve os hábitos de algumas tribos indígenas, principalmente no tocante a disputas internas e externas. Na primeira parte de seu livro, *Capítulos da História Colonial* (1976), escreve sobre as várias culturas indígenas aqui existentes, as diversas línguas, o tipo de agricultura, caça e pesca praticados. Também relata a diversidade da construção de habitações, do tipo de migração e das marcas genéticas originárias dos indígenas presentes na população urbana e rural brasileira no século XIX. Ao contrário de Varnhagen (1962), de Rocha Pita (1950) e de outros cronistas e historiadores, Capistrano de Abreu não usa os termos “gentio”, “selvagem” ou “infiéis”.

José Carlos Reis (1998, p. 71), em artigo sobre Capistrano de Abreu, afirma que, em sua obra, o historiador localiza o primeiro habitante do território, o indígena:

[...] que é também descrito em seus hábitos, comportamentos, atividades, técnicas, guerras, vida sexual, trabalho, educação, religiosidades, artes, lendas, língua. E também com avaliações: ele domestica somente animais “de estimação” (entre aspas no artigo original) e não para uso na vida cotidiana; possui uma agricultura incipiente; depende do trabalho das mulheres que são consideradas inferiores aos homens; são nômades; antropófagos; têm os sentidos apurados, cultuam os antepassados; têm uma língua comum e vivem, infelizmente, dispersos porque o meio dispensa e impede a cooperação.

Leiamos trechos da carta de Pero Vaz de Caminha sobre os homens vistos a andar pela praia na Chegada da esquadra de Pedro Álvares Cabral, em 1500:

[...]. A feição deles é serem pardos, um tanto avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem cobertura alguma. Nem fazem mais caso de encobrir ou deixa de encobrir suas vergonhas do que de mostrar a cara. Acerca disso são de grande inocência. Ambos traziam o beijo de baixo furado e metido nele um osso verdadeiro, de comprimento

de uma mão travessa, e da grossura de um fuso de algodão, agudo na ponta como um furador. Metem-nos pela parte de dentro do beijo; e a parte que lhes fica entre o beijo e os dentes é feita a modo de roque de xadrez. E trazem-no ali encaixado de sorte que não os magoa, nem lhes põe estorvo no falar, nem no comer e beber. Os cabelos deles são corredios. E andavam tosquiados, de tosquia alta antes do que sobre-pente, de boa grandeza, rapados todavia por cima das orelhas. E um deles trazia por baixo da solapa, de fonte a fonte, na parte detrás, uma espécie de cabeleira, de penas de ave amarela, que seria do comprimento de um coto, mui basta e mui cerrada, que lhe cobria o toutiço e as orelhas. E andava pegada aos cabelos, pena por pena, com uma confecção branda como cera (mas não era de cera), de maneira tal que a cabeleira era mui redonda e mui basta, e mui igual, e não fazia minguia mais lavagem para a levantar. (CAMINHA, 1963, p. 34).

Para Francisco Varnhagen, os tupis, dotados de crueldade, invadiram o lado oriental do continente dali expulsando os antigos moradores, também indígenas, mas mansos e timoratos. Por isso, deveria chegar aos tupis o dia da expiação que “veio trazê-lo o descobrimento e a colonização efetuados pela Europa cristã” (VARNHAGEN, 1962, p. 56).

Na descrição de Francisco Varnhagen sobre as lutas por territórios entre tribos indígenas sobrevém a designação de invasores aos ocupantes de novos espaços geográficos e territoriais, acompanhada de considerações sobre o comportamento daqueles a quem o historiador ora classifica como bárbaros ora como selvagens:

A transmigração invasora se efectuava como em ondas, vindo sucessivamente, uma nova ocupar o lugar da outra, impelida para diante, sem deixar após si mais vestígio do que deixam no ar as ondas sonoras. Os invasores traziam consigo bastantes germes de discórdia, que vieram a dar mui sazonados frutos venenosos nas suas terras. Apenas uns venciam, vinham outros arrancar-lhes das mãos a palma da vitória, e as hostilidades e vícios não tinham fim. Entre os últimos era sobretudo lamentável, a paixão com que se davam ao pecaminoso atentado que o Senhor condenou em Sodoma, vício que, além de ser aviltador para o homem, tanto contribuía a que a população, em vez de aumentar-se, diminuísse cada vez mais. Havia, em algumas cabildas, cuncubinos públicos, protegidos pela comunidade. (VARNHAGEN, 1962, p. 29).

Trezentos e cinquenta e quatro anos depois, Francisco de Varnhagen descrevia como bárbaros e selvagens pessoas semelhantes àquelas vistas por Pero Vaz de Caminha, andando na praia, em 1500. Após descrever a nudez dos indígenas, seus cocares, suas pinturas, fala das armas:

A tudo isto há que ajuntar nos homens as armas, que estimavam sobre todas as coisas, como instrumentos que saciavam os dois primeiros estímulos mais fortes para todo bárbaro: – a fome e a vingança. Consistiam as armas em uma pesada clava ou maça, de quatro faces, com ornatos, e mais delgada e arredondada no cabo; algumas cabildas chamavam-lhe *tamarana*, e quando eram em forma de remos ou pás e com gumes, as denominava *tangapemas*, e no Amazonas *cuidarus*. (VARNHAGEN, 1962, p. 34).

Após louvar as suas características de sobrevivência e de orientação na selva, o seu tino para a caça e a sua percepção dos riscos oferecidos pelos animais perigosos, Varnhagen (1962) traça ao lado destas qualidades um perfil dos sentimentos dos indígenas:

Se eram, porém, tão favorecidos nos dotes do corpo e nos sentidos, outro tanto não sucedia com os do espírito. Eram falsos e infiéis; inconstantes e ingratos, e bastante desconfiados. Além de que: desconheciam a virtude da compaixão. O terror que, com o nome de Caribs, haviam inspirado aos inocentes Lucayos, em suas frequentes invasões ao arquipélago das Antilhas, é um dos fatos importantes de que foi testemunha o próprio Colombo em sua primeira viagem. Nem tinham ideias de sã moral; isto é, da que nasce dos sentimentos do pudor e da sensibilidade, da moral que respeita o decoro e a boa fé; e eram dotados de uma quase estúpida brutalidade, e difíceis de abalar-se de seu gênio fleumático. Monótona e tristemente passavam a vida habitual, quando não a interrompiam os sobressaltos da guerra, as festas dos sacrifícios, ou as visitas dos pajés. Assim, a expressão das fisionomias dos bárbaros aos trinta anos, era ou melancólica ou feroz. (VARNHAGEN, 1962, p. 51).

As ideias religiosas dos indígenas merecem uma atenção especial e ocupam toda uma seção do livro *História Geral do Brasil* (VARNHAGEN, 1962). Nela, estão explicitadas, explicadas e justificadas as razões para a catequese. É desta seção IV, do tomo I, do citado livro, publicado pela primeira vez em 1853, o trecho:

Entremos, porém, um pouco mais profundamente nesta sociedade selvagem, e vejamos, até onde alcançavam as ideias religiosas e a jurisprudência dos Tupis; e quais eram os seus usos bons e maus. Podemos dizer que a única crença forte e radicada que tinham era a da obrigação de se vingarem dos estranhos que ofendiam a qualquer de sua alcateia. Este espírito de vingança levado ao excesso constituía a sua verdadeira fé. Era o ódio excessivo contra os inimigos, o principal estímulo que os conduzia até à antropofagia. (VARNHAGEN, 1962, p. 43).

Aos bárbaros, restou-lhes, conforme Francisco de Varnhagen (1962, p. 219), a civilização e a moralidade:

Foi a experiência e não o arbítrio nem a tirania, quem ensinou o verdadeiro modo de levar os Bárbaros, impondo-lhes à força a necessária tutela, para aceitarem o cristianismo, e adotarem hábitos civilizados; começando pelos de alguma resignação e caridade, fazendo-se moralmente melhores; aproveitando-se de mais bens, incluindo os da tranquilidade de espírito e da segurança individual, à sombra de leis protetoras.

Varnhagen, chamado de “fundador da historiografia brasileira” e de “grande historiador do Império” (SCHWARCZ, 1998, p. 131-140), convivia na corte Imperial de Dom Pedro II com pintores, historiadores e literatos, entre eles alguns indianistas.

Nas obras românticas dos indianistas, “ferviam os romances épicos que traziam chefes e indígenas heroicos, amores silvestres com a floresta virgem como paisagem” (SCHWARCZ, 1998, p. 131). Características muito diferentes das encontradas nas obras de Varnhagen que tinha uma concepção “antirromântica do indígena, apresentando-o como selvagem, cruel, desprovido de crenças humanizadas, o que a seu ver justificava as ações impiedosas dos colonizadores” (SCHWARCZ, 1998, p. 575).

Os olhares e as descrições de Francisco de Varnhagen sobre africanos e seus descendentes não são iguais àqueles destinados aos indígenas, mas persistem sendo etnocêntricos, mesmo fazendo uma retrospectiva histórica da escravidão em povos antigos, citando referências bíblicas favoráveis ao trabalho forçado exploratório, reconhecendo a importância do trabalho escravo para a obtenção das riquezas para o país, notadamente na agricultura, e enfatizando a necessidade do Estado em formalizar, fiscalizar e taxar o tráfico de pessoas:

O princípio da escravidão foi antigamente admitido por todos os povos, ainda o reconhecem algumas nações da Europa, e até o tolera o Evangelho. A introdução, porém, da escravatura dos Africanos foi em Portugal uma espécie de continuação à da dos Mouriscos vencidos nas guerras de religião, em represália ao que eles faziam. A necessidade de braços nas colônias portuguesas das ilhas da Madeira e de Cabo Verde, a abundância que deles havia na costa de Guiné, tão próxima, e senhoreada por Portugal, tinha induzido a muitos proprietários a mandar por eles; porém, como foi estabelecido (Reg. Da Fazenda) que nenhuns de tais escravos pudessem ir de umas colônias para as outras, sem darem primeiro entrada no porto da capital, a fim de pagarem sisa, converteu-se Lisboa em um grande mercado de escravos africanos, do qual não deixariam de aproveitar-se com algumas peças (como então se dizia e se disse por muito tempo depois) os donatários, que tanto necessitavam de braços, e que não sabiam se poderiam contar ou não com o gentio de suas capitânias. Os escravos eram considerados, como na legislação romana, *coisa venal*. (VARNHAGEN, 1962, p. 222).

O primeiro volume da *História Geral do Brasil*, escrito por Francisco Varnhagen, foi publicado em 1854 e o segundo volume em 1857.

Para Puntoni:

A obra de Varnhagen se destaca como a mais importante História do Brasil escrita no século XIX. Como lembrava Capistrano de Abreu, “é preciso descobrir suas qualidades por baixo dos seus defeitos”. Sua sombra, contudo, ainda nos alcança. Muitos dos temas, assuntos, episódios revelados pelo historiador ainda marcam a historiografia brasileira e preenchem a memória nacional. (PUNTONI, 2013, p. 1).

Arno Wehling (1999, p. 212-213) refere-se à “matriz vanhageniana”, que influenciou a historiografia brasileira por um século e serviu, também, de base para as *Lições de História*, usadas nas escolas, no Império, e no início da República, no Brasil.

Dermeval Saviani reconhece o processo educacional dos indígenas ao citar exemplos de diálogos e informações de Jean de Léry, fazendo a ressalva de que existia prática educativa no treinamento das mulheres para afazeres domésticos, colheita de frutas e plantas, artesanato e criação dos filhos até os sete anos (os *peitaus*) e das meninas, até o casamento (as *cunhãs-mirins*); no treinamento dos homens para caça, pesca e guerra (*curumins-mirins* e *guaçus*); na transmissão pelos mais velhos das tradições e histórias orais. Prática e ideias educativas existiam, mas não havia Pedagogia que supõe mediação e elaboração de pensamento em relação às “formas de intervenção na prática educativa” (SAVIANI, 2008, p. 39).

A presença dos povos indígenas, na História escrita brasileira, desde Pero Vaz Caminha, em 1500, passando pelo ano de 1549, com a chegada de nossos primeiros professores europeus, os missionários jesuítas presentes na frota comandada por Tomé de Souza, tem sido registrada, sempre sob o olhar do conquistador. Exemplos desse fato são as cartas dos jesuítas, notadamente de Manuel de Nóbrega (1931) e, em seguida, de José de Anchieta (1992). As cartas dos jesuítas sobre os indígenas registraram, em grande parte delas, hábitos culturais relacionados à constituição familiar, educação de crianças e trabalho, mas foram geradas obedecendo aos objetivos da conquista, catequese e da evangelização.

Um aspecto, porém, descrito e registrado chama a atenção: é aquele relacionado à prática religiosa. Nessas cartas dos dois missionários jesuítas, os povos indígenas aparecem, são visíveis do ponto de vista físico e cultural, mas o que prevalece é a ótica do visitante europeu, com as narrativas e descrições

obedecendo aos seus interesses já citados, da conquista, catequese e evangelização. Outra não foi a situação relatada na *Carta a El Rey*, escrita por Pero Vaz de Caminha (1963) e entregue a Dom Manuel, rei de Portugal. Nela, os aspectos culturais relacionados às pessoas vistas dos navios portugueses, a andar pela praia, são descritos comparativamente em relação aos hábitos europeus da época. Não usavam roupas de tecido, sem ter “coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas” (CAMINHA, 1963, p. 30). O único registro de prática religiosa, na descrição escrita de Pero Vaz de Caminha, é a missa rezada pelo padre franciscano Dom Henrique de Coimbra e a reação dos povos da terra a este ato, ao lado do comportamento dos conquistadores lusos:

Enquanto assistíamos à missa e ao sermão, estaria na praia outra tanta gente, pouco mais ou menos, como a de ontem, com seus arcos e setas, e andava folgando. E olhando-nos, sentaram e depois de acabada a missa, quando nós sentados atendíamos à pregação levantaram-se muitos deles e tangeram corno ou buzina e começaram a saltar e dançar um pedaço. (CAMINHA, 1963, p. 42).

Tanto na *Carta a El Rey*, de Pero Vaz de Caminha (1963), como nas cartas dos missionários jesuítas, os povos indígenas aparecem, porque existiam e foram vistos, mas foram invisíveis culturalmente, sob a ótica dos conquistadores. A religião ou as religiões destes povos da terra não são encaradas como tal, mas como costumes e práticas fetichistas em cerimônias coletivas: não poderia ser diferente para Caminha, Nóbrega e Anchieta, na época sob a influência e determinação do Padroado de que a única religião era e deveria ser a católica apostólica romana. São estes relatos, escritos iniciais, sobre a América portuguesa que irão embasar páginas históricas como as de Antonil (1976) e Rocha Pitta (1950). Esse conjunto será a substância para a produção de manuais educativos no século XIX, destinados a escolas privadas e oficiais. A utilização de livros de História era uma prática nas escolas da Corte como manuais de ensino de leitura e traziam a visão e a interpretação do Império Brasileiro sobre fatos acontecidos, desde a chegada de Cabral, em 1500, para serem repassados pelos professores a seus alunos. Também como *Manuais de Leitura*, eram usados livros de Moral e Religião. A escolha destas três matérias serviria não só para a aquisição do conhecimento de leitura, mas “com esta prática, juntamente com a obtenção da técnica da leitura, objetivava-se também a inculcação de determinadas ideias e valores”, uma vez que esta prática

pedagógica seria “uma das tecnologias a serviço do projeto civilizatório posto em curso nos oitocentos” (TEIXEIRA, 2008, p. 178). Nesses manuais educativos, voltamos a afirmar a presença dos povos indígenas e sua cultura não é escondida, mas em função do foco de abordagem ter sido aquele da Corte Imperial brasileira, o que ficou registrado foi o que obedecia aos interesses desta última.

Não tem sido diferente na História da Educação:

O desconhecimento da história das diversas culturas e etnias indígenas é característica marcante no ensino de História da Educação. Ainda hoje faz parte do senso comum a referência ao *índio* ou ao *indígena* foi utilizada pelos colonizadores europeus como instrumento de identificação, classificação e homogeneização cultural em face da enorme diversidade de grupos étnicos, tribos, nações, culturas e comunidades nativas no vasto território americano. De acordo com a lenda, a atribuição do apelido genérico “índio” teria resultado do “erro náutico” de Cristóvão Colombo que, em 1492, em nome da Coroa espanhola, no contexto da expansão marítima e comercial europeia, tencionava conquistar as Índias. Porém, devido a uma tempestade, a frota em viagem, à deriva, teria sido trazida para o continente americano. (RIZZINI; SCHUELER, 2011, p. 103).

O que aconteceu em relação aos povos indígenas vale também para os africanos e seus descendentes: mesmo vistos e tendo sua presença registrada, o que ficou para a história escrita e para os processos educacionais nas políticas públicas desenvolvidas até o século XIX foi o resultante do olhar do conquistador territorial, explorador do trabalho, de incentivadores da catequese e da evangelização, de apresadores de indígenas e invasores das terras por eles ocupadas há séculos. O processo de silenciamento teve duas faces: aquele imposto diretamente aos povos indígenas e aos africanos e seus descendentes na proibição de falarem suas próprias línguas na comunicação entre eles e na vedação de suas manifestações culturais e religiosas. A segunda atitude do colonizador, silenciando-se ou se omitindo em relação a aspectos culturais destes povos dominados, nas descrições de viagens e cartas, registros que serviram de base para a escrita da História do Brasil e para a confecção de manuais didáticos usados nas escolas:

Assim, se parecem indiscutíveis o reconhecimento da violência imposta pelos processos de colonização e o desaparecimento de inúmeras etnias, ao longo da história colonial, imperial e republicana, não é menos relevante o silenciamento que a história da educação e o ensino de história vêm impondo à atuação dos homens, mulheres e crianças pertencentes aos variados grupos indígenas como sujeitos históricos. (RIZZINI; SCHUELER, 2011, p. 104).

Em sua obra *Sociologia – uma breve porém crítica introdução* (1984), Anthony Giddens traça um panorama histórico dessa ciência, desde o conceito original de Augusto Comte, até a segunda metade do século XX. Passando por diversas interpretações do significado da palavra, enuncia aquilo que chama de “definição trivial” (GIDDENS, 1984, p. 15), conceituando a Sociologia como estudo das sociedades humanas institucionalizadas. Para Giddens, o entendimento e a pesquisa atuais na área sociológica devem ser focados e priorizados nas transformações que trouxeram, possibilitaram e criaram o mundo moderno. Estas transformações teriam sido principalmente o que ele chama de “duas grandes revoluções” (GIDDENS, 1984, p. 11): a Revolução Francesa, de 1789, e a Revolução Industrial, disseminada ao longo do século XIX.

Em relação à Revolução Industrial, iniciada na Europa, Anthony Giddens demonstra, descreve e critica a interpretação deste momento da história da humanidade meramente baseada no progresso científico que levou ao desenvolvimento industrial. Essa interpretação, durante muito tempo, mesmo no século XX, era levada à escolas, sem o necessário acompanhamento das transformações que ocorreram no comportamento humano, tais como migração para as cidades, organização de trabalhadores, novas demandas das pessoas nas cidades, como moradia, fornecimento de água, instalação de esgotos e necessidades educacionais da população recém-saída da área rural. Além dessas repercussões na Europa, mudanças em outros Continentes, principalmente na América, pouco aconteceram. Os países americanos, à exceção dos Estados Unidos da América, continuaram o seu legado, iniciado no século XVI, de fornecedor de matérias-primas. Também isso foi expurgado da história oficial de muitos países. Giddens (1984) atribui essas práticas científicas, históricas e educacionais ao etnocentrismo ocidental, marcado pelo eurocentrismo:

A obtenção de um sentido histórico de quão recentes e dramáticas são as transformações sociais ocorridas nos dois séculos passados é difícil (a afirmação foi feita em livro publicado no original em inglês de 1982). Mas talvez seja ainda mais difícil superar a crença, explícita ou implícita, de que os modos de vida que têm sido desenvolvidos no Ocidente são, de alguma forma, superiores ao das outras culturas. Tal crença é encorajada pela ampla disseminação do capitalismo ocidental, o qual acarretou uma série de eventos que desgastou ou destruiu muitas outras culturas com que entrou em contato [...]. No entanto, tais esquemas evolucionistas expressam um etnocentrismo que cabe à imaginação sociológica dissipar. Uma concepção

etnocêntrica é aquela que adota o ponto de vista de sua própria sociedade ou cultura como padrão de medida para avaliar todas as outras. Sem dúvida, tal atitude está profundamente enraizada na cultura ocidental. (GIDDENS, 1984, p. 24-25).

A chamada Revolta dos Alfaiates, ocorrida em 1798, na Bahia, é um exemplo de ocultação de fatos históricos cuja divulgação não interessava à elite, nesse caso, à monarquia portuguesa e mereceu apenas registro de linhas curtas em livros didáticos. Apenas um simples registro daquela que se constituiu importante movimento reivindicatório pela liberdade, no final do século XVIII:

A Revolta dos Búzios, Revolta dos Alfaiates ou Revolta das Argolinhas, como ficou conhecido o movimento, recebeu estes nomes devido ao fato de os revoltosos usarem um búzio preso à pulseira ou uma argola na orelha, para facilitar a identificação entre si, e também porque alguns dos conspiradores eram alfaiates. Presume-se que os búzios seriam usados como moeda corrente na nova república, a exemplo do que ocorria em muitos lugares da África. A revolta contou com a participação de pessoas de várias etnias e classes sociais, desde escravos, negros livres, soldados, oficiais militares, sapateiros, caipiras, comerciantes, padres, etc., que aderiram ao Partido da Liberdade. (RODRIGUES, 2003, p. 93-94).

O manifesto do Partido da Liberdade pregava “o tempo feliz da liberdade” e incitava os escravos a “ressuscitarem do abismo da escravidão” (RODRIGUES, 2003, p. 94). A exclusão histórica desse fato relevante como precursor dos episódios de Independência e da Abolição é confirmada pelo fato, entre outros, de que “na Câmara Municipal de Salvador não há nenhum retrato destes personagens (os líderes da Revolta) na Assembleia Legislativa e nos governos estadual e federal. Nenhuma linha foi escrita ou citada até hoje sobre o tema” (RODRIGUES, 2003, p. 95).

A modernidade trouxe o conceito de raça, de grupo, de tribo, nação, etnia e, conseqüentemente, para alguns, a visão etnocêntrica das coisas do mundo. A racionalidade, com suas duas faces de Jano, deus bifronte, assim caminhou.

Boneti (2009) afirma, em relação ao século XVIII, que é neste momento em que a ciência começa a se consolidar e os dominantes e colonizadores têm interesse em mantê-la sob seu controle e hegemonia, que despontam os conceitos de origem étnica, condições culturais, comportamento social, práticas religiosas e conhecimento, como marcadores de diferenças entre as pessoas, nações e comunidades. Diferenças que serão utilizadas nas tentativas de dominação de um

grupo sobre outro, baseadas principalmente em argumentos culturais que justifiquem a prática etnocêntrica:

Tratava-se, portanto, da época da construção das ideias mestras da ciência moderna nas quais pouco a pouco se infiltravam concepções etnocêntricas. A busca iluminista da razão indicava como caminho que todos os homens, nos vários cantos do universo, utilizassem princípios universalistas da ciência, a partir de uma concepção dicotômica entre o certo e o errado no que concerne aos costumes culturais, trabalho, meio de vida, convívio social e a própria verdade científica. Isto significa que a razão científica se impôs sobre os hábitos culturais, sobre a emoção, o desejo, enfim, o humano. (BONETI, 2009, p. 167).

Russel-Wood, em *Escravos e libertos no Brasil Colonial* (2005, p. 46), alerta para o interesse privado ou coletivo de quem fazia anotações durante o período escravagista:

Os registros da época, sejam eles atas de assembleias da Câmara Municipal, relatórios de ouvidores da Coroa ou o fluxo interminável (e muitas vezes não lido) de correspondência entre soberanos, vice-reis e governadores, eram invariavelmente redigidos por burocratas da Igreja ou do Estado, brancos, católicos e em geral de origem portuguesa, para consumo oficial.

O mesmo Russel-Wood fala da invisibilidade presente na época e mantida sob o manto da burocracia e da administração na Colônia:

A lei portuguesa distinguia o liberto do escravo, mas as cartas da Coroa com força de lei, os editos governamentais e as ordenações municipais deixavam com muita frequência de manter esta distinção e legislavam em termos gerais sobre todos os indivíduos de ascendência africana, quer fossem escravos ou livres. Não havia uma política sistemática de discriminação por lei ou pelos regulamentos contra os libertos de cor, mas na Colônia havia fortes pressões sociais que criavam e implementavam o que, na prática, constituíam políticas discriminativas. (RUSSEL-WOOD, 2005, p. 47).

Escravos, libertos, emancipados, alforriados ou até mesmo aqueles e aquelas que nasceram livres, eram discriminados pela ascendência africana e pela cor da pele, conforme se depreende da análise acima e da afirmação abaixo:

Os escravos negros não eram livres para buscarem a instrução média e superior, e claro está que os senhores não os compravam para os mandar aos estudos e fazer deles bacharéis ou sacerdotes. A instrução ou educação que lhes permitiam, essa, e mais do que essa, lhes ensinava a Igreja. E a Igreja foi a única educadora do Brasil até ao fim do século XVIII, representada por todas as organizações religiosas do Clero Secular e Clero Regular, que possuíam casas no Brasil. [...] Com os brancos ou filhos dos

brancos a instrução popular ministrava-se nos colégios e estava à disposição dos que a procuravam. (LEITE, 2004, p. 52).

Em relação a “boçais” e “ladinos”, designação dada aos africanos recém-chegados e aos que já viviam há tempo no Brasil, Russel-Wood (2005, p. 47) não usa esta terminologia na designação diferencial entre os escravos no século XVIII, mas informa que em relação aos libertos, a grande maioria numérica possivelmente haja sido analfabeta e que “alguns falavam em português excelente” e outros “só tinham conhecimento dos idiomas africanos”, falando português com dificuldade.

No século XVII, o panorama étnico, social e econômico de uma hierarquia dominada pelos senhores de engenho é assim descrita por Capistrano de Abreu:

A camada ínfima da população era formada por escravos, filhos da terra, africanos ou seus descendentes. Aqueles aparecem menos numerosos pela pouca densidade originária da população indígena, pelos grandes êxodos que os afastaram da costa, pelas constantes epidemias que os dizimaram, pelos embaraços, nem sempre inúteis, opostos ao seu escravizamento. Acima deste rebanho sem terra e sem liberdade, seguiram-se os portugueses de nascimento ou de origem, sem terra, porém livres: feitores, mestres de açúcar, oficiais mecânicos, vivendo dos seus salários ou do feitiço de obras encomendadas; em geral o mecânico sabia vários ofícios, pois um só não garantia a subsistência, e ia trabalhar pelas fazendas quando a simplicidade das ferramentas o permitia ou os proprietários possuíam a ferramenta em casa. (CAPISTRANO DE ABREU, 1976, p. 67-68).

Sem terra e sem liberdade, africanos e seus descendentes vão, paulatinamente, constituindo a grande maioria da população brasileira. A consequência, conforme depreende-se das afirmações de Russel-Wood e de Capistrano de Abreu, é o fortalecimento de sua exclusão. Na hierarquia descrita por Capistrano de Abreu, além dos proprietários de engenho e suas famílias, que não tinham nenhuma atividade laborativa, mesmo o trabalho de artífices e de artesãos era executado quase que somente por portugueses e seus descendentes diretos e reconhecidos como tal.

À totalidade de escravos, negros ou indígenas, era negada qualquer possibilidade de mudança de condição econômica, social e de acesso à educação. Aos libertos de ascendência africana, raras oportunidades instrutivas e educacionais eram propiciadas.

Capistrano de Abreu teve sua obra *Capítulos de História Colonial* publicada pela primeira vez, entre os anos de 1905 e 1907. Há mais de um século, portanto, seu trabalho está à disposição de educadores e historiadores. O etnocentrismo, posição tomada para favorecer os colonizadores, serviu e continua servindo para justificar fatos e ações tomados para beneficiá-los historicamente e motiva pensamentos e atitudes que impregnados do conceito de que determinados grupos humanos têm o direito de se julgar superiores a outros, justificam ações e atitudes de dominação e exploração, privilegiando seu universo de representações em detrimento dos demais universos e culturas (CARVALHO, 1997).

Rizzini e Schueler (2011, p. 104) propõem “uma nova agenda de trabalho para os historiadores e educadores. Uma agenda que inclua, em definitivo, os índios como sujeitos e agentes de sua história, da nossa história”. O mesmo raciocínio deve valer para os africanos e seus descendentes, no Brasil.

No capítulo seguinte, abordaremos a História conhecida e escrita da escravidão no hemisfério ocidental e a sua relação com a exclusão e a invisibilidade dos escravos, do ponto de vista educacional e cultural.

3. DO EGITO À ROMA: OS LIMITES DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Como se viu no capítulo anterior, a escravidão como modo de produção não foi invenção dos ibéricos no século XVI, mas um regime de trabalho que vinha acompanhando os seres humanos desde que se iniciou o conceito de propriedade, a princípio apenas territorial, e que se expandiu para os meios de produção, incluindo os instrumentos de trabalho e chegando aos animais e, em seguida, ao próprio ser humano, transformando-o em mercadoria semovente, propriedade de outro. Nesse capítulo, serão abordadas as formas de dominação na antiguidade ocidental, que passavam sempre pela restrição à liberdade e ao direito à educação, marcas da exclusão. Tem em comum também a invisibilidade dos trabalhadores escravos, expressa até hoje nos livros histórico-educacionais que relevam quase sempre apenas os feitos dos poderosos do mundo antigo, de seus exércitos e dignatários, deixando de lado e, muitas vezes sequer citando, os que trabalharam na construção de monumentos, de estradas e que labutavam na lavoura e nos serviços domésticos. Nesse sentido, o dramaturgo e poeta Bertolt Brecht escreveu a poesia *Fragen eines lasenden Arbeiters*, traduzida para o português com o título de *Perguntas de um operário que lê*:

Quem construiu Tebas, a cidade das sete portas?
 Nos livros estão nomes de reis; os reis carregaram pedras?
 E Babilônia, tantas vezes destruída, quem a reconstruía sempre?
 Em que casas da dourada Lima viviam aqueles que a edificaram?
 No dia em que a Muralha da China ficou pronta,
 para onde foram os pedreiros?
 A grande Roma está cheia de arcos-do triunfo: Quem os erigiu?
 Quem eram aqueles que foram vencidos pelos cézares?
 Bizâncio, tão famosa,
 tinha somente palácios para seus moradores?
 Na legendária Atlântida, quando o mar a engoliu,
 os afogados continuaram a dar ordens a seus escravos.
 (BRECHT, 1986).

Temática semelhante é abordada por Vinícius de Mores, no poema *Operário em construção*, que trata da alienação do trabalhador em relação ao produto final de seu trabalho:

Era ele que erguia casas
 Onde antes só havia chão.
 Como um pássaro sem asas
 Ele subia com as casas
 Que lhe brotavam na mão.
 Mas tudo desconhecia

De sua grande missão:
 Não sabia, por exemplo
 Que a casa de um homem é um templo
 Um templo sem religião
 Como tampouco sabia
 Que a casa que ele fazia
 Sendo a sua liberdade
 Era a sua escravidão [...]. (MORAES, 1979).

Barros (2011), utilizando o conceito marxista de alienação, a conceitua como um processo fragmentador que atinge o ser humano, apartando-o do “mundo, de si mesmo, das coisas que ele criara, tudo aquilo que o separava da consciência que deveria ter, que o transformava quase em autômato” (BARROS, 2011, p. 235).

A este momento da poesia de Vinícius de Moraes aplica-se aquilo que Barros (2011, p. 242) chama de “alienação do homem em relação a suas criações ou a separação do trabalhador em relação ao produto de seu trabalho”. Mas o operário de Vinícius de Moraes, coisificado e reificado no início, reumaniza-se no final, adquirindo consciência de si mesmo e do fruto seu trabalho:

De forma que, certo dia
 À mesa, ao cortar o pão
 O operário foi tomado
 De uma súbita emoção
 Ao constatar assombrado
 Que tudo naquela mesa
 – Garrafa, prato, facão
 Era ele quem os fazia
 Ele, um humilde operário,
 Um operário em construção [...]. (MORAES, 1979).

Tanto o operário de Bertolt Brecht como o de Vinícius de Moraes não tiveram a oportunidade semelhante aos membros da elite de frequentar a escola. A origem da escola está intimamente ligada ao surgimento do sistema escravista. Com a propriedade da terra nas mãos de uma minoria, o poder político e militar que este grupo possuía facultava-lhe a condição de expropriação do fruto do trabalho da maioria. Os poderosos podiam viver no ócio e no lazer, sem trabalhar, com sua sobrevivência garantida pela exploração de seus semelhantes, agora desumanizados e transformados em mercadoria incorporada às suas propriedades, o escravo:

É aí que podemos localizar a origem da escola. Escola, em grego, significa o lugar do ócio. O tempo destinado ao ócio. Aqueles que dispunha de lazer, que não precisavam trabalhar para sobreviver, tinham que ocupar o tempo livre, e esta ocupação do ócio era traduzida pela expressão escola. Na Idade Média, inclusive, evidenciou-se a expressão latina *ocium cum*

dignitate, o ócio com dignidade, isto é, a maneira de se ocupar o tempo livre de forma nobre e digna. A palavra ginásio possui origem semelhante. Ginásio, era e ainda é, o local onde se praticam os jogos, a ginástica; era pois, o local utilizado por aqueles que dispunham de lazer, de tempo livre, de ócio. (SAVIANI, 1992, p. 97).

3.1 ESCRAVIDÃO E EDUCAÇÃO NO ANTIGO EGITO

No atual território do Egito, mais precisamente no vale do Baixo Nilo, há aproximadamente 4000 anos, os moradores perceberam que as enchentes sazonais do rio propiciavam, a cada período, facilidades para o plantio e a colheita. Organizados de forma coletiva, os antigos egípcios, aproveitando-se deste fenômeno natural de cheias e esvaziamento, construíram diques e represas, para dominar as águas:

Prontificado o sistema hidráulico, era a vez de organizar as lavouras. Decidir o que plantar (trigo para o pão, cevada para a cerveja, alho para o tempero, uva para o vinho, figo para a sobremesa, etc.), o quanto plantar, para que plantar (consumo local, estatal, exportação, etc.). Erguer casas confortáveis. E, com o tempo, produzir excedentes para importar madeira para construir os navios de transporte. A suposição, é que, para trabalhos de tal escala, envolvendo muita gente, os grupos coletivos humanos mudaram sua forma de viver. Ou seja, que foi dessa ampliação dos trabalhos que apareceram as chefias dirigentes. Chefias que antes não existiam. De uma forma ou de outra todos concordam que, no Egito primitivo foi a revolução do regadio que criou a divisão social do trabalho, com um grupo para comandar e o resto para trabalhar. (DOBERSTEIN, 2010, p. 28).

Há relatos no Antigo Egito, à época da décima nona dinastia, de ensinamentos de leitura, escrita e de exercícios físicos nas escolas, um privilégio para os nobres. A estes propiciava-se a oportunidade de aprender a ler, escrever e também a receber aulas de dança, música e ginástica em uma “escola de cultura e de educação física” (MANACORDA, 1999, p. 30). Quanto ao restante da população egípcia, a massa popular, ela tinha, desde a infância, por meio de seus pais e parentes, em geral, acesso ao aprendizado de um ofício que exerceriam durante toda a vida. Alguns homens, oriundos desta massa de trabalhadores não escravos, ascendiam socialmente ao se tornarem escribas. Era raro isso acontecer, mas acontecia.

Manacorda (1999) acrescenta que na civilização egípcia, o escriba, ao contrário do homem que arava, pescava, plantava e colhia, com o domínio da leitura e da escrita, entrava para a categoria dos funcionários convivendo com as castas

dominantes dos sacerdotes, chefes militares e nobres. A aspiração de muitos jovens da massa era a ascensão como escriba e assim se proteger da fadiga causada pelo trabalho, vivendo sem manejar enxadas ou remos.

A divisão do trabalho no Egito Antigo condicionou a existência de três faixas sociais: segundo Cardoso (1986), na base da pirâmide social, estavam os servos e escravos, executando o trabalho braçal, analfabetos sem direito à escola. A serviço da corte e dos templos, uma classe social intermediária, formada por sacerdotes de menor hierarquia, funcionários inferiores e escribas (Figura 1). No topo da hierarquia social, cercando o rei ou faraó e sua família, altos chefes militares e sacerdotes, a nobreza. Cardoso acrescenta que:

Há casos comprovados, embora esporádicos, de renovação de quadros aristocráticos com pessoas de origem humilde, podendo em especial a carreira de escriba ou militar abrir caminho à ascensão social; em geral, no entanto, tendia-se à constituição de verdadeiras castas hereditárias em todos os níveis do corpo social. (CARDOSO, 1986, p. 42).

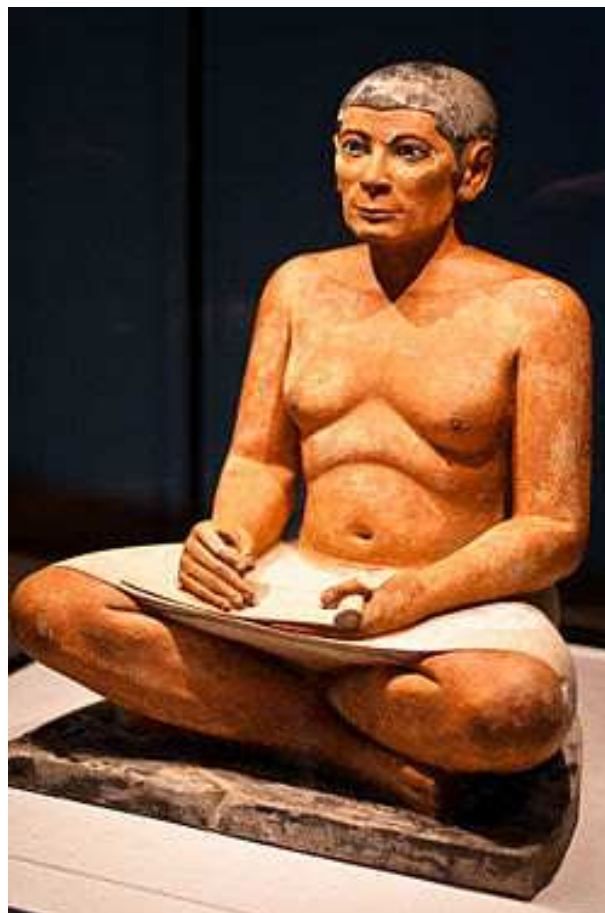
Regis Debray debruça-se sobre o papel do intelectual, sintetizado no Egito Antigo, no escriba, ou na Idade Média, nos sacerdotes monásticos, que dominavam, ambos, a capacidade de leitura e da escrita, em seu livro com o título original em francês *L'èscribe* e traduzido para o português como *O Escriba – Gênese do Político* (1980). Os escribas egípcios e os sacerdotes medievais não pertenciam à elite dominante, mas a ela serviam e tinham o privilégio, semelhante aos membros da aristocracia, de saber ler e escrever, direito negado às classes trabalhadoras, servos ou escravos. Regis Debray designa-os como intelectuais, cultos e homens de estado.

Transmissores de cultura e mitos:

A escrita, contudo, cedo descobriu a sua vocação para servir o normativo e para uma estabilidade preferencial que bibliotecas e arquivos lhe garantiam de forma mais ou menos eficaz. Ela foi, de fato, rapidamente apropriada e regulamentada pelos quadros detentores do poder social em todos os seus níveis. Apropriação que se fez dentro de um vastíssimo campo de comportamentos sociais que remeteram para alguns grupos ou comunidades reduzidas a aprendizagem e o controle das morfologias de escrita. Curiosamente, ou nem tanto, o exercício do poder controlava a prática da escrita, mas remetia para sacerdotes e amanuenses o encargo da sua transmissão, a garantia da sua eficácia e a intencionalidade da sua perpetuação. (GOMES, 1999, p. 141).

No Antigo Egito, de alguma forma, aparece um determinado tipo de educação profissional em função das necessidades técnicas para o cálculo da dimensão de monumentos e o acompanhamento de suas construções, a edificação de habitações, túmulos e diques. Também era importante o desenvolvimento da geometria e sua aplicação no cálculo de áreas que seriam inundadas pelo Rio Nilo e posteriormente ocupadas para a agricultura. As tarefas de planejamento eram executadas pelos escribas, sacerdotes e outros letrados, mas a sua execução era feita por trabalhadores e supervisionadas por mestres de campo que tinham os domínios técnicos de alguns ofícios, obtidos por treinamento e educação em teares, oficinas e campos agrários. Sempre mantendo o privilégio da determinação e do mando nas classes ricas e a execução manual das tarefas como obrigação dos mais pobres, livres ou escravos (CARDOSO, 1986).

Figura 1 – O Escriba Sentado



Fonte: Museu do Louvre, Paris.

Esta tradição dicotômica entre uma classe social e econômica que determina e outra classe que executa as tarefas se manterá na Grécia e Roma Antigas com algumas exceções, entre elas a atividade de curar: “A única arte que une teoria e prática, isto é, a única ciência aplicada, é a Medicina: Galeno zombará do teórico sem prática” (MANACORDA, 1999, p. 72).

Ressalte-se que a referência acima, sobre a arte de curar, é feita a respeito do exercício por ela, por cidadãos ricos e nobres, titulados como médicos. Quanto à prática de curar exercida por pobres, escravos ou não, a estes não eram destinados este título.

Esta situação se repetiu no Brasil, com a instituição da Fisicatura-mor em 1808: médicos, boticários e cirurgiões só podiam ostentar este título e serem registrados como tal se houvessem frequentado universidades europeias ou estudado e concluído os cursos em Academias instituídas no Brasil no final da colônia e durante o império. Já os que haviam sido treinados por mestres, sem frequentar academia, eram registrados na Fisicatura-mor como barbeiros, sangradores, curandeiros e parteiras com limitações na sua arte e ofício de curar, legalmente (PIMENTA, 1998). Esta situação dicotômica e flagrante manteve-se no Brasil até a primeira metade do século XX (SANTOS FILHO, 1975).

3.2 O LEGADO DE ARISTÓTELES E A ESCRAVIDÃO NA ROMA ANTIGA

Aristóteles, em alguns textos, menciona claramente a palavra *escravo*. Em alguns desses textos, essa menção é acompanhada da expressão *humanidade*, significando o conjunto de cidadãos, gregos livres, não bárbaros e não escravos, como se lê na “Ética a Nicômaco” (1996, p. 121):

Se formos julgar pela vida dos homens, estes, em sua maioria, e os mais vulgares entre eles, parecem (não sem algum fundamento) identificar o bem, ou a felicidade, com o prazer. E por isso que eles apreciam a vida agradável. Podemos dizer, com efeito, que existem três tipos principais de vida: a que acabamos de mencionar, o tipo de vida política e o terceiro é a vida contemplativa. A humanidade em massa se assemelha totalmente aos escravos, preferindo uma vida comparável à dos animais, mas ela vai buscar algumas razões em apoio ao seu ponto de vista no fato de muitos homens alçados a elevadas funções de governo compartilharem do gosto de Sardanapalo. Um exame dos tipos principais de vida demonstra que as pessoas mais qualificadas e atraentes identificam a felicidade com as honrarias, pois pode-se dizer que estas são o objetivo da vida política.

Sardanapalo, imortalizado na *Ética a Nicômaco*, pertenceu a uma dinastia de reis assírios. Existência real ou mítica, não se sabe com certeza, teve este rei, que provavelmente viveu no século VII a.C. a perenidade garantida pela palavra sardanapalo, que em português quer dizer “tipo de homem rico, devasso e glutão, nababo”⁴ e também significando “pessoa que leva a vida faustosa e dissoluta”⁵. Uma das possibilidades também levantadas é a de que o Sardanapalo referido por Aristóteles seria o rei assírio Assurbanipal, em uma corruptela do nome original e em uma forma dos gregos tentarem desmoralizar aquele soberano em seu caráter pessoal e na condução dos negócios de seu reino:

Historicamente, Sardanapalo é a forma grega do nome do rei assírio Assurbanipal, que viveu no século VII a.C. e morreu por volta de 626 a.C. Foi designado para o trono assírio pouco antes da morte de seu pai, Assaradão, enquanto seu irmão gêmeo, Samas-sum-iaquin, recebia a designação para o trono babilônio. Depois de coroado, em 668 a.C., Assurbanipal terminou a campanha egípcia e assegurou a posse do país, debelou as revoltas, expandiu suas conquistas e destruiu o exército elamita. (ROMANO RIBEIRO, 2006, p. 455).

Descrito pelos historiadores e literatos como cultivador e praticante de uma vida luxuriante, preguiçosa e prazerosa, esse rei foi inspiração para Lord Byron escrever um texto sob forma de peça teatral, em 1821, denominado de *Sardanapalus* e para o pintor francês Eugène Delacroix finalizar, em 1828, um quadro que atualmente encontra-se no Museu do Louvre, em Paris, intitulado *A Morte de Sardanapalo* (Figura 2).

Aos cidadãos gregos, chamados de *homens* por Aristóteles, na *Ética a Nicômaco* (1996), a busca da felicidade tinha três vias possíveis: a luxúria e o prazer, tendo com *consequência* a dissolução do caráter pessoal e da nação, a ação política nos negócios de estado e na prática militar e a contemplação. Nenhuma delas passando pelo trabalho com suas características de ação manual transformadora. Isso era destinado aos não cidadãos gregos, entendimento que passou dos gregos aos romanos:

⁴ Grande Dicionário da Língua Portuguesa, verbete *sardanapalo*, 2012.

⁵ Dicionário Aulete, verbete *sardanapalo*, 2014.

Uma sociedade não podia tolerar que seus cidadãos se dedicassem a atividades como as do operário ou do comerciante, pois elas afastavam o homem da virtude. O trabalho, para Aristóteles, tornava o homem escravo do mundo material e era, por conseguinte, indigno dos homens livres. O homem só se realizava verdadeiramente na vida teórica. Esta concepção deve ser entendida no contexto da ideologia dominante na época e como correspondente às condições sociais existentes nas cidades gregas. Em uma sociedade baseada na divisão em classes sociais, fundada na produção escravista, essa separação era perfeitamente cabível: havia suficiente abundância de mão de obra escrava de modo a satisfazer as necessidades materiais existentes então, o que tornava possível ao cidadão grego dedicar-se à contemplação, à filosofia, à teorias. Embora um tanto modificada, a concepção grega da valorização do tempo livre e desprezo pelo trabalho conservou-se entre os antigos romanos. (MAYA, 2008, p. 31).

Figura 2 – A morte de Sardanapolo



Fonte: Museu do Louvre, Paris.

Aristóteles, filósofo e sábio nascido na Macedônia, homem de seu tempo, está se referindo ao mundo helênico no qual viveu e que conheceu. Nesse mundo, a

escola, o ginásio atlético (Figura 3) e a academia de lutas preparatórias para a guerra eram locais exclusivos de frequência para cidadãos e estabelecimentos excludentes para bárbaros, mulheres, servos e escravos.

A *humanidade*, referida por Aristóteles, incluía os cidadãos gregos e excluía os bárbaros, servos e escravos das possibilidades de viver como verdadeiros sardanapalos. Uma vida reduzida à comida, à bebida, à luxúria ou à busca da felicidade na prática da política ou nas atividades contemplativas.

Figura 3 – Vaso grego alusivo aos Jogos Panatenaicos



Fonte: Museu Metropolitano de Arte, Nova Iorque.

A filosofia aristotélica, dominante na época dos Imperadores Felipe e Alexandre, perpetuou-se tendo grande influência na filosofia e na educação europeia

por mais de mil anos, como afirmou Will Durant (1969, p. 16-17), em relação ao filósofo estagirita:

Toda gente sabe como em Alexandria e na Roma Imperial sua obra deu começo ao avanço da ciência; como no século XIII seus escritos filosóficos, trazidos pelos romanos à Europa recém-desperta, desempenharam um papel fertilizante no desenvolvimento da filosofia escolástica; como a grande Summa desse período da história não passava de meras adaptações da metafísica e do Organon; como Dante o colocou entre todos os pensadores como “mestre dos que sabem”; como depois da queda de Constantinopla a migração dos professores bizantinos trouxe os últimos tesouros do seu pensamento aos sequiosos estudantes da Renascença.

No Império Romano havia as classes sociais dos patrícios, que eram os aristocratas rurais e urbanos com direitos totais de votar e ser votados, receber honrarias, ocupar cargos públicos militares e administrativos, praticar o comércio e agricultura como proprietários e com o dever de pagar tributos, prestar o serviço militar. A classe dos plebeus era composta por homens e mulheres livres, mas com condição política, social e econômica inferior à dos patrícios, a estes subordinados e prestando serviços a eles mediante pagamento. A classe mais inferior era constituída de escravos e escravas, considerados no Direito Romano como objeto de direito, equivalente à coisa, propriedade dos sujeitos de direito, em geral pertencentes, como propriedade, à classe dos patrícios (HOERNER JÚNIOR, 2008).

As famílias romanas plebeias e os escravos não tinham facilidades para educar seus filhos. Essa condição era quase que exclusiva dos patrícios, que regularmente tinham acesso ao ensino propiciado pelos mestres: o *litterator*, o *gramaticus* e o *rhetor*. O panorama familiar e educacional, mesmo entre os patrícios, apresentava diferenças entre gêneros:

A educação, ou o ensino, era meramente particular. As crianças recebiam educação dos pais. Aos sete anos, os filhos homens passavam para a responsabilidade do pai, e as filhas mulheres, da mãe, que as ensinava nos afazeres domésticos e outras utilidades de seu conhecimento. (HOERNER JÚNIOR, 2008, p. 55).

A instrução dos patrícios, nobres romanos, iniciava-se em casa com o *pater familias*, o primeiro educador, encarregado de alfabetizar as crianças, ensinando-as os primeiros conceitos de leitura e de conhecimento do Direito e das leis. Podia, nessa atividade, ser secundado por um escravo. Era dos escravos, chamados de *litteratores*, “vendidos no mercado com um cartaz pendurado no pescoço”

(MANACORDA, 1999, p. 95) e *grammaticus*, a próxima obrigação pedagógica, servindo como professores dos nobres jovens em escolas ou nos seus lares, ensinando música, matemática, oratória, escrita elaborada. Esses *litteratores* e *grammaticus* muitas vezes podiam usar, em seus alunos, varas e chicotes como método pedagógico, mesmo sendo escravos.

Havia, entre os *litteratores* e *grammaticus*, homens livres, que recebiam mensalmente por alunos educados, com remuneração de seus pais ou do Estado e com vencimentos regulados e definidos por éditos imperiais em tabelas.

Na Roma Antiga, os livres que se ocupavam com a tecelagem não trabalhavam com as mãos, o que era feito por escravos. Para Catão, Varrão, Cícero e Quintiliano, escritores romanos cujas obras, em parte, permaneceram, a dignidade de um cidadão é inversamente proporcional às atividades manuais laborais que ele exerce. Para os ricos e nobres romanos, a educação em artes, retórica, gramática, medicina, matemática e direito, nos ginásios. Para os pobres livres e para os escravos, o ensino de um ofício nos *collegia* (MANACORDA, 1999).

Friedrich Engels (1976), ao abordar o surgimento da instituição *Estado*, faz menção ao acúmulo e à diferenciação de riquezas, à formação de uma elite hereditária proprietária que se distingue por não precisar trabalhar, vivendo do trabalho da maioria, não proprietária, e aborda o surgimento da propriedade privada de bens como a terra, de instrumentos de trabalho e de bens semoventes, como os escravos e os animais de carga e tração. Para Engels (1976, p. 142):

A escravidão, a princípio restrita aos prisioneiros de guerra, desenvolveu-se depois, no sentido da escravização de membros da própria tribo e até da própria gens e a degeneração da velha guerra entre as tribos na busca sistemática, por terra e por mar, de gado, escravos e bens que podiam ser capturados, captura que chegou a ser uma fonte regular de enriquecimento.

A acumulação, cada vez mais acelerada de riquezas, demandou o surgimento de:

[...] uma instituição que, numa palavra, não só perpetuasse a nascente divisão da sociedade em classes, mas também o direito de a classe possuidora explorar a não possuidora e o domínio da primeira sobre a segunda; e esta instituição nasceu. Inventou-se o Estado. (ENGELS, 1976, p. 142).

3.3 O SIGNIFICADO DE COLONIZAR E ESCRAVIZAR

Como foi visto, ainda no início deste capítulo, conquista e colonização sempre trouxeram como caudal o ato de submeter outras nações, povos, comunidades e via de regra, escravizá-los. Foi assim com os egípcios e os hebreus, com os gregos e os *meteques* ou estrangeiros, com os romanos e os bárbaros na antiguidade. Iniciada a era dos descobrimentos com a expansão naval atlântica, os ibéricos lançaram-se à conquista e à colonização, inicialmente do litoral africano e em seguida das Américas. Colonizar, entre nós, “representou, sob certos aspectos, escravizar”, nas palavras de Osvaldo Orico (1956, p. 29).

D. João III, rei de Portugal, ao estabelecer as capitanias hereditárias no Brasil, deu aos donatários, em 1534, o poder de “cativar os gentios que quisessem para o seu serviço e dos seus navios, e mandarem vender anualmente em Lisboa certo número deles, livres de ciza que pagavam todos os outros e pagando somente o dízimo” (ORICO, 1956, p. 29).

John Thornton (2004) afirma que a investida, nos séculos XV e XVI, dos monarcas ibéricos rumo ao Atlântico na África Ocidental, buscava explorar seus principais produtos, escravos e ouro. A *bula papal Romanus Pontifex*, de 1455, renova “os pleitos de Portugal sobre as ilhas ainda não conquistadas e uma correspondente ampliação da atividade ao longo da costa do Saara” (THORNTON, 2004, p. 73).

Thornton (2004, p. 119) escreve sobre as relações comerciais entre europeus e africanos no século XVII e relata o clima de uma negociação, em que a visão europeia sobre os cativos é nitidamente a de considerá-los mercadoria, assim como os produtos que estavam sendo negociados:

[...] os navios europeus com frequência não pagavam tributos e não faziam negociações especiais para comercializar. Em vez disso, grupos de dois ou três africanos iam até eles em pequenas canoas para barganhar em pequena escala marfim, pimenta-malagueta, gêneros alimentícios e ocasionalmente fumo. Mas o comércio era sempre arriscado. Sem a proteção do Estado, os africanos eram por vezes carregados pelos europeus como escravos [...].

A origem da escola está intimamente ligada ao surgimento do sistema escravista. Com a propriedade da terra nas mãos de uma minoria, os poderes que este grupo exercia, políticos e militares, facultava-lhes a condição de exploração da

maioria. Com essa expropriação do fruto do trabalho de alguns em benefício de outros, estes últimos podiam viver sem trabalhar com sua sobrevivência garantida pela exploração de seus semelhantes, agora desumanizados, transformados em mercadorias incorporadas às suas propriedades, os escravos.

Com a experiência adquirida, como foi demonstrado, logo após a conquista de Ceuta aos árabes, com a passagem pelo Cabo Bojador, com a inicial e frutífera experiência de escravizar africanos em latifúndios monocultores nas ilhas adjacentes e com a viagem atlântica de Vasco da Gama, o Império Português lançou-se ao Grande Mar, o Atlântico Leste. Iniciado o século XVI, tem início a epopeia da conquista de mares, terras, gentes, bichos e minérios americanos, sob as bênçãos das bulas papais e com a inspiração do padroado, como se lerá no próximo capítulo.

A elite lusa, no final do século XV e início do século XVI, representada pela nobreza, pelo clero e pela nascente burguesia mercantil, não tinha interesses em seguir os ditames modernizantes em crescimento nos outros países europeus e se arremete em busca de novas terras para ocupar, novas gentes para dominar, transplantando a mesma estrutura de exploração agrária preexistente na Península Ibérica e nas ilhas africanas. Desta feita, com novos protagonistas, além dos escravos africanos negros já existentes em Portugal e nessas ilhas: os indígenas americanos, marcados para a exclusão, para a destruição cultural e para a invisibilização de suas histórias, costumes, línguas e religiões, assunto para o capítulo seguinte.

4. A EXCLUSÃO E A INVISIBILIDADE NA AMÉRICA: CATECISMO, CATEQUESE E EDUCAÇÃO

4.1 QUEBRA CULTURAL DE INDÍGENAS

A cultura indígena, não somente quanto à língua, mas na espontaneidade e variedade de suas formas, se foi lentamente substituindo, no raio de influência dos missionários, por um outro tipo de cultura, de acordo com os ideais dos jesuítas, e sua concepção de vida e de mundo. (AZEVEDO, 1958, p. 17).

Nessa afirmação de Fernando Azevedo, percebe-se que a catequese jesuítica, como método, trazia em seu bojo valores culturais e religiosos bem definidos: os valores católicos e europeus ibéricos dos conquistadores. Serafim Leite (2004) relata que em 1552, apenas três anos após a chegada de Manoel da Nóbrega, a catequese dos curumins envolvendo língua, canto e dança já estava em curso, e mais, estava atingindo seus pais, nas aldeias com ensinamentos da Paixão, dos Mandamentos, do Pai Nosso, do Creio em Deus Pai e da Salve Rainha, em línguas indígenas.

Para isso foi essencial o aprendizado de línguas indígenas, notadamente o tupi, dominante na região costeira por aonde chegaram os jesuítas, no século XVI. O primeiro registro de padre jesuíta que se pôs a aprender tupi foi o de Aspilcueta Navarro, o qual, já no ano de 1550, portanto um ano após seu desembarque na América, dominava palavras nesta língua (NÓBREGA, 1931). As línguas indígenas foram importantes para a missão evangélica catequizadora e colonizadora sob a égide da doutrina e da disciplina. Doutrinar e disciplinar, papel paterno desempenhado pelos missionários que se autodenominavam “pais dos índios, assim das almas como dos corpos” (CAPISTRANO DE ABREU, 1976, p. 51).

Doutrinários e disciplinadores na catequese, alguns jesuítas insurgiram-se contra a escravidão indígena, denunciando que portugueses enganavam os naturais da terra com falsas promessas de pacificação, destruíam sua roças e separavam mulheres de maridos, pais de filhos e às vezes vendiam-nos para obter lucros (CAPISTRANO DE ABREU, 1976). Quebra cultural dos indígenas a exemplo do que se fazia com os africanos, no afã de explorá-los e escravizá-los.

A cultura indígena americana estava ligada à língua, à agricultura, à pesca e caça, à arte e às práticas religiosas. Estas últimas tiveram suas tradições e marcas

iconográficas preservadas no tocante ao patrimônio artístico. Quanto à religião, não ocorreu o mesmo.

Em muitas tribos, o poder era exercido com mais força pelo pajé ou caraíba curador, autoridade espiritual. Nessas tribos, o chefe ou cacique possuía apenas autoridade nominal. O pajé, além de curador e do papel de intermediador espiritual, era também o guardião da história oral, não só com referências anímicas à natureza, mas, também, depositário de lendas familiares e fatos da vida dos antepassados que eram por eles ritualisticamente descritos. Isso entrava em choque com o papel proposto pelos missionários católicos em sua missão evangelizadora e catequética:

Não lhes faltava talento artístico, revelado em produtos cerâmicos, trançados, pinturas de cuia, máscaras, adornos, danças e músicas. Das suas lendas, que às vezes os conservavam noites inteiras acordados e atentos, muito pouco sabemos: um dos primeiros cuidados dos missionários consistia e consiste ainda em apagá-las e substituí-las. (CAPISTRANO DE ABREU, 1976, p. 11).

A quebra cultural não era apanágio do colonizador ibérico e dos padres católicos. Durante a ocupação holandesa, alguns indígenas, ex-convertidos à fé católica, tornaram-se calvinistas e luteranos, passando a chamar a Igreja Católica de falsa (AZEVEDO, 1958).

4.2 OS JESUÍTAS E A EDUCAÇÃO

Chamados por Fernando de Azevedo (1958) de primeiros mestres do Brasil, os jesuítas que aqui chegaram, em 1549, não foram os primeiros religiosos a desembarcar nas Américas acompanhando os portugueses. Antes deles, um frade franciscano que estava na comitiva de Pedro Álvares Cabral foi quem iniciou a saga religiosa católica:

A grande cruz de madeira indígena, trazida em procissão por portugueses e índios, arvorada junto ao altar armado a céu aberto e em que disse a missa Frei Henrique de Coimbra, a primeiro de maio, em terra firme, foi, no ato oficial de posse do Brasil celebrada em Porto Seguro, o símbolo Augusto da Conquista, à civilização cristã, das terras descobertas. (AZEVEDO, 1958, p. 10).

Frei Henrique de Coimbra, após alguns dias de missão evangelizadora na terra recém-descoberta, partiu na comitiva de Cabral rumo às Índias. Os jesuítas permaneceram, sem grandes incômodos, até a década de 1750, quando no governo de Dom José de Portugal, passam a ser acusados de enriquecerem às custas de indígenas, de abusarem de privilégios, de prejudicarem a demarcação de limites da colônia em relação ao reino espanhol e de difamarem o rei português. Esta última acusação precede à dispensa dos padres da Companhia de Jesus como confessores do soberano, em 1757. Logo vem a acusação de que a Sociedade ou Companhia fundada por Inácio de Loyola instigara um atentado contra Dom José, em 1758. No início de 1759, é ordenada a prisão de jesuítas e, em seguida, uma das causas da dissídia, o sequestro de seus bens. Nesse mesmo ano, é expedida uma lei proibindo a existência da Sociedade de Jesus nos reinos de Portugal (HOLANDA, 1978). À expulsão seguiram-se destruição de livros e manuscritos. Educadores, catequistas, evangelizadores, os jesuítas, durante seu monopólio educacional no Brasil, apenas mimetizaram situação semelhante existente em Portugal, onde a Universidade:

[...] fundada em 1290 em Lisboa e transferida em 1537 para Coimbra, estava também ela, sob influência direta do clero e, particularmente, da Companhia de Jesus que dela se apoderou em 1555, e constituía, nos seus cursos acanhados e livrescos, de apostilas, glosas e comentários [...] (AZEVEDO, 1958, p. 19).

Era para a Universidade de Coimbra, não a única, mas também para as de Lisboa e de Évora, que alguns filhos dos senhores de engenho eram enviados após terem como mestres iniciais, no Brasil, padres jesuítas. A esses alunos, nos colégios ou mesmo nas casas-grandes, era propiciado o que corresponderia hoje ao ensino secundário. Aos filhos de colonos brancos, a órfãos importados de Portugal e a alguns curumirins ou curumins, crianças indígenas que manifestassem desejo de seguir carreira eclesiástica, era ofertado o que corresponderia ao ensino primário, hoje, nas escolas.

Embora não negue a natureza dicotômica e dual do ensino jesuítico no Brasil, Azevedo (1958), a exemplo de Veríssimo (1961), debitara também esta prática a um costume advindo da Península Ibérica. Mesmo admitindo o horror à atividade manual em benefício do ensino literário e eclesiástico, afirma que o desprezo da elite brasileira pelos ofícios mecânicos é:

Produto da época e das condições de vida social da Metrópole, transferiu-se para a Colônia, com os costumes, os usos, a religião e a mentalidade da nobreza, para a qual liberdade se tornou sinônimo de ociosidade e o trabalho qualquer coisa de equivalente à servidão. (AZEVEDO, 1958, p. 46).

Durante todo o período jesuítico, africanos escravos não tiveram acesso à educação, à propriedade e à liberdade.

Entre fidalgos, senhores de engenho e sacerdotes recrutavam-se os primeiros líderes da sociedade colonial; e além da nobreza, da propriedade da terra, o que determinava o acesso na escola social, era a instrução exclusivamente a cargo do clero ou mais particularmente, dos jesuítas. (AZEVEDO, 1958, p. 13).

O que distinguia Portugal do restante das nações europeias era, conforme Serafim Leite, além da predestinação do país luso para ser marinheiro e a sua natureza comerciante, a sua definição do que significava “servir a Deus”, no conceito de seu monarca:

A Europa, do século XV, deslumbrada pelo fulgor do Renascimento, produziu a exaltação do homem e das nações. Todavia, enquanto esta exaltação exagerada levava o nacionalismo germano-saxão ao grito revoltoso do *non serviam*, rompendo a unidade religiosa da Europa, Portugal, dentro da mesma força de seu nacionalismo, alheando-se de dissidências continentais, desembarcava no Marrocos (1415) precisamente com o sentimento expresso de servir. O “serviço de bens” foi a ideia guiadora de D. João I na sua empresa. (LEITE, 2004, p. XXV).

A Companhia de Jesus foi fundada por Inácio de Loyola e companheiros em 1539 e teve sua aprovação em 27 de setembro de 1540 pela bula papal *Regimini Militantis Ecclesial*. Nessa Bula Papal de aprovação, constava a fórmula que designava os inicianos como aqueles que militam como soldados de Cristo, sob a bandeira da Cruz, servindo ao pontífice romano e tendo Deus como único Senhor.

O pretendente a membro da Companhia não era aceito ou era excluído em caso de ser herege, ou estar ligado a alguém por vínculo matrimonial ou escravidão, conforme as regras dos exames (LEITE, 2004, p. 5).

O primeiro educando no Brasil foi um indígena, a quem foi ensinado o a-b-c em três dias. Em seguida, crianças indígenas e “filhos de portugueses que iam nascendo na terra ou já haviam nascido na terra”, antes da chegada de Tomé de Souza, em 1549, notadamente descendentes de Diogo Álvarez, o Caramuru (NÓBREGA, 1931). O Padre Vicente Rijo, companheiro de viagem de Manoel de Nóbrega, é citado como Vicente Rodrigues, por Serafim Leite (2004).

No livro I, Tomo I, de sua obra *História da Companhia de Jesus no Brasil*, concluído em 1938, Serafim Leite (2004, p. 34) afirma:

Se não se admitiram nas escolas do Brasil (Leite se refere, obviamente, às escolas jesuíticas) os escravos, a razão foi a mesma que atinge hoje a grande massa do proletariado; não o permitiam as circunstâncias econômicas da terra, nem os senhores compravam escravos para os mandar estudar.

Segundo Miranda, em 1683, o arcebispo da Bahia, João da Madre de Deus, é a maior autoridade religiosa baiana. Procura o governador da Bahia, Antônio de Souza, no sentido de interceder pelo jesuíta Antônio Vieira, alvo de perseguição por parte da autoridade mais poderosa da Colônia. Após apresentar seus argumentos em defesa do padre, o arcebispo ouve do governador que Vieira será investigado e traça um perfil do jesuíta, atribuindo-lhe ironicamente algumas qualidades: investir contra as acumulações remuneradas, fazer propaganda no púlpito de seus ideais políticos, pregar a tolerância aos judeus como remédio para Portugal, pregar a abolição do Santo Ofício, defender as missões, ser contra a escravidão, escrever folhetins anônimos contra a escravidão (MIRANDA, 1990, p. 228).

O Padre Antônio Vieira propôs e o rei Dom João IV criou a Companhia Geral do Comércio no Brasil, que ajudou Portugal na guerra contra a Espanha e na expulsão dos holandeses de Pernambuco. Quem aplicasse dinheiro na Companhia Geral, fossem negociantes de mercadorias semoventes, fossem transportadores de outras mercadorias, tinham, por parte do rei, isenção de algumas taxas e tributos. E assim era feito. A esta Companhia Geral, também chamada de Companhia de Comércio, seguiram-se outras do mesmo feitio e modelo. A elas eram dados privilégios especiais e foram responsabilizadas pela implantação de um regime comercial monopolista, posteriormente combatido no século XVIII pelo regime comandado pelo Marquês de Pombal (VERÍSSIMO, 1961). Sobre este tema, escreve Alcir Précoma, no prefácio de livro com sermões do Padre Antônio Vieira, que o jesuíta:

[...] durante toda a década de quarenta (do século XVII), bate na tecla da necessidade da criação de duas companhias de comércio, uma ocidental e outra oriental, com base no modelo holandês de exploração do monopólio comercial das colônias mediante concessão estatal e venda de ações a particulares. (VIEIRA, 1995, p. XII).

A Companhia Geral do Comércio do Brasil foi criada em 1649, com capital fornecido por cristãos-novos, muitos deles em seguida perseguidos pela Inquisição Portuguesa. O objetivo principal da Companhia era a proteção marítima do grande trato atlântico que envolvia o envio de frotas de açúcar para a Metrópole, transporte de gênero importados pelo Brasil, frotas de navios negreiros com escravos africanos vindo principalmente de Angola para a América: a finalidade da proteção deste trato era relacionada ao ataque de corsários, piratas e da Armada Holandesa. A ação da Companhia de Comércio envolveu também disputas com os holandeses pelo controle territorial de portos exportadores de escravos na África (HOLANDA, 1977).

Na instrução jesuítica, a pública, que recebia subvenção real para o alimento, sustento dos padres, defesa material e manutenção, era gratuita e no ensino missionário, catequético, a gratuidade era apenas para aqueles que manifestassem o desejo de seguir carreira sacerdotal. Nos colégios jesuítas, em meados de 1759, quando da expulsão da Companhia de Jesus, do Reino Português, por Pombal:

A frequência dos colégios era constituída por filhos de funcionários, de senhores de engenho de criadores de gado, de oficiais mecânicos, e, no século XVIII, também de mineiros, o que representava no Brasil a nobreza e a burguesia europeia, embora estas duas denominações sejam um tanto fictícias transportadas ao Brasil dos primeiros séculos. (LEITE, 2004, p. 51).

Serafim Leite afirma que as missões jesuíticas dedicavam-se à educação cristã e cidadã pelo trabalho e pela solidariedade, germe de uma pátria em formação (LEITE, 1939).

O colonizador ibérico, representado por espanhóis e portugueses, seguramente influenciado pela sua experiência europeia de escravismo mouro, sarraceno, eslavo e de outras etnias, considerava que o trabalho braçal o amesquinhava moralmente: “O nobre, o que se eleva na sociedade, aquele que emerge às culminâncias do poder, tem, como primeiro sinal de dignidade, o não sujar as mãos em profissões manuais. Há pois um tabu que faz do trabalho profissional algo degradante” (VERÍSSIMO, 1961, p. 27).

O ensino ministrado pelos jesuítas no Brasil sob a influência europeia reflete esta dicotomia já presente na Grécia Antiga: escola (originário do grego *scholé*) para os que não têm a obrigação de trabalhar, não necessitando do trabalho para seu sustento. Aqueles que são obrigados a trabalhar e não vão seguir a carreira eclesiástica são excluídos, uma vez que negros e índios escravos são “o material de

trabalho, as máquinas de produção de serviços e não podem, por isso, dispor de seu tempo e empenhar parte dele na escola” (VERÍSSIMO, 1961, p. 379).

Até a sua saída compulsória, os jesuítas possuíam estabelecimentos educacionais na Bahia, no Morro do Castelo no Rio, em Olinda, no Pernambuco, em São Paulo, em Santos e em Cachoeira, fundados no século XVII, e em Paraíba, Paranaguá, Bahia, Pará e Maranhão, fundados no século XVIII. Os primeiros chamados de colégios e os outros de seminários (VERÍSSIMO, 1961).

A proscrição da presença jesuítica do reino português, concretizada oficialmente em 1759, significando o fim do sistema educacional jesuítico, estava sendo gestada há nove anos desde a assinatura do Tratado de Madrid, entre Portugal e Espanha, em janeiro de 1750. A assinatura desse Tratado tinha raízes econômicas e fazia parte da consolidação da política externa lusitana. Pelo Tratado de Madrid, a Colônia do Sacramento, no estuário do Rio da Prata, passava ao controle espanhol em troca do reconhecimento pela Espanha dos limites da América portuguesa até as fronteiras fluviais ocidentais meridionais, notadamente aquelas definidas pelo Rio Paraná, incluindo as terras ocupadas por Missões Jesuíticas:

O tratado determinava a evacuação dos jesuítas e dos índios convertidos das missões uruguaias (assim como de mais de um milhão de cabeças de gado das estâncias das missões) e exigia uma inspeção apurada no local da linha de demarcação entre as Américas espanhola e portuguesa por duas comissões associadas. (MAXWELL, 1996, p. 53).

Os aspectos acima, ligados à política externa portuguesa em sua relação com a Espanha, atingiam as expansões territoriais das Coroas Lusitana e Espanhola nas Américas. No tocante às raízes econômicas do conflito com os jesuítas, estes, com sua posição antirreforma e com seu sistema de ensino contribuindo para “a fixação de uma ordem político-administrativa condizente com os interesses de Portugal, fundada na grande propriedade, na monocultura e na força de trabalho escrava” (MESQUIDA, 2011, p. 1), tornaram-se um empecilho aos interesses do rei D. José I e de seu primeiro ministro, o Marquês de Pombal, empenhados em inserir Portugal no novo panorama econômico do restante da Europa Ocidental, onde predominavam países influenciados pela doutrina do liberalismo. O objetivo era:

[...] trazer para Portugal a nova doutrina e fazê-la vicejar nas terras lusitanas. Os jesuítas eram um obstáculo, pois representavam a velha ordem. Administradores do Colégio das Artes, vestíbulo para a Universidade de Coimbra, e responsáveis pela educação nas colônias e, portanto, responsáveis pela transmissão das concepções de mundo, tinham que ser afastados para que a nova ordem pudesse ser inserida em Portugal. (MESQUIDA, 2011, p. 3-4).

Para Sérgio Buarque de Holanda (1977, p. 74):

O advento de Pombal trouxe a todos os campos do pensamento o predomínio do Estado: na cultura e na política. O ensino passou a servir à supremacia do direito civil sobre o canônico. A escolástica foi oficial e explicitamente banida do reino por solene decreto. Tanto em relação à Santa Sé quanto às próprias autoridades internas da Igreja, passou o Estado a usar de uma política fundamentalmente controladora.

Quatorze anos após a expulsão dos jesuítas do reino de Portugal, o papa Clemente XIV suprimiu a Sociedade de Jesus, em 21 de julho de 1773. Para isso, contribuíram pressões sobre o papado, oriundas do antijesuitismo dos governos de Portugal, Espanha e França, da época (MAXWELL, 1996).

Figura 4 – Edifício do Colégio Jesuíta de Paranaguá



Fonte: Patrimônio Cultural do Estado do Paraná.

Para Azevedo (1958, p. 293), a grande ambição da política educativa jesuítica ministrada era “a elaboração de uma elite culta e religiosa que realizaria os objetivos místicos e sociais de Santo Inácio” e, em contrapartida, o ensino elementar foi para esta mesma prática educacional uma forma de exercer a catequese. A preparação, no Brasil, dessa elite, serviria aos propósitos da Companhia de Jesus, com seus soldados de Cristo: “Uma milícia religiosa que existia para combater a heresia protestante e afirmar a supremacia no espiritual como igualmente no temporal, da Igreja Católica”.

4.3 CATECISMOS E CATEQUESE

O ano de 1683, ano da invasão do colégio jesuíta de Salvador, reflexo da disputa de poder entre os missionários e os poderosos da Bahia, é também o ano em que o Abade Fleury publica o seu Catecismo Histórico reeditado sucessivamente, usado no Brasil e Portugal até o século XIX. Nada coincidentes esses dois fatos, mas reveladores do papel político-educacional-religioso que os jesuítas desempenharam no Brasil desde a sua chegada.

Os catecismos, como instrumentos pedagógicos religiosos e educacionais, passaram a se fazer cada vez mais presentes, neste século XVII, nos colégios jesuítas, “servindo muitas vezes, como manuais de leitura” (ORLANDO, 2013, p. 68), e:

Na Europa do século XVII, a multiplicação de manuais de catecismo e de instrução catequética teve o objetivo não só de transmitir, como assentar o espírito cristão. A disseminação das escolas religiosas tratou de formar e exhibir a religiosidade dos seus membros. A ação dos colégios corroborou para transformar o século XVII em um século de disputas e polarizações, que ditou como norma a demonstração da fé pelo comportamento e pela conduta moral. (ORLANDO, 2013, p. 67).

Modificações na relação Estado-Igreja, na Metrópole, sempre se refletiram na Colônia. No nascente país lusitano, nos séculos XII e XIII, tiveram origens as situações que Cunha (1980) chama de razões que levaram a Igreja Católica a se transformar em um setor de burocracia do estado português:

O empenho da nobreza lusitana no combate aos mouros na Península Ibérica, até 1249, e depois, na África, foi bem recompensado pelos papas. Os nobres portugueses mostraram-se leais à religião católica numa época em que o papado encontrava-se ameaçado externamente (pelos mouros infiéis) e mais tarde, internamente (pelos movimentos protestantes). A recompensa dos nobres consistiu na transferência ao Estado português, em formação, de uma série de poderes que a Igreja considerava inalienavelmente seus. Os mais importantes foram os seguintes: cobrança de dízimos; formação e suprimento de sacerdotes; nomeação de bispos. Além desses, a Igreja reconheceu o poder do rei de censurar os documentos eclesiásticos, inclusive as bulas papais e a legitimidade do Estado como instância jurídica superior no julgamento dos sacerdotes, cabendo-lhes o direito de recurso à coroa nas questões puramente religiosas. (CUNHA, 1980, p. 73).

Isso marcou o início e a posterior consolidação do padroado pelo qual o rei de Portugal, pelas razões citadas acima, tinha o poder temporal, advindo de sua condição de soberano de Estado acrescido do poder espiritual e religioso, católico apostólico, evidentemente. A chegada de nossos primeiros professores e catequistas em 1549 vem no bojo da recente criação da Companhia de Jesus, em 27 de setembro de 1540, por Inácio de Loyola, aprovada pelo Papa Paulo III, em pleno período do padroado português, e dá origem, na nova terra, ao exercício do direito divino do poder do Rei de Portugal (CUNHA, 1980). O padroado era mantido pela articulação de dois aparelhos: o repressor e o ideológico. O aparelho ideológico revestiu-se de duas vertentes, originadas do clero:

Pode-se dizer que no Brasil o catolicismo teve duas origens: por um lado os jesuítas, que pretendiam difundir nos trópicos um catolicismo ortodoxo, fiel à matriz católica romana, e por outro, o catolicismo transmitido pelos colonizadores e capelães que traziam consigo um catolicismo menos rigoroso, mais livre e popular. (BERGER, 1976, p. 216).

O aparelho repressor, mantenedor da ordem e da lei na Colônia, tinha como figura principal o vice-rei, seguido por oficiais militares, oficiais de justiça, contadores, juízes do povo, juízes de fora, chefes de corporações, desembargadores, escrivães, meirinhos e ouvidores. Muitos destes quadros da burocracia estatal eram formados nos colégios e estabelecimentos escolares jesuítas (CUNHA, 1980).

O sistema de padroado português, constituído desde o início da formação do país luso, continuaria a existir, então, sob outra dimensão territorial após a conquista da América, mas mantendo a mesma estrutura política de relações de poder entre a Corte real e a Igreja, agora em dois espaços, a Metrópole e a Colônia:

A distância física entre os dois espaços, assim, não deve elidir a possibilidade de pensá-los como coextensivos, ambos convergindo para a figura do Rei como chefe de uma casa alargada à dimensão de seus domínios ultramarinos. (BARROS, 2011, p. 131).

As colônias asiáticas e africanas demandaram e continuaram a merecer toda a atenção da Corte Metropolitana, mesmo após a passagem de Pedro Álvares Cabral pela América, em 1500. Até o final da primeira metade do século XVI, os olhos estavam voltados para o Oriente e suas riquezas. Apenas em 1549, chega ao Brasil, especificamente na Bahia, a caravana do primeiro governador geral designado para a América Portuguesa. A marca do padroado, a cruz com as armas do Rei nela esculpidas, que havia sido fixada em Porto Seguro por Cabral, há 49 anos, tem agora o seu significado fortalecido na composição político-religiosa dos navegantes: não é mais a intenção apenas descobridora, exploradora e demarcadora de territórios que movia a saga cabralina que dá o tom. Agora, trata-se de uma missão de ocupação territorial com intenção de se tornar definitiva, ligada ao Estado Real Português, uma região ultramarina com as marcas da instalação, nela, de uma governança-geral:

A armada, composta de três naus, duas caravelas e um bergantim, que o trouxe, com autoridades, missionários jesuítas – Manuel da Nóbrega e seus cinco companheiros, três padres e dois irmãos – funcionários civis e militares, soldados, oficiais de diferentes ofícios, mais de mil pessoas ao todo, inclusive quatrocentos degredados, deixou Lisboa a 1º de fevereiro. A 29 do mês seguinte chegava à Baía de Todos-os-Santos, onde se deveria escolher o lugar mais próprio para a construção da sede do governo. (HOLANDA, 1976, p. 109).

A constituição civil, militar e eclesiástica desta armada remete-nos à conclusão de que ela tinha por objetivo a conquista e ocupação territorial associada à divulgação do catolicismo pela catequese e conversão; reprodução no ultramar americano da estrutura básica do Estado lusitano, fincada no padroado. As primeiras edificações, ainda em 1549, na Baía de Todos-os-Santos, foram iniciadas: construção de uma sede para a governança geral, fortificações em torno do território definido para ser a urbe baiana, construção de uma igreja e montagem de uma escola, a escola baiana na qual se ensinava o bê-a-bá:

As casas de bê-a-bá foram instituídas pelos jesuítas em 1549, no mesmo ano da chegada do Padre Manuel da Nóbrega e dos seus cinco companheiros. Entre eles, desembarcou aquele que seria considerado o primeiro mestre escola do Brasil: Vicente Rijo Rodrigues. Na escola organizada pelo padre Vicente, em Salvador, os primeiros alunos foram as crianças mamelucas. Elas eram bilíngues, pois falavam o tupi da mãe e entendiam o português do pai. Nóbrega, na primeira carta do Provincial de Portugal, afirmara que: “Ho Irmão Vicente Rijo insina há doutrina aos mininos cada dia, e também tem escola de ler e escrever”. Mas Rijo não ensinava apenas às crianças: a sua escola de ler e escrever também era frequentada pelos adultos. (FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 2004, p. 173).

Já para estes primeiros alunos, os educadores catequizadores jesuítas tiveram que se adaptar à realidade da natureza humana e cultural dos nativos da nova terra: as crianças mamelucas entendiam o português e podiam ser educadas e evangelizadas nesta língua. E os índios adultos, como se comunicar com eles? Debaixo da bandeira da contrarreforma, mas ainda não vigorando o *Ratio Studiorum*, os jesuítas no Brasil, na segunda metade do século XVI, distantes do Rei e do Provincial Inaciano de Portugal, sentiram a necessidade de aqui aprender a língua geral da gente, o tupi, para nesta língua educar e evangelizar a gente da terra (ANCHIETA, 1992). Assim o fizeram, para cumprir sua missão de educadores e evangelizadores: “Coube à Companhia de Jesus a organização das instituições irradiadoras dos dois meios fundamentais de sustentação da cultura europeia nas terras americanas mais ocidentais demarcadas pelo Tratado de Tordesilhas: a Igreja Católica e a escola” (FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 2004, p. 175).

A ação catequizadora foi interpretada de várias formas e sob diversos olhares, historicamente e entre eles sobressaem as razões de Varnhagen (1962) que via na condição de *bárbaros*, dos indígenas, a sua principal justificativa.

Da expulsão dos jesuítas em 1759 até a fundação do Seminário de Olinda, em 1800, pouco ou nada aconteceu além do desmantelamento do sistema de ensino montado pelos inacianos, sem medidas efetivas e complementares de substituição de seus estabelecimentos escolares. O legado jesuítico, com sua pedagogia própria, seus professores, seus planos de ensino e suas intenções na geração de uma elite no Brasil pode ser sintetizado da seguinte forma:

Além de pública e geral, a instrução dada pelos jesuítas do Brasil, nos seus colégios, era gratuita. Dizemos colégios, não seminários. Nos seminários, os alunos não recebiam apenas instrução e educação, recebiam também moradia e sustento; quer dizer eram internatos escolares, com a competente e indispensável remuneração de custo de vida. A instrução e educação continuavam a ser gratuita; nem as despesas de sustentação dos

mestres provinham dessas pensões, mas de outras, em geral as que os fundadores dos Seminários benemeritamente estabeleciam, como é no mais famoso de todos os seminários, o de Belém da Cachoeira. A distinção entre seminários e colégios, consiste em que nos seminários admitiam-se de preferência os que se destinavam à carreira eclesiástica, e a admissão nos colégios estava patente a todos. Nos seminários, instrução particular; nos colégios, pública e gratuita. (LEITE, 2004, p. 51).

4.4 EDUCAÇÃO NO PERÍODO PÓS-EXPULSÃO DOS JESUÍTAS

Então, nossos primeiros professores: “Abandonaram seus colégios e partiram para o exílio, silenciosos como soldados que dobram suas tendas” (AZEVEDO, 1958, p. 41).

Com o decreto pombalino de 1759, definindo a saída dos jesuítas do Brasil e de todo o reino, o confisco de seus bens com consequente fechamento de escolas, colégios e seminários, o sistema escolar que teve seu embrião em 1549 no desembarque de Manoel da Nóbrega com seus companheiros e perdurou por 210 anos, desmoronou-se. O primeiro estabelecimento escolar criado no Brasil pelos jesuítas foi o colégio jesuítico da Bahia em 1550 (CUNHA, 1980). Conforme Azevedo (1958, p. 41), existiam na Colônia, no momento da expulsão: “[...] 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, sem contar os seminários menores e as escolas de ler e escrever, instaladas em quase todas as aldeias e povoações onde existiam casas da companhia”.

Já em 1759, no dia 28 de junho, o Marquês de Pombal fez publicar um Alvará com medidas administrativas que buscavam suprir a lacuna deixada pela saída dos jesuítas. Essas medidas, pouco eficientes na Metrópole, também tiveram pequena repercussão na colônia. Sob a égide do Iluminismo e no caminho da antítese ao *Ratio Studiorum*, são criadas, em Portugal, as aulas-régias, que além do latim, contemplavam grego e hebraico. Nos próximos anos, no Brasil, são criadas, também, aulas régias, contemplando o ensino de francês, inglês e ciências. É a marca da modernidade, pelo menos em aparência, chegando à Península Ibérica e às colônias (MAXWELL, 1996).

O Alvará Régio de 28 de junho de 1759, assinado pelo Ministro do Rei, Sebastião Carvalho, o Marquês de Pombal, ordenava a saída dos padres jesuítas dos territórios sob o poder lusitano. Essa medida representava, também, a determinação do fechamento dos estabelecimentos escolares e seminários

administrados pelos inicianos em Portugal e suas colônias e a criação das Aulas-Régias. Além de atender às exigências do Tratado de Madrid, no tocante principalmente à definição territorial com a Coroa Espanhola na região meridional da América do Sul,

[...] em substância, tal Alvará teve como significado central a tentativa de manter a continuidade de um trabalho pedagógico interrompido pela expulsão dos jesuítas. A educação jesuítica não mais convinha aos interesses comerciais emanados por Pombal, com seus conhecidos motivos e atos na tentativa de modernização de Portugal, que chegariam também às suas colônias. Assim sendo, as escolas da Companhia de Jesus que tinham por objetivo servir aos interesses da fé não atendiam aos anseios de Pombal em organizar a escola para servir aos interesses do Estado. (SECO; AMARAL, 2006).

A Universidade de Coimbra, tradicionalmente dominada e administrada pelos jesuítas, em sua modificação, passa a refletir os interesses da oficialização do ensino ligado diretamente aos interesses políticos da Corte. São criadas as Faculdades de Filosofia e de Matemática. Isso no panorama cultural da Metrópole, porque na Colônia, pouco ou quase nada houve de reflexos, uma vez que a estrutura educacional continuava excludente, resultado do contexto econômico agrícola monocultor e escravocrata. As únicas escolas e colégios no Brasil eram as administradas pelos jesuítas. Embora incipiente e precário, havia um sistema educacional na Colônia que com a expulsão dos inicianos, foi paralisado com o fechamento dos estabelecimentos educacionais: “somente após uma década de indecisões foram fundadas nas maiores cidades as primeiras Escolas e Aulas Régias. Tratava-se de escolas isoladas, de latim, grego e retórica” (BERGER, 1976, p. 166).

Passa, nesse momento, a figurar, na História Educacional do Brasil, José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho. Nascido em 1742, em Campos de Goytacazes, no Rio de Janeiro, de família rica e patriarcal, ainda jovem torna-se senhor de engenho. Estudou na Universidade de Coimbra, as Ciências do Direito Canônico, do ano de 1775 ao ano de 1780, ou seja, nos momentos em que eclode a Revolução Francesa, Azeredo Coutinho está vivendo e estudando na Europa, na reestruturada instituição acadêmica lusa.

Azeredo Coutinho conheceu então, por anos, a nova pedagogia, implantada pela reforma pombalina, nos ambientes acadêmicos da centenária instituição coimbrã. Pedagogia e visão do mundo, conforme apregoavam na época os

entusiastas do afastamento dos jesuítas, baseada no Iluminismo. Ao que tudo parecia indicar, tempos modernos em Portugal. Para Goergen:

O advento da modernidade não coincide apenas com a edificação de uma ciência livre dos ensinamentos bíblicos e de um espaço político e jurídico autossuficiente, baseados apenas nas vontades humanas, mas também com a afirmação de uma moral livre da autoridade da Igreja e das verdades reveladas, estabelecida, portanto, numa base humana-racional, sem reclusão às fontes reveladas. Trata-se de uma ética laica e universalista que afirma os direitos do indivíduo que passa a ser o padrão moral dos tempos modernos. A proclamação dos direitos universais do homem tem como função servir de base reguladora universal das relações sociais. (GOERGEN, 2001, p. 52).

O nome de Azeredo Coutinho aparece na História do Brasil também como deputado representante do Brasil junto às Cortes metropolitanas em Portugal. Azeredo Coutinho foi escolhido enquanto exercia o cargo de Bispo de Elvas. Um brasileiro vivendo em Portugal. Era o período imediatamente anterior à Independência do Brasil. Ele tinha o perfil adequado para a função, conforme José Honório Rodrigues, representando o Rio de Janeiro nas Cortes:

Todos sentiram a gravidade dos acontecimentos, a significação do Rio como centro político do Brasil, e os que queriam participar e influir na política preferiam ficar aqui para agir, do que ser deputado e atuar em Portugal. Nenhuma figura essencial no desenvolvimento do processo revolucionário da Independência quis candidatar-se, afastando-se, assim, voluntariamente, da cena dos acontecimentos decisivos. Como a lei permitia que se elegessem brasileiros residentes em Portugal, esta foi a solução encontrada, pois foi apoiada pelos eleitores portugueses do Rio. Pensaram naturalmente, e não erraram, que os brasileiros residentes em Portugal serviriam melhor aos interesses portugueses que aos brasileiros. (RODRIGUES, 1975, p. 93).

Arno Wehling (2008) classifica as opiniões de Rodrigues (1975) sobre Azeredo Coutinho como diatribes ajuizadas a partir de categorias ideológicas vigentes no século XX. Wehling (2008, p. 256-257) classifica Azeredo Coutinho de “o criador do Seminário de Olinda (e introdutor de concepções iluministas no Brasil); como o autor de trabalhos sobre a agricultura, comércio e escravidão no quadro da crise de colonização, de finais do século XVIII, como governador da Capitania, de Pernambuco e Bispo daquela diocese; e como último Inquisidor Geral de Portugal, já administrando praticamente a massa falida da instituição”.

De acordo com Rogério Fernandes (2007), alguns representantes brasileiros junto às Cortes Metropolitanas fizeram abordagens escritas e orais relacionadas à

instrução pública no Brasil. Como Portugal, no período, início do século XIX, ainda vivia sob o impacto das intervenções pombalinas, estas participações dos deputados constituintes tiveram muitas vezes o objetivo de estender ao Brasil as reformas em curso na Metrópole lusitana. São itens relacionados a financiamento, notadamente ao pagamento de professores, à abertura de escolas, à contratação de docentes, à utilização de prédios particulares para instalação escolar e, até mesmo, refletindo posições liberais, a extensão de instrução pública a pessoas do sexo feminino e a constituição de turmas mistas. Essas intervenções refletiam, quase sempre, demandas e pedidos provinciais brasileiros. Rogério Fernandes (2007), que pesquisou manuscritos relacionados à instrução pública, mantidos no Arquivo da Assembleia da República, em Portugal, observa em relação aos deputados brasileiros constituintes à Corte Imperial:

Para concluir, apesar da ineficácia das Cortes portuguesas em relação à instrução pública designadamente no Brasil, as referencias que lhe foram feitas por parte de representantes das suas regiões testemunham a vontade que os animava na busca de soluções para as dificuldades. (FERNANDES, 2007, p. 565).

Não há no relato de Rogério Fernandes (2007) registro algum sobre a abordagem do tema “escravos e seu direito à educação”, pelos deputados constituintes às Cortes Gerais Portuguesas.

Figura 5 – Edifício do Seminário de Olinda



Fonte: Arquidiocese de Olinda e Recife.

Gilberto Freyre faz referência elogiosa ao Bispo Azeredo Coutinho ao tratar da educação das filhas dos senhores de engenho que, após a primeira comunhão, passavam à condição de sinhás-moças, muitas delas em seguida enviadas para aprender a ler, a coser e a rezar, nos Recolhimentos: “No Recolhimento que o grande Bispo Azeredo Coutinho fundou em Pernambuco, o de Nossa Senhora da Glória, aprendiam a tratar também cristãmente os escravos: ‘irmãos e filhos do mesmo Pai’” (entre aspas no original) (FREYRE, 1981, p. 344). O Recolhimento de Nossa Senhora da Glória do lugar da Boa Vista, em Pernambuco, foi fundado pelo Bispo no ano de 1798 e dedicava-se exclusivamente à educação de moças. Seu estatuto, assim como o do Seminário de Olinda, fundado no mesmo ano de 1798, foi elaborado pelo seu fundador (ALVES, 2007).

“Saber tirar vantagem do trabalho dos homens e aproveitá-lo é um dos primeiros objetos de arte de governar [...]”, é uma frase escrita por Azeredo Coutinho (1966, p. 274). Nelson Mendes Cantarino situa Azeredo Coutinho como homem

público de seu tempo ao defender a escravidão como um projeto político legitimador da imposição da ordem:

Essa estreita ligação com a ordem, com a autoridade estabelecida e com o Estado era complementada pela defesa da escravidão, fundamento básico da colonização da América Portuguesa não apenas por serem escravos sua principal mão de obra, mas por ser a escravidão uma referência central na organização da sociedade. (CANTARINO, 2013, p. 213).

Azeredo não era uma exceção dentre os membros da elite do final do século XVIII e início do século XIX. O Brasil ainda constituía a América Portuguesa, estava, com a metrópole lusa, readaptando-se às reformas, inclusive educacionais, impostas pelo Marques de Pombal, sob ameaça enfim concretizada da invasão napoleônica ao território metropolitano. Mas as estruturas e o funcionamento da economia em nada mudaram. Ao contrário, estavam estagnados, baseados na monocultura, escravismo, latifúndio e trato Atlântico com tráfico de escravos.

Com o desmantelamento do sistema educacional jesuítico e as incipientes tentativas, sob a égide pombalina, de se estabelecer regras e organizações na área, a tônica ainda era a preparação dos membros da elite colonial em Coimbra, Évora, Lisboa, Paris ou Montepelier, para o exercício do poder político civil e religioso. O senhor de engenho e escravocrata Azeredo Coutinho não destoava de seus pares: “Proprietário de terras, bispo da Igreja portuguesa, homem de governo e senhor de escravos: essa era a forma como Azeredo Coutinho se identificava e queria que os outros o reconhecessem” (CANTARINO, 2013, p. 214).

A atuação de Azeredo Coutinho, como dirigente de seminário e como idealizador e concretizador de uma instituição de ensino não combina com a imagem criada e difundida de que ele seguiria os preceitos modernizadores advindos da Revolução Francesa, aplicados no Brasil. Alain Touraine afirma que seguir os preceitos da Revolução de 1789 significa ter a: “vontade de diminuir as barreiras no interior da sociedade, de aceitar a maior diversidade possível, de estabelecer, para além do presente, uma maior continuidade entre um passado múltiplo e um futuro aberto” (TOURAINÉ, 1988, p. 90).

Gilberto Luiz Alves publicou, sobre a trajetória de Azeredo Coutinho, o livro *O pensamento burguês no Seminário de Olinda* (1993) e o capítulo de livro *O Seminário de Olinda* (2007). Nessas obras, Alves salienta o caráter combativo de Azeredo Coutinho e ressalta que “O Bispo de Olinda é um pensador burguês que

expõe de forma cristalina as suas ideias. Diante da necessidade histórica, ele não tergiversa, prefere encará-la e pagar o seu preço” (ALVES, 2007, p. 64-65).

José Joaquim Cunha de Azeredo Coutinho deixou marcas importantes para a História da Educação do Brasil. Estudioso das Ciências Econômicas com publicação de artigos e livros sobre o assunto (AZEREDO COUTINHO, 1966), relacionou-as com o modo de produção principal vigente no Império Português à época, a escravidão. Leu e repercutiu livros sobre o liberalismo, posicionando-se em relação a seus princípios filosóficos e econômicos. Wehling (2008) o considera um iluminista, entendimento diferente daquele de Rodrigues (1975).

Azeredo Coutinho viveu a transição vivida pelo Império Português nos finais do século XVIII e início do século XIX com a repercussão imediata da Revolução Francesa, o fim da hegemonia pombalina, a invasão napoleônica, a migração estratégica de D. João VI e sua Corte para a América e seu retorno à Europa, o fim oficial da Inquisição e os albores da Independência do Brasil.

Azeredo Coutinho, recém-empossado na Corte, faleceu em Lisboa, Portugal, em 12 de setembro de 1821. Sua biografia, na área educacional, é salientada no período de 1798 a 1802, em que foi bispo da diocese de Pernambuco:

Em Pernambuco, erigiu e pôs em funcionamento o Seminário de Olinda, que introduziu algumas inovações pedagógicas calcadas na reforma de Coimbra e serviu como órgão de difusão das ideias ilustradas da colônia. Além disso, enquanto membro do governo interino da capitania, o rigor e a intransigência com que procurou impor suas orientações ilustradas e defender suas prerrogativas de prelado incompatibilizaram-no com diversas autoridades locais e metropolitanas. (CANTARINO, 2012, p. 39).

Associadas a todos estes eventos, ressaltem-se as novidades curriculares introduzidas por ele no Seminário de Olinda e as repercussões das participações de alunos e mestres, egressos do Seminário, na Revolta Pernambucana de 1817. Sem dúvida, um homem de seu tempo.

No próximo capítulo, abordaremos as práticas educacionais relacionadas à necessidade que o modo de produção passava a gerar com a crescente urbanização, o surgimento de novas técnicas transformadoras de matéria-prima, o fortalecimento de um mercado interno exigente de novos produtos. Para isso, foi necessário que o principal contingente de trabalhadores no Brasil, os escravos africanos e seus descendentes, fosse treinado para o desempenho destas atividades profissionais, sempre mantida a restrição à sua liberdade e a exclusão.

5. O ESCRAVO E O SEU APRENDIZADO PARA O TRABALHO NA ZONA RURAL E NAS CIDADES

5.1 O ESTIGMA DA COR DA PELE COMO MARCA DA ESCRAVIDÃO NO BRASIL

No Brasil colonial, as restrições aos direitos dos africanos e de seus descendentes transcendiam ao direito à liberdade. Mesmo livre, um africano, ou seus descendentes, estava submetido ao estigma da cor preta ou parda de sua pele. No campo ou na cidade, qualquer pessoa que não fosse branca e entre elas principalmente os negros, estava sujeita, mesmo sendo liberta, a ser tomada por escravo. Essa suspeição crônica se fazia ainda mais acentuada quando o liberto, ex-escravo, ameaçava posições sociais, políticas ou econômicas da minoria branca:

Os indivíduos de ascendência africana no Brasil colonial, fossem escravos ou libertos, negros ou mulatos, tinham de reconhecer que todas as normas que regiam a conduta social e comercial eram estabelecidas por uma minoria branca. A incapacidade de adaptar-se a esses preceitos era menos tolerada numa pessoa de cor que numa pessoa branca e podia resultar em vitimização, censura ou condenação pela lei da primeira, sem chance de defesa. A pessoa de cor enfrentava o problema básico de como conseguir um grau maior de integração neste que era, econômica e socialmente, um mundo branco. (RUSSELL-WOOD, 2005, p. 85).

Os africanos ou seus descendentes, livres, ligados ao comércio e à agricultura como proprietários de bens, tinham contra si a concorrência e a rivalidade de outros proprietários, brancos, potencializados pelo fato de serem negros. A prática de produção, compra, venda ou troca de produtos pressupõe que o negociante tenha a liberdade de transacionar com seus pares, sem restrições. Não era o que acontecia:

Embora as medidas fiscais e jurídicas, por si só, não fossem discriminatórias, não há dúvida de que os responsáveis por seu cumprimento tendiam a adotar um padrão duplice que dependia de o alegado ou potencial infrator ser de ascendência europeia ou africana. As medidas tributárias eram mais estritamente cobradas dos lojistas e comerciantes de cor que de seus colegas brancos. As penas eram impostas com mais rigor. A tabernas e lojas pertencentes a indivíduos de ascendência africana eram as primeiras a serem vasculhadas atrás da guarda ilegal e distribuição suspeita de armas, pólvora e munição. A viagem de um comerciante mulato ou negro, essencial para condução de seu negócio, era vista com suspeita. Foi mais de uma vez sugerido que se obrigassem os libertos a registrar-se nas paróquias onde residissem e a pedir uma licença especial que lhes permitisse viajar além da vizinhança próxima. (RUSSELL-WOOD, 2005, p. 87).

Como fica claro no texto acima, a caracterização da escravidão colonial como escravidão de africanos e seus descendentes, resultando em distinção étnica marcante, passa a definir o padrão de comportamento também das autoridades. As restrições aos direitos não se restringiam mais ao *status* da pessoa, livre ou escrava, mas também à cor de sua pele. Essas incipientes, mas fortes manifestações de preconceito e de racismo, passaram a definir padrões comportamentais com reflexos que perduraram por séculos no quadro cultural e educacional brasileiro.

Ubiratan Castro de Araújo fala de duas máculas, geradoras de estigmas, na Colônia, no século XIX. A mácula do sangue e a mácula do trabalho. Nas duas está caracterizada a origem africana das pessoas e o local no qual elas se inseriam na linha de produção de mercadorias e na reprodução e divisão do fruto de seu trabalho. A primeira, a do sangue, não atingia os reinóis e os portadores, conforme este autor, de “brancura da pele”, trunfo na sociedade escravista que qualificava como inferior a todo aquele que não fosse branco. A outra, a do trabalho, excluía dos empregos públicos “todo aquele que por si, seus pais ou avós, tivessem exercido antes mecânicas, isto é, que tivessem contribuído pelo seu trabalho para a multiplicação de riquezas” (ARAÚJO, 2004, p. 2).

O autor, neste mesmo trabalho, cita o trabalho manual, chamado na época de “trabalho de negro” (ARAÚJO, 2009, p. 2), que era evitado inclusive pelos brancos pobres com receio do risco de rebaixamento social por esta prática, o mesmo ocorrendo com os pardos livres ou libertos. Essas duas categorias, os pardos livres e os libertos, encontram-se, no final do século XIX, emparedados pelo imobilismo social imposto pela Metrópole e:

Impedidos absolutamente de qualquer ascensão socioprofissional pela mácula da cor e pela do trabalho manual, terminavam convivendo e competindo na cidade com o trabalho escravo, condição da qual estavam muito próximos, e da qual queriam escapar. (ARAÚJO, 2004, p. 3).

Essas categorias de trabalhadores não escravos eram chamadas na época de categorias mecânicas. Aos trabalhadores mecânicos, impedidos de ascensão social e econômica via empregos públicos, concessões reais ou doação e aquisição de terras, restava-lhes *sentar praça*, tornando-se soldados e se incorporando às tropas militares. Nestas, a marca da cor da pele continuaria restringindo benefícios e direitos.

Em momentos de crise econômica na Metrópole ou na Colônia, o reflexo se fazia de maneira mais evidente nos baixos escalões militares, em que se engajavam os tais mecânicos: soldos atrasados, alimentação escassa, além da prática cotidiana de violência física por parte de escalões hierárquicos superiores:

Nestas condições cotidianas de sobrevivência, a deserção torna-se uma regra geral. A diferença de cor desempenha um papel muito importante na dinâmica das deserções. Para o branco pobre, a deserção abre as portas de uma vida nova no interior da capitania, onde ele é absorvido pelas populações locais como um igual, constituindo-se assim a deserção em um importante mecanismo regular de povoamento dos sertões, ao fim de contas bem visto pelo Estado. Para o soldado preto ou mulato, a deserção funciona mais como uma prática de rebeldia. O desertor negro ou mulato era fortemente rejeitado pelas populações interioranas, sendo forçado a perambular pelos sertões em grupos de salteadores e bandidos, mais conhecidos como facinorosos, ou se reintegrar à tropa, transformando-se em desertor contumaz. (ARAÚJO, 2004, p. 3-4).

Em relação à Educação no século XVII, surgiu a polêmica denominada “questão dos moços pardos” (CUNHA, 1980, p. 31), em que mesmo estando sob iguais orientações e práticas pedagógicas e religiosas baseadas nos preceitos jesuíticos, os egressos dos colégios ligados à Companhia de Jesus da Metrópole e da Colônia eram tratados de forma diversa para seu ingresso nas universidades portuguesas. Egressos do Colégio Jesuíta da Bahia, embora tivessem o mesmo grau pontifício que aqueles do Colégio Jesuíta de Évora, não tinham o grau conferido pelo direito civil legado pelas leis portuguesas aos colégios da Metrópole. Com isso, alunos que concluíam seu curso em Évora eram automaticamente recolhidos e recebidos nas Universidades de Évora e de Coimbra, o que não acontecia com os oriundos de colégios da Colônia:

O padre jesuíta Antonio de Oliveira, indo a Portugal como procurador do Estado do Brasil, tratou com o ministro do rei, entre outras questões, do reconhecimento dos cursos de artes feitos conforme o direito pontifício. A negativa do ministro baseou-se no fato de que os brancos da Bahia não queriam que seus filhos estudassem ao lado dos “pardos” (entre aspas no original) que, por esta época, estavam impedidos de pertencer a todas as ordens religiosas “por estar atreitos a rixas e vadiagem” (aspas no original). Mais tarde, tendo aquele procurador sido nomeado Provincial, em 1681, expulsou todos os “moços pardos” (aspas no original) dos colégios jesuítas. Os prejudicados fizeram, então, uma petição ao rei, indagando a razão pela qual eram admitidos nos colégios reais das metrópole, sendo, entretanto, impedidos de frequentar os colégios jesuítas do Brasil. Iniciou-se uma disputa entre o Estado e a Companhia de Jesus. O Estado dizia que os colégios eram públicos porque sua atividade era subsidiada pelo Estado. Não podiam, portanto, impedir a admissão de candidatos de qualquer categoria social. A Companhia, por seu lado, dizia que a subvenção do

Estado era destinada à conversão dos indígenas, e seus colégios (principalmente os cursos de humanidades e os superiores) eram atividades adicionais, particulares. E sendo particulares, podiam escolher seus destinatários como lhe aprovessem. (CUNHA, 1980, p. 33).

5.2 O ESCRAVO E SEU APRENDIZADO PARA O TRABALHO

O modo de produção teve muita influência sobre o aprendizado para o trabalho que os escravos obtinham durante todo o período escravocrata. Isso estava relacionado diretamente à necessidade que os senhores tinham de obter o produto do trabalho executado pelo meio de produção, que eles possuíam, o escravo.

Um dos exemplos citados acima é a importância definitiva que a zona rural manteve durante os séculos iniciais da colonização portuguesa, na qual o poder que os senhores de terra possuíam no Brasil. Seu título (o de senhores de terra) lhes dava uma condição que “podia ser considerado tão alta como os títulos de nobreza dos grandes do Reino de Portugal” (HOLANDA, 1976, p. 58). O senhor de terras repetia no Brasil o cidadão típico da antiguidade clássica “que consumia os produtos de suas terras, lavrado pelos escravos” (HOLANDA, 1976, p. 58). O autor está se referindo à autossuficiência da zona rural, em relação às incipientes cidades com sua pouca importância econômica e produtiva. Os senhores de engenho, verdadeiros *pater familias*, a exemplo dos patrícios agrários da Roma Imperial, viviam em suas casas grandes como verdadeiros régulos:

No Maranhão, em 1735, queixava-se um governador de que não vivia a gente em comum, mas em particular, sendo a casa de cada habitante ou de cada régulo uma verdadeira república, porque tinha os ofícios que a compõem, como pedreiros, carpinteiros, barbeiros, sangrador, pescador, etc. (HOLANDA, 1976, p. 49).

Esses ofícios, é claro, exercidos em sua maioria por aqueles que constituíam a principal massa de trabalhadores na época, século XVIII, os escravos. Com exceção dos núcleos urbanos formados em torno de portos, a importância das cidades como áreas de poder político, econômico e como local de produção era insignificante, situação que perdurou até metade do século XVIII: “Sucedia, assim, que os proprietários se descuidavam frequentemente de suas habitações urbanas, dedicando todo o zelo à moradia rural, onde estava o principal de seus haveres e

peças de luxo e onde podiam receber, com ostentosa generosidade, aos hóspedes e visitantes” (HOLANDA, 1976, p. 59).

Fica evidente, então, que a aprendizagem inicial para o trabalho, dirigida aos escravos africanos, fez-se nos três primeiros séculos de Colônia em relação à área rural na qual a grande massa de trabalhadores, os escravos, arava, destocava, plantava, colhia e transportava em suas costas os produtos de seu trabalho.

A formação dos artífices era feita de várias maneiras. Uma dessas maneiras, não tanto usual, mas que existiu, foi o treinamento de jovens escravos por cativos mais idosos em determinado ofício:

As alforrias onerosas exigiam que o escravo pagasse ao senhor por sua liberdade em forma de dinheiro, mercadoria ou alguma combinação dos dois. Este tipo de alforria interessava mais ao senhor, pois representava uma indenização para compensar a perda do escravo. Havia casos de escravos que compravam um outro escravo e davam ao senhor como forma de pagamento. No Rio de Janeiro, os bons artífices costumavam comprar meninos no mercado do Valongo para treiná-los em sua profissão e depois os ofereciam aos senhores em troca da liberdade. (ALBUQUERQUE FILHO, 2006, p. 147).

Essa prática acontecia na cidade. No campo, os escravos alcançavam alforria trocando sua liberdade por produtos da roça ou por gado de sua própria criação. Ou seja, seres humanos escravizados e gado estavam na mesma categoria de mercadorias, somente com seus valores definidos para compra ou troca.

O serviço doméstico era em geral desempenhado por escravos próprios, mas algumas vezes se alugavam escravos de outro proprietário. Era tarefa executada em grande maioria por mulheres, treinadas e ensinadas dentro dos próprios limites da propriedade por escravos de mais idade e mais experientes. A iconografia é muito rica sobre este tempo e sobre estes trabalhadores em seus vários e múltiplos ofícios de cozinheiras, engomadeiras, bordadeiras, doceiras, vendedoras ambulantes e limpadoras de cômodos (ELISIO, 2002). Em geral, a roupa era lavada fora dos limites domésticos, nos tanques públicos ou córregos por escravas domésticas, da casa, ou escravas de ganho. Estas últimas, também chamadas de escravas ganhadeiras, eram destinadas à lavagem de roupas, ao pequeno comércio e à prostituição, sempre acompanhadas de perto por seus donos ou representantes deles.

Essas escravas ganhadeiras:

[...] eram obrigadas a dar a seus senhores uma quantia previamente estabelecida, a depender de um contrato informal acertado entre as partes. O que excedesse o valor combinado era apropriado pela escrava, que podia acumular para a compra de sua liberdade ou gastar no seu dia a dia. (SOARES, 2007, p. 49).

Às ganhadeiras dedicadas ao comércio, era exigido que falassem português, que soubessem contar e conhecer o valor dos produtos e da moeda corrente. Muitas vezes, traziam consigo um caderno no qual podiam anotar o nome de fregueses a quem venderam a crédito e o montante negociado no dia de trabalho. Ou seja, exercer a função de escrava ganhadeira era um ofício para o qual se necessitava aprender a língua, caso fosse africana, e ter rudimentos de escrita, leitura e contagem. Para isso, precisavam e deviam ser treinadas visando o bom desempenho de seu trabalho e os lucros de seus donos e senhores.

Vendiam comida principalmente, circulando “com tabuleiros, gamelas e cestas habitualmente equilibradas sobre as cabeças” (SOARES, 2007, p. 64) em ruas, mercados públicos e feiras livres. Também improvisavam “cozinhas onde colocavam pratos prontos e quentes, preparados à base de farinha de mandioca, feijão, carne seca, aluá, frutas, verduras, alimentos feitos com miúdos de boi, cujo processamento doméstico se baseara em técnicas da culinária indígena e africana” (SOARES, 2007, p. 72).

Sobre artesãos e seus valores como propriedade do dono, Schawarcz (1998) menciona a fazenda Santa Cruz, no Rio de Janeiro, que foi residência de verão de Dom João VI. Antiga propriedade dos jesuítas que lá montaram uma comunidade, à época da expulsão dos religiosos contabilizava onze mil cabeças de gado, mil e seiscentos escravos e uma aldeia de indígenas carijós no seu interior, administrada pelos sacerdotes.

Transformada em residência de verão da família imperial, tinha também papel produtivo com criação de gado, agricultura e aluguel de pastos. Mas não apenas os pastos eram objeto de locação:

Os próprios escravos, como mercadorias, rendiam bem; escravos de ganho eram alugados, em geral por prazos de três a seis meses, e os preços variavam conforme sua especialidade. Na década de 60, os torneiros eram os que mais rendiam, seguidos pelos oleiros, bombeiros, barbeiros e pedreiros. Depois vinham os carpinteiros e copeiras; o serviço menos valorizado era o dos ambulantes. E já que criavam escravos-músicos, também cobravam pela presença deles nas solenidades e festas. Outra utilidade: sem gerar receitas, eram deslocados em grande número para fornecer seus serviços nas quintas, paços e outras repartições da Casa Imperial. (SCHWARCZ, 1998, p. 228).

A referência a escravos músicos prende-se ao fato de que a Fazenda Santa Cruz, posteriormente, uma das residenciais imperiais de D. Pedro II, trazia desde a época jesuítica a tradição de que:

[...] escravos e escravas, ainda adolescentes, eram iniciados por mestres-jesuítas no conhecimento da música sacra, formando corais, tocando instrumentos e gerando novos mestres. Pela arte e qualidade de seu desempenho, estes músicos foram tomando fama, e a escola foi ficando conhecida, tendo sido denominada de Conservatório de Santa Cruz. (SCHWARCZ, 1998, p. 223).

5.3 CURANDEIROS

Tânia Salgado Pimenta pesquisou documentos da Fisicatura-mor, criada durante o período colonial no Brasil, no ano de 1808 e que tratam, entre outros ofícios, os de cirurgião, boticário, parteira, sangrador. Os livros: “[...] eram constituídos pelos registros das licenças e cartas que garantiam aos seus donos o direito de exercerem determinadas atividades” (PIMENTA, 1998, p. 3).

A Fisicatura-mor, em seu regimento, definia a função do Físico-mor, que tinha o poder de fornecer licença para alguém fabricar e prescrever remédios e a função de Cirurgião-mor, autorizado a praticar cirurgias. A prática cirúrgica era condicionada hierarquicamente: médicos-cirurgiões, homens livres, em geral brancos e formados em academias, podiam exercer todos os ramos cirúrgicos; sangradores e parteiras, que haviam aprendido seus ofícios pelas mãos de mestres práticos só podiam exercer atividades e ações cirúrgicas consideradas de baixa importância e de pouco risco:

Diretamente relacionada com essa hierarquia estabelecida pela Fisicatura-mor estava a posição social ocupada pelos terapeutas. Escravos, forros e mulheres desenvolviam atividades menos prestigiadas, como os ofícios de sangrador, parteira ou curandeiro. A hierarquia adotada pela instituição reafirmava o lugar de cada um, confirmando a posição que tinham na sociedade. (PIMENTA, 1998, p. 4).

A arte de sangrar exercida pelos sangradores, a arte de aplicar sanguessugas e ventosas exercida pelos barbeiros e a arte de auxiliar a parturiente a ter filhos, exercida pelas parteiras, eram consideradas atividades mecânicas e manuais, ou

seja, dentro da dicotomia reinante no Brasil, eram ofícios para segmentos sociais de escravos, ex-escravos, brancos pobres e mulheres (Figura 6).

Figura 6 – Barbeiros, cirurgiões e sangradores



Fonte: Debret (1834).

5.4 A AVERSÃO DA ELITE AO TRABALHO MECÂNICO OU MANUAL

Dicotomia já existia na Grécia Antiga na qual escola e ginásio eram os lugares para onde iam os que não precisavam trabalhar para viver. Na escola grega eram ensinadas pelos pedagogos da época, de forma peripatética ou não, as artes musicais, escrita, leitura e história, além de matemática e métodos discursivos. O acesso à escola era restrito à pequena parcela de cidadãos, ficando de fora a grande maioria, os escravos (SAVIANI, 2003). Aos escravos era destinado o ensinamento rudimentar do trabalho na lavoura, na pecuária, na construção de prédios e monumentos e na navegação. Este panorama era típico de uma sociedade

escravista, como a grega. No sistema feudal, na Idade Média:

[...] o trabalho propriamente produtivo, que sustentava o conjunto da sociedade, era o trabalho servil, o cultivo da terra. Esse também era um trabalho desenvolvido segundo técnicas simples e reiterativas e que, portanto, não requeriam diretamente a incorporação de conhecimentos sistemáticos. Quem se dedicava ao trabalho intelectual era a parcela dos intelectuais, fundamentalmente concentrada no clero. As escolas, naquele momento histórico, se restringiam a esta parcela e, por isso, eram chamadas Escolas Monacais. (SAVIANI, 2003, p. 134).

Foi a partir dessas escolas monacais e com o fortalecimento da linguagem escrita que se firmou o conceito de trabalho manual, executado pelos escravos e servos, e após pelos operários e lavradores, e trabalho intelectual, exercido por aqueles que tinham acesso à leitura e à escrita, proporcionado pela ida à escola. Trata-se de uma designação com superposições porque tanto o intelectual, formulador de teorias, utiliza-se de mãos e braços para fazê-lo, quanto ao trabalhador braçal, usa o cérebro e a consciência na execução de suas funções.

Para Saviani, o que distingue uma ação de outra é a relação de propriedade dos meios de produção que cada uma dessas categorias mantém:

Na formação dos homens, deve-se considerar o grau atingido pelo desenvolvimento da humanidade. Conforme se modifica o modo de produção da existência humana, portanto o modo como o ser humano trabalha, mudam as formas pelas quais os homens existem. É possível detectar, ao longo da história, diferentes modos de produção da existência humana que passam pelo modo comunitário, o comunismo primitivo; o modo de produção asiático; o modo de produção antigo, ou escravista; o modo de produção feudal, com base no trabalho do servo que cultivava a terra, propriedade privada do senhor; e o modo de produção capitalista, em que os trabalhadores produzem com meios de produção que não são deles. Esses diferentes modos de produção revolucionam sucessivamente a forma como os homens existem. E a formação dos homens ao longo da História traz a determinação do modo como produzem a sua existência. (SAVIANI, 2003, p. 133).

Falar de educação implica inevitavelmente na necessidade de falar de trabalho e de modos de produção. Consequência disso é se falar também sobre quem produz, o trabalhador, e sobre quem detém a propriedade dos meios de produção, o senhor de escravos, o proprietário feudal e o capitalista e seus correspondentes: escravos, servos, operários e agricultores. O trabalho, como atividade transformadora da natureza, característica da ação humana, resultante de mentalização e de projetos de ação. Trabalho, que distingue o ser humano de outros

animais: ser humano que tem sua ação sobre a natureza, guiada por objetivos; é aí que entram mais duas características das sociedades e agrupamentos humanos, a educação e a cultura:

Se é o trabalho que constitui a realidade humana, e se a formação do homem está centrada no trabalho – isto é, no processo pelo qual o homem produz a sua existência –, é também o trabalho que define a existência histórica dos homens. Através desta atividade, o homem vai produzindo as condições de sua existência, transformando a natureza e criando, portanto, a cultura e um mundo humano. (SAVIANI, 2003, p. 133).

Na relação dono/escravo e senhor feudal/servo, prevalecia o chamado Direito Consuetudinário. Assim, as regras relacionadas à jornada de trabalho, tipo de ocupação, divisão de funções e, principalmente, a partilha dos frutos desse trabalho estavam ao encargo e eram definidos por aqueles que detinham a propriedade dos meios de produção, sempre se buscando atender integralmente aos interesses dos dominantes.

Na sociedade moderna, porém, há necessidade de se estabelecer um novo tipo de relação, a contratual. Como o próprio nome indica, surgem tratos ou acordos envolvendo proprietários de meios de produção e os trabalhadores. Mais urbanizada e caminhando para a industrialização, inclusive no campo, a sociedade capitalista, com máquinas e formas de produção agrária baseadas em critérios científicos, necessita de mão de obra contratada, educada e alfabetizada. Essa relação contratual, formal, traz novidades e necessidades: a leitura e a escrita. Nos textos contratuais, em grande parte deles escritos, prevalece o Direito Positivo com normas referentes à jornada de trabalho, tipo de ocupação e a divisão do produto do trabalho ajustado entre as partes:

Esse tipo de sociedade tem, pois, como pressuposto, como premissa necessária, a introdução de códigos de comunicação não naturais, não espontâneos. É a partir daí que se pode entender a exigência de generalização dos códigos escritos, trazendo consigo, por consequência, a necessidade da generalização da alfabetização. Sobre esse pressuposto também se coloca a questão da universalização da escola que, estando referida ao trabalho intelectual, à cultura letrada, se constitui como via de acesso aos códigos escritos. (SAVIANI, 2003, p. 135).

Com a universalização da escola surgem os currículos escolares, com base “científica”. A universalização da escola não significou o fim da dicotomia, uma vez que mantém a divisão entre os controladores e os executores do processo de

trabalho; aos primeiros, o ensino científico e, aos outros, a maioria, o ensino profissionalizante. Em comum os dois tipos de escola traziam em seus currículos ensinamentos de leitura, escrita, gramática, noções elementares de ciências naturais e sociais. O ensino profissionalizante, formador de mão de obra, ficava por aqui em seu objetivo de difundir as luzes e dar “acesso aos rudimentos do saber que a modernidade considerava indispensáveis para afastar a ignorância” (SAVIANI, 2008, p. 126).

Escola universal era regra no Brasil, pelo menos nos discursos dos imperadores Dom Pedro I e Dom Pedro II. Regra que tinha várias exceções. Por exemplo, na exclusão oficial, pelo Regulamento da Instituição Pública no Paraná, em 1857, em seu artigo 39, dos meninos que sofressem de moléstias contagiosas e mentais, dos não vacinados e dos escravos; as meninas, invisibilizadas totalmente, sequer eram citadas (MIGUEL, 2004).

Com a criação de currículos escolares, surgem os processos de formação de professores. Nada coincidente; a forma de ensinar na Europa, até o século XVI, seguia o *modus italicus*, sem necessidade de vinculação dos alunos a disciplinas específicas. Nesse *modus*, o preceptor e seus alunos migravam entre as várias matérias, a exemplo da prática da escola da Grécia Antiga. A relação instrutor/alunos seguia o contexto do modo de produção artesanal com o mestre ensinando o ofício a vários discípulos em diferentes graus de conhecimento.

A partir do século XVI, com o advento da modernidade na Europa, é criado o *modus parisienses*, que contém:

[...] o germe da organização do ensino que veio a constituir a escola moderna, que supõe edifícios específicos, classes homogêneas, a progressão dos níveis de escolaridade constituindo as séries e programas sequenciais ordenando conhecimentos ministrados por determinado professor. (SAVIANI, 2008, p. 52).

Professor, que a partir daí, precisa ser formado. Os primeiros professores atuantes no Brasil foram padres jesuítas, alguns deles oriundos da Universidade de Paris, outros, das Universidades de Coimbra e Lisboa. Isso, no território atual do país, na área destinada à colonização pelos portugueses como Pernambuco, Rio de Janeiro, Bahia, São Vicente e São Paulo. Em parte do território brasileiro atual, na época sob influência espanhola, com o chamado vice-reinado do Paraguai, hoje

áreas correspondentes aos estados do Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina, atuaram também jesuítas formados em Universidades de Castela ou Espanha.

A modernidade refletiu-se na França, com a popularização da escola e a instalação da primeira Escola Normal, destinada à formação de professores em Paris, no ano de 1795, fruto da Revolução Francesa de 1789. No Brasil, a Lei das Escolas de Primeiras Letras de 1827 (Lei de 15 de outubro de 1827), também chamada de Lei Geral ou Lei Januário da Cunha Barbosa (MESQUIDA, 1994) e o Ato Adicional de 1834 (Lei n. 16, de 12 de Agosto de 1834), apontaram para a criação da primeira escola normal no país, em 1835, na Província do Rio de Janeiro.

Em 1564, o rei de Portugal instituiu o plano da redizima (dez por cento dos impostos da Colônia) destinada à manutenção dos colégios jesuítas. Contemporânea à criação da Companhia de Jesus por Inácio de Loyola, em 1534, e à chegada de Manoel da Nobrega ao Brasil, em 1549, é a transição, na Europa, do *modus itálico* para o *modus parisiensis*. A Companhia de Jesus adota o último, após ter fundado seu primeiro colégio, em Messina na Itália, em 1548:

O *Ratio Studiorum* ou Plano de Estudos – o método pedagógico dos jesuítas, publicado em 1599 foi sistematizado a partir das experiências pedagógicas, que tiveram início no Colégio de Messina, primeiro colégio aberto na Sicília, em 1548. A par dessa primeira experiência na Itália a disputa entre o *modus italicus* e o *modus parisiensis* foi vencida pelo último, com o predomínio do modelo da Universidade de Paris, por onde passaram muito dos jesuítas, inclusive o próprio Loyola. (FONSECA, 2006, p. 1).

Ratio Studiorum é o nome abreviado de *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* (MESQUIDA, 2010).

No Brasil colonial e imperial, as atividades laborais manuais eram o apanágio dos escravos, seja na agricultura e pecuária, seja nas atividades e ofícios de artífices. Isso vai se refletir, conforme Fernando de Azevedo, na destinação profissional de cada um de acordo com a classe social. Em pleno final de século XIX e início de século XX, época em que as demais nações privilegiavam o desenvolvimento científico e industrial, em nosso país:

Do sistema de trabalho baseado no regime servil, e do predomínio, em consequência, do elemento escravo nas atividades manuais e mecânicas, herdara essa sociedade apenas emergida do colonato, o desinteresse senão a repugnância pelas profissões técnicas e pelos trabalhos físicos. A força do preconceito em relação ao trabalho de base manual e mecânica, socialmente pouco estimado, por ser tido como próprio de escravos, não

podia deixar de opor-se, nessa sociedade de elites acadêmicas, à propagação do ensino técnico, agrícola, comercial e industrial, que não encontrava, no desenvolvimento das indústrias, um elemento para vencer aquela prevenção herdada do sistema colonial de ensino e de cultura e poderosamente favorecida pelo sistema econômico, agrícola e escravocrata, dominante, ao longo de todo o Império. (AZEVEDO, 1958, p. 240-241).

A naturalização da escravidão, aqui entendida como processo inerente ao funcionamento da sociedade de classes, em que não há vítimas ou algozes, mas onde apenas alguns, seguindo sua natural condição de donos e senhores, e a maioria, cumprindo seu destino de mercadoria, trabalhando para sustentar seus patrões, foi manifestada por Louis Couty, médico e pesquisador francês, que a convite do Imperador Pedro II veio ao Brasil, onde viveu de 1879 a 1884. Louis Couty escreveu o livro *Escravidão no Brasil* (1988), publicado inicialmente na França, em 1881, com o título *L'Esclavage au Brésil*.

Nesse livro, Louis Couty (1998, p. 63) menciona os africanos originários do Congo, classificando-os como péssimos escravos porque resistiam aos feitores, afirma que a jornada dos cativos não era árdua porque ia apenas de sol a sol, ressalta que os escravos que trabalhavam na pecuária, nos serviços domésticos e nos serviços de rua na cidade eram pessoas que “viviam como queriam” e “tinham mais liberdade, mais alegrias e menos trabalho do que os empregados domésticos assalariados da Europa” e:

Os únicos negros que continuam a ser verdadeiramente escravos são os negros da roça, os negros das fazendas, os negros que trabalham na agricultura. Reunidos em grandes bandos, em geral destituídos de família, obrigados a trabalhar pela força, esses 600.000 homens, mais ou menos escuros, são efetivamente escravos. No entanto, também eles são bem tratados e bem alimentados; comem carne, bebem álcool e café, e consomem, diariamente, além da farinha de milho ou de mandioca, legumes e frutas. São bem cuidados quando ficam doentes [...]. (COUTY, 1998, p. 63).

Nenhuma menção aos seus direitos, negados, de serem alfabetizados e aprenderem a ler e a escrever, à semelhança dos “homens bom” e dos “letrados”.

Homens bons eram aqueles em que comprovada as suas origens genéticas e familiares de não terem nenhuma marca de mouro ou de judeu, provavam também a sua condição de livre. A essas condições de sangue e linhagem, para ser considerado “bom”, o homem deveria não exercer ocupações *vis* ou *mecânicas* e não precisar viver do próprio trabalho. Sua condição de “bom” era fortalecida pela

obtenção de comendas, notadamente aquelas da Ordem de Cristo. Os “homens bons” tinham a preferência por benefícios de acordo também com o valor de suas propriedades em terras e escravos. Aos filhos dos maiores proprietários destes bens, era facultado o estudo nas Universidades Lusas. Já aos filhos dos outros, menos poderosos, era ofertada a possibilidade de seguir carreira eclesiástica (VAINFAS, 2000).

Letrados eram aqueles que detinham “um saber específico, ligado ao uso da escrita, que os tornava aptos para o exercício das chamadas profissões nobres, distintas dos ofícios mecânicos” (VAINFAS, 2000, p. 343).

Sergio Buarque de Holanda (1978, p. 50) relaciona, a uma tradição dos senhores de engenho e de escravos trazida para as cidades brasileiras a partir do século XIX, a ideia de que “o trabalho mental, que não suja as mãos e não fatiga o corpo, pode constituir, com efeito, ocupação digna”, característica dos nobres e livres em contraste com “as atividades que requerem algum esforço físico”, apanágio das classes servis (Figura 7).

5.5 O ENSINO PROFISSIONALIZANTE

As escolas de aprendizes de artífices foram criadas, oficialmente, na República Velha, no ano de 1906, por decreto do governador Nilo Peçanha, do Rio de Janeiro. O aprendizado de ofícios por discípulos de mestres ou profissionais praticantes existiu durante toda a Colônia e Império no Brasil, tendo brancos pobres, libertos ou escravos como aprendizes. A criação dessas escolas de aprendizes, via decreto, foi a primeira manifestação de formalização dos ofícios com a concessão de certificados de frequência, conclusão e aprovação, muitos deles sendo usados para registro nos nascentes grupos corporativos de artífices artesãos, operários especializados e amanuenses. Por iniciativa de Dom João VI, que criou a Biblioteca Nacional e o Jardim Botânico, no Rio de Janeiro, em 1816, foi criada a denominada *Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios*. Nessa escola, Jean Baptiste Debret, que retratou cenas do cotidiano brasileiro, foi professor. São de Debret (1834) as pinturas das figuras 6 e 7, do presente trabalho de pesquisa, retratando trabalhadores da área de saúde, no século XIX. Esses quadros ilustram, ao lado de muitos outros, o livro escrito por Jean Debret, *Voyage pittoresque au Brésil* (1834).

A formalização daquilo que passou a ser denominado de ensino técnico industrial ocorreu no ano de 1942, quando, em 30 de janeiro daquele ano, o Decreto-lei nº 4073, chamado também de Lei Orgânica das Escolas Técnicas e Industriais, passou a vigorar. Desse Decreto-Lei, e de sua aplicação, surgiu mais uma situação dualista e dicotômica na educação brasileira:

Além das escolas profissionais para operários, escolas de engenharia, de nível superior, instalaram cursos técnicos. Assim, a origem do sistema de ensino técnico industrial tem duas vertentes: a das escolas profissionais para operários e das escolas de engenharia. (CUNHA, 1973, p. 62).

O dualismo marca, na Europa, a partir do século X, o nascimento e posterior desenvolvimento do capitalismo. Na Idade Média, o acesso à educação literária, com o aprendizado do ler, escrever e contar, era restrito às cortes e aos monastérios. Quem estivesse alheio e afastado do poder cortesão ou do isolamento monacal, estava também excluído do seu direito à educação, fosse servo ou escravo. A esses dois grupos, era reservado o incipiente e básico treinamento para as lides domésticas urbanas, tais como plantar, colher, cozinhar, coser e eventualmente, para os homens, o aprendizado militar para servir ao exército de defesa ou de ampliação dos domínios dos senhores feudais.

Com o surgimento do comércio livre nas cidades, da precária produção manufatureira e de ofícios mais elaborados, fortalece-se o poder das vilas, surgindo os *villani* ou vilões, embriões dos capitalistas urbanos, com os oficiais ou mestres de ofício. A par disso e seguindo a mesma transformação social e econômica, emergem os *goliardos*, frades itinerantes, sem aderência fixa a um monastério e sem submissão definida a nenhum senhor feudal específico.

Alguns *villani*, especializados em alguns ofícios, tornam-se mestres, ensinando seus discípulos nas primeiras escolas profissionalizantes e alguns *goliardos* fixam-se em lugares fora dos monastérios, passando a ensinar leitura, oratória, geografia e história. A educação moderna segue então o processo da dicotomia, mais uma vez excludente em relação aos escravos:

Os séculos depois do ano 1000 são aqueles que, estudados do ponto de vista educacional, viram surgir os mestres livres e as universidades e, do ponto de vista mais geral da história econômica e social, são os séculos do nascimento das comunas e das corporações de artes e ofícios: os séculos, em suma, do primeiro desenvolvimento de uma burguesia urbana. Surgem novos modos de produção, em que a relação entre a ciência e a operação

manual é mais desenvolvida é a especialização mais avançada; para isto é necessário um processo de formação em que o simples observar e imitar começa a não ser mais suficiente. (MANACORDA, 1999, p. 161).

A par da decadência da estrutura feudal e do fortalecimento dos burgos, na Europa pós-século XII, institucionaliza-se a figura do mestre, inspirado inclusive no nome do *magister* latino e de seus discípulos. O mestre de ofício treinava para o trabalho escravos de sua propriedade ou de outrem que, uma vez deixando de ser meros aprendizes, mercadorias que eram, passavam a ter maior valor de venda. Esses locais de ensino para o trabalho também recebiam jovens de origem servil que, sob pagamentos, aprendiam um ofício que, muitas vezes, garantiria-lhes ascensão econômica e social e incorporação à nascente classe burguesa. Isso no tocante ao aprendizado de uma profissão, sempre com as características de manualidade, apenas.

No tocante a outros tipos de mestres, eles ensinavam a membros da nobreza decadente, a futuros clérigos e a jovens oriundos da burguesia mercantil e industrial emergente não só a ler, a escrever e a contar, mas também noções de comércio, de exercício do poder, ao lado de rudimentos de ciências dentro do quadro de conhecimentos da época:

Mestres autônomos, mestres com *proscolus*, mestres associados em cooperativas, mestres capitalistas que assalariavam outro mestre, mestres pagos por corporações, mestres pagos pelas comunas: nesta variedade de relações jurídicas, estamos perante a escola de uma sociedade mercantil que, quase totalmente livre de ingerência da Igreja e do Império, vende sua ciência, renova-a e revoluciona os métodos de ensino. (MANACORDA, 1999, p. 174).

Figura 7 – Curandeiros e aplicadores de ventosas



Fonte: Debret (1834)

5.6 AS ESCOLAS DE COMÉRCIO NOS SÉCULOS XVIII E XIX

A ascensão do Marquês de Pombal ao poder em Portugal no reinado de D. José I foi marcada pela iniciativa propagada e intencionada de inserir o país e suas colônias no rol das nações que adotariam reformas sob a inspiração moderna, via Iluminismo. Um dos pontos buscados na reforma pombalina foi o desenvolvimento comercial e industrial. Para tanto, buscou-se, no reino de Portugal, resgatar o papel social e econômico dos comerciantes, que estavam hierarquicamente à margem da persistente nobreza cortesã portuguesa.

À Junta de Comércio, criada em Lisboa em 1755, seguiu-se a criação e promulgação dos Estatutos das Aulas de Comércio. As aulas de comércio, de forma inédita no país luso, incorporaram às disciplinas tradicionais também contabilidade e

geografia, visando as novas trocas comerciais surgidas na segunda metade do século XVIII:

A preocupação com a instituição comercial e com a formação de negociantes em Portugal estava em sintonia com uma tendência europeia de organização e divulgação dos conhecimentos mercantis. As aulas de comércio já existiam em outros países da Europa desde meados do século XVII, embora tenham adquirido maior força e visibilidade a partir de meados do século XVIII. (CHAVES, 2009, p. 1).

Denominado de Educação Mercantil, o ensino de negócios foi provavelmente, na história de Portugal, a primeira experiência de ensino profissionalizante, formal. As aulas eram ministradas nas Escolas de Comércio e foram regulamentadas pelos já referidos Estatutos, em 1759. Destinavam-se a negociantes que já praticavam esta atividade, conhecidos na época como “homens de negócio”, denominação que entrou como expressão para a língua portuguesa e persiste até hoje. Marca a tentativa de Portugal de romper com os grilhões alfandegários e estabelecer relações comerciais com todos os países que interessassem ao reino, principalmente com a Inglaterra. Além dos “homens de negócio”, tinham acesso às Escolas de Comércio membros de suas famílias, pessoas oriundas da Corte Real e os indicados pelo Rei, mesmo não pertencentes a esses dois segmentos citados. Para frequentar as Aulas de Comércio era necessário ser alfabetizado, sabendo ler, escrever e fazer contas, portanto, processo altamente excludente a pessoas livres pobres e absolutamente vedante a escravos. Apesar das iniciativas rumo à modernidade e às práticas burguesas, Portugal era ainda um estado escravocrata.

A mudança da Corte para o Brasil em 1808 e a consequente abertura de comércio portuário, notadamente com a Inglaterra, motivou a criação de estrutura semelhante na América Portuguesa, com as mesmas características:

Neste contexto em que a América ganhou destaque pela sua posição privilegiada dentro dos domínios portugueses, a atividade mercantil passou a receber tratamento semelhante ao de Portugal. No mesmo ano de 1808 são criados: Junta de Comércio, Agricultura, Fábricas e Navegação do Reino do Brasil e seus domínios e as aulas de comércio, incluindo o curso da economia política. A nova Junta funcionou paralelamente à Junta de Lisboa, mas dela emanavam as diretrizes comerciais para o império português por estar em sua nova sede, a Corte do Rio de Janeiro. (CHAVES, 2009, p. 4).

As primeiras Aulas de Comércio no Brasil, após sua criação por decreto, pelo Príncipe Regente D. João VI, em uma das primeiras medidas tomadas após a chegada à América do Sul, foram oficializadas pelo Alvará de 15 de julho de 1809. Designadas para funcionar no Rio de Janeiro, as aulas, baseadas nas Ciências Econômicas, conforme o decreto regencial, tiveram como primeiro professor o baiano José da Silva Lisboa, Visconde de Cairú (REIS; SILVA E SILVA, 2007).

As Aulas de Comércio, inicialmente criadas em escolas no Rio de Janeiro, o foram em seguida na Bahia e em Pernambuco, com cursos com a duração formal de três anos. Dominar a leitura, a escrita e a aritmética eram exigências para a entrada nos cursos. Mantinham-se o estado escravocrata, a exclusão e os privilégios.

A iniciativa pombalina frutificou, de forma lenta, mas frutificou. Comerciantes passaram a ser respeitados socialmente e a ser aceitos pela nobreza e pelos membros da Corte, como pares. Resultado, seguramente, da influência política e ideológica da Inglaterra, distante territorialmente, mas cada vez mais próxima de Portugal com suas influências econômicas. Egressos das escolas de comércio são cada vez mais solicitados pelo Estado português para nele atuarem. A transferência da Corte em 1808 fortaleceu, no Brasil, essa demanda com o aumento da rigidez no controle das exportações e importações, a fundação do Banco do Brasil, no próprio ano de 1808 e os acompanhamentos burocráticos e administrativos das despesas e receitas da grande Corte portuguesa, agora instalada na América Portuguesa.

Firma-se então o trato econômico anglo-português-brasileiro com novas rotas de navegação e novos produtos importados e exportados: matéria-prima em direção à Europa e produtos industrializados na direção da nova sede da Corte portuguesa, o Brasil. A formalização desse trato foi a assinatura, em 1810, do Tratado de Comércio entre Portugal e a Grã-Bretanha, por Sua Majestade Britânica e o Príncipe Regente de Portugal, chamado também de Tratado de Comércio Anglo-Lusitano.

Como escrito anteriormente, seguiam as iniciativas propugnadas e intentadas desde o governo de Dom José I de Portugal, com o Marquês de Pombal, de inserir o reino no modernismo debaixo e sob a égide do Iluminismo. O liberalismo, crescente na Península Ibérica após a queda do Imperador Napoleão, da França, levou ao movimento que se iniciou na cidade do Porto e se disseminou por todo o território português em 1820, a chamada Revolução Liberal, com apoio amplo de militares, do clero e da burguesia mercantil, que antecede o retorno de D. João VI a Lisboa, como

Rei de Portugal. Sobre a Revolução Liberal, escreve José Honório Rodrigues (1975, p.31), classificando o liberalismo português da época como conservador:

No fundo, o liberalismo português era conservador, visando apenas reformar o que fosse possível reformar, respeitando as estruturas tradicionais. Ele nunca foi radical, democrático, e o máximo a que chegou pouco depois da Independência brasileira, em 1834, com D. Pedro IV (I no Brasil), foi atender àquilo que Alexandre Herculano chamou de positivismo liberal, e que consistia num conjunto de reformas que freassem o poder da Igreja e da nobreza para benefício da grande e pequena burguesia. O pensamento pequeno-burguês do liberalismo luso revelava sua ojeriza às ideias de liberdade e de igualdade política e jurídica para todos. Era reformista da organização do Estado, dividindo a soberania entre o Rei e o povo, reduzindo este na sua capacidade jurídica, pois havia os escravos e os que não voltavam porque não atingiam a renda mínima, ou não eram cidadãos ou o eram passivamente.

5.7 AGREGADOS E MULHERES NA FICÇÃO

Na história educacional do período escravocrata, do ano de 1549 ao ano de 1888, cada vez fica mais evidente que as relações transcendiam aquilo que até pouco tempo se imaginava cristalizado nas categorias senhor-escravo, simplesmente. Na história da educação e na literatura brasileira emergem situações em que são relatadas não só as simples caracterizações do tipo de ensino ministrado (colégios jesuítas, aulas-régias, lições em casa, escolas públicas e privadas), mas também os interesses das classes sociais envolvidas, a inserção dos indivíduos no modo de produção e sua consequente colocação na escala socioeconômica, ao lado das relações políticas e familiares de cada época.

Até metade do século XVIII, com a predominância do poder mantido nas áreas rurais:

[...] é o tipo de família organizada segundo as normas clássicas do velho direito romano-canônico, mantidas na Península Ibérica através de inúmeras gerações, que constituem a base e centro de toda a organização. Os escravos das plantações e das casas, e não somente escravos, como os agregados, dilatam o círculo familiar, e com ele, a autoridade imensa do pater-famílias. Este núcleo bem característico, em tudo se comporta como seu modelo de antiguidade, em que a própria palavra família, derivada de famulus, se acha estreitamente vinculada à ideia de escravidão, em que mesmo os filhos são apenas os membros livres do vasto corpo, inteiramente subordinados ao patriarca, os liberi. (HOLANDA, 1978, p. 49).

Otávio Ianni observa que no início do século XIX, em Curitiba, em uma determinada família existiam, além do casal, dois filhos, duas filhas, uma agregada parda e um escravo preto. E fala desta condição específica, a do agregado:

Condição jurídica peculiar do agregado coloca-o na situação de fato de um fornecedor de força de trabalho, em troca de pagamento em espécie, que é feito no quadro de consumo doméstico. Nem por isto, ele deixa de ser, economicamente, o substituto e o equivalente do escravo. De um lado, ele não recebe salário em moeda, mas pagamento em espécie, segundo as condições de economia doméstica e não de conformidade com um contrato tácito de obrigações mínimas. Por outro lado ele isenta seus “senhores” (com aspas no original) dos trabalhos pesados, braçais ou brutos, que na sociedade escravista são apanágio do cativo. Desta maneira o agregado preenche a função de escravo. (IANNI, 1988, p. 74).

Ainda sobre agregados, há referências literárias em Machado de Assis e Aluísio Azevedo.

Talvez o mais conhecido entre os agregados existentes na literatura brasileira seja José Dias, personagem machadiano do livro *Dom Casmurro*, descrito de forma minuciosa no seu trajar, seu comportamento diante da família que o acolheu e o protege e, acima de tudo, no aspecto que mais nos interessa nessa tese, na sua posição hierárquica familiar e social:

Era nosso agregado desde muitos anos; meu pai ainda estava na antiga fazenda de Itaguaí, e eu acabava de nascer. Um dia apareceu ali vendendo-se por médico homeopata; levava um Manual e uma botica. Havia então um andaço de febres; José Dias curou o feitor e uma escrava, e não quis receber nenhuma remuneração. Então meu pai propôs-lhe ficar ali vivendo, com pequeno ordenado. José Dias recusou, dizendo que era justo levar a saúde à casa de sapé do pobre.

– Quem lhe impede que vá a outras partes? Vá aonde quiser, mas fique morando conosco.

– Voltarei daqui a três meses.

Voltou dali a duas semanas, aceitou casa e comida sem outro estipêndio, salvo o que quisessem dar por festas. Quando meu pai foi eleito deputado e veio para o Rio de Janeiro com a família, ele veio também, e teve o seu quarto ao fundo da chácara. Um dia, reinando outra vez febres em Itaguaí, disse-lhe meu pai que fosse ver a nossa escravatura. José Dias deixou-se estar calado, suspirou e acabou confessando que não era médico. Tomara este título para ajudar a propaganda da nova escola, e não o fez sem estudar muito e muito; mas a consciência não lhe permitia aceitar mais doentes.

– Mas, você curou das outras vezes.

– Creio que sim; o mais acertado, porém, é dizer que foram os remédios indicados nos livros. Eles, sim, eles, abaixo de Deus. Eu era um charlatão... Não negue; os motivos do meu procedimento podiam ser e eram dignos; a homeopatia é a verdade, e, para servir à verdade, menti; mas é tempo de restabelecer tudo.

Não foi despedido, como pedia então; meu pai já não podia dispensá-lo. Tinha o dom de se fazer aceito e necessário; dava-se por falta dele, como

de pessoa da família. Quando meu pai morreu, a dor que o punziu foi enorme, disseram-me; não me lembra. Minha mãe ficou-lhe muito grata, e não consentiu que ele deixasse o quarto da chácara; ao sétimo dia, depois da missa, ele foi despedir-se dela.

– Fique, José Dias.

– Obedeço, minha senhora.

Teve um pequeno legado no testamento, uma apólice e quatro palavras de louvor. Copiou as palavras, encaixilhou-as e pendurou-as no quarto, por cima da cama. "Esta é a melhor apólice", dizia ele muita vez. Com o tempo, adquiriu certa autoridade na família, certa audiência, ao menos; não abusava, e sabia opinar obedecendo. Ao cabo, era amigo, não direi ótimo, mas nem tudo é ótimo neste mundo. E não lhe supunhas alma subalterna; as cortesias que fizesse vinham antes do cálculo que da índole. A roupa durava-lhe muito; ao contrário das pessoas que enxovalham depressa o vestido novo, ele trazia o velho escovado e liso, cerzido, abotoado, de uma elegância pobre e modesta. Era lido, posto que de atropelo, o bastante para divertir ao serão e à sobremesa, ou explicar algum fenômeno, falar dos efeitos do calor e do frio, dos polos e de Robespierre. Contava muita vez uma viagem que fizera à Europa, e confessava que a não sermos nós, já teria voltado para lá; tinha amigos em Lisboa, mas a nossa família, dizia ele, abaixo de Deus, era tudo.

– Abaixo ou acima? perguntou-lhe tio Cosme um dia.

– Abaixo, repetiu José Dias cheio de veneração.

E minha mãe, que era religiosa, gostou de ver que ele punha Deus no devido lugar, e sorriu aprovando. José Dias agradeceu de cabeça. Minha mãe dava-lhe de quando em quando alguns cobres. (ASSIS, 2007, p. 24-26).

Agregado também era Botelho, personagem do livro de Aluísio Azevedo *O Cortiço*, que vive sob o teto de Miranda, rico negociante. Botelho, chamado pelo autor de parasita, era:

Um pobre-diabo caminhando para os setenta anos, antipático, cabelo branco, curto e duro como escova, barba e bigode do mesmo teor; muito macilento, com uns óculos redondos que lhe aumentavam o tamanho da pupila e davam-lhe à cara uma expressão de abutre, perfeitamente de acordo com o seu nariz adunco e com a sua boca sem lábios: viam-lhe ainda todos os dentes mas, tão gastos, que pareciam limados até ao meio. Andava sempre de preto, com um guarda-chuva debaixo do braço e um chapéu de Braga enterrado nas orelhas. Fora em seu tempo empregado do comércio, depois corretor de escravos; contava mesmo que estivera mais de uma vez na África negociando negros por sua conta. (AZEVEDO, 2006, p. 30).

Esse personagem, descrito por Aluísio Azevedo com essas características físicas e comportamentais, sem custos financeiros “vegetava à sombra de Miranda” (AZEVEDO, 2006, p. 31) e ao ouvir alguém falar do movimento abolicionista “ficara possesso e vomitara frases terríveis para a direita e para a esquerda, como quem dispara tiros sem fazer alvo e vociferara imprecações, aproveitando aquela válvula para desafogar o velho ódio acumulado dentro dele” (AZEVEDO, 2006, p. 31).

É este mesmo Botelho, que chamara os abolicionistas de bandidos e salteadores, quem vai intermediar, sob pagamento, o casamento do dono do cortiço, em ascensão social, com a filha do grande comerciante Miranda. Também, sob pagamento, negociou a devolução de uma escrava fugidia ao seu dono.

No livro de Aluísio Azevedo, ora focado, fica evidente o prejuízo que a escrava Bertoleza havia tido por não saber ler e escrever. O já citado dono do cortiço, o português João Romão, apropria-se dos bens desta escrava fugitiva e com eles inicia seu caminho rumo à riqueza e ascensão social. Para acalmar Bertoleza em relação ao risco de ser capturada, João Romão, que sabia ler e escrever, simula a leitura de uma carta de alforria na qual havia uma escrita sem o menor significado, com uma estampilha já usada, portanto sem nenhum valor:

“– Você agora não tem mais senhor! declarou em seguida à leitura, que ela ouviu entre lágrimas agradecidas. Agora está livre. Doravante o que você fizer é só seu e mais de seus filhos, se os tiver” (AZEVEDO, 2006, p. 16).

A ignorância de uma escrava em relação à leitura e à escrita vai lhe custar toda uma existência de liberdade ilusória que desaguará na tragédia mostrada na última página do livro, com o seu suicídio, ao ver-se confrontada com a realidade, representada pelos herdeiros de seu dono, que vêm buscá-la, acompanhados de dois policiais.

Essa mesma escrava, que se imaginava uma mulher livre, havia passado a vida inteira ajudando seu patrão, e também amante, a consolidar riquezas e patrimônios, sendo “a primeira a erguer-se e a última a deitar-se; de manhã escamando peixe, à noite varrendo a porta, para descansar da trabalhadeira grossa das horas do sol; sempre seu domingo seu dia santo” (AZEVEDO, 2006, p. 173).

Azevedo (2006) caracteriza como de animal de trabalho a condição desta personagem que apenas sai da invisibilidade para seu patrão quando ele se decide a oficialmente se casar com outra mulher, filha do citado rico comerciante, em uma busca evidente de ascensão. Nesse momento, a empregada passa a ser um estorvo e um empecilho do qual ele tem que se livrar. Até esse momento ele não havia dirigido nenhum olhar ou tratamento em direção a ela, como ser humano.

Outro personagem do cortiço era Pombinha, “[...] loura, muito pálida, com seus modos de boa família” (AZEVEDO, 2006, p. 39). De origem étnica e social distinta de grande parte dos moradores, conforme a narração de Aluísio Azevedo (2006), em sua maioria descendentes de africanos, Pombinha era muito respeitada

e apreciada por todos. “Era ela quem lhes escrevia as cartas; quem em geral fazia o rol das lavadeiras; quem tirava as contas; quem lia o jornal para os que quisessem ouvir. Prezavam-na com muito respeito e davam-lhe presentes” (AZEVEDO, 2006, p. 40).

Pombinha sabia ler e escrever. E o fazia da seguinte forma:

Numa pequena mesa, coberta por um pedaço de chita, com o tinteiro ao lado da caixinha de papel, a menina escrevia, enquanto o dono ou dona da carta ditava em voz alta o que queria mandar dizer à família ou a algum mau devedor de roupa lavada. E ia lançando tudo no papel, apenas com algumas ligeiras modificações, para melhor, no modo de exprimir a ideia. Pronta uma carta, sobrescritava-a, entregava-a ao dono e chamava por outro, ficando a sós com um de cada vez, pois que nenhum deles queria dar o seu recado em presença de mais ninguém senão de Pombinha. (AZEVEDO, 2006, p. 61).

O livro de Aluísio Azevedo foi publicado em 1890 e se passa no final do século XIX, no período pré-abolição da escravatura. Já no século XX, a ficção se repete 108 anos depois, no filme *Central do Brasil*, dirigido por Walter Salles. Dora, vivida pela atriz Fernanda Montenegro, baseada em uma personagem da vida real, ganhava a vida lendo e escrevendo cartas para os frequentadores de uma estação de trens da Estrada de Ferro Central do Brasil, no Rio de Janeiro.

No cortiço do livro de Aluísio Azevedo, Pombinha escrevia e lia cartas para lavadeiras, cavouqueiros, prostitutas, pedreiros, vendeiros, jornaleiros, donas de casa, pescadores. No filme de Walter Salles, de 1998:

Nos corredores da Central do Brasil, entre desempregados, camelôs, policiais, plaqueiros, usuários dos trens, homens, mulheres, velhos e crianças, gente miúda e ordinária que consome e produz o cotidiano urbano caótico de um país cada vez mais pobre e excludente, Dora comercializa uma habilidade técnica, cujo domínio detém, graças à escolarização a que teve acesso: ela sabe escrever e se apresenta como escrevedora de cartas àqueles que ainda permanecem despossuídos da escrita ao final do milênio. Nessa transação, Dora e seus clientes constituem-se reciprocamente, como escrevedora e analfabetos – duas faces de uma mesma e única moeda, em um único e mesmo mercado de trocas materiais e simbólicas. Articulados numa mesma trama, ela e eles compõem o direito e o avesso de uma mesma e única prática cultural, a escrita, e de uma única e mesma instituição social, a escola. Dize-me o que conheces e eu te direi quem és! Ambas, escrita e escola, sob sua aparente neutralidade, são locus de produção de significados e de subjetividades, de relações de força e de transmissão de poder. (FONTANA, 2000, p. 224).

Vimos, nesse capítulo, a progressiva urbanização do país, com os escravos, mesmo excluídos do ensino formal, aprendendo ofícios ao lado de brancos pobres e

libertos, nas tarefas chamadas de “mecânicas”, constituindo uma categoria profissional distinta, sem direito à liberdade, mas de crescente importância econômica e social. Esse quadro, reflexo das transformações pelas quais o país e a economia mundial passavam, gerou a necessidade da elaboração de leis, no Império, que contemplassem as exigências da elite, constituída de *homens bons* e de *letrados* (VAINFAS, 2000), ao mesmo tempo que considerasse as pressões internacionais sobre a extinção do tráfico de escravos e a insatisfação de grupos internos que defendiam abertamente a abolição da escravatura. Essas leis, mantendo as mesmas intenções históricas, dessa elite, leis invisibilizantes e excludentes serão abordadas no capítulo a seguir.

6. DA LEGISLAÇÃO AO ENSINO: AS SUTILEZAS DA INVISIBILIDADE E DA EXCLUSÃO NAS INSTITUIÇÕES

6.1 AS SUTILEZAS INSTITUCIONAIS

A elaboração da Constituição Imperial de 1824, outorgada por Dom Pedro I em 25 de março, guardou marcas do período histórico do Reino Português com sede no Brasil. As inúmeras reuniões das chamadas Cortes, em Lisboa e Porto, tinham como tema e motivação, além da tentativa de adaptar o Reino às novas condições econômicas da Europa, com o final da ocupação e do domínio político francês, o retorno do poder político ao território português representado pela volta de Dom João VI e sua corte a Portugal.

A efervescência política em Lisboa e Porto trouxe como culminância nessa última cidade uma revolta cívico-militar, que colocou em risco a unidade política e territorial do país e suas colônias e, conseqüentemente, o poder da dinastia que reinava há centenas de anos sobre Portugal e o ultramar. Retornando a Lisboa, por esses motivos, D. João VI deixou na América parte de sua Corte, um filho destinado a comandar o território brasileiro e o germe de uma nação mergulhada em um poço de contradições (FREYRE, 2006).

Contradições que emergiram até mesmo antes da partida do rei, uma vez que o Brasil, como parte do Império Português, adquiriu o direito de representar-se nas Cortes portuguesas. Esses representantes, entre os quais o fundador do Seminário de Olinda, Azeredo Coutinho, nas Cortes, naturalmente, defendiam seus interesses e privilégios de classe e não aquilo que poderia ser pensado como interesses de todos os brasileiros, livres ou não. Nem poderia assim ser, uma vez que politicamente o território americano pertencia ao Reino Unido de Portugal e Algarves, ainda.

Sequer haviam, Dom João VI e a sua esquadra, saído das águas da Baía de Guanabara, dando as costas aos cariocas e novo período para a Colônia se iniciava. Período conseqüente à estada de Dom João VI no Brasil e no Rio de Janeiro, que se iniciou em 1808, assim descrito:

Após quase dois meses no mar e uma escala em Salvador, a corte chegou ao Rio de Janeiro, desembarcando da frota numa cidade tropical desconhecida. Fazia muito tempo que as minas de ouro se haviam esgotado e a colônia recaía em seu papel tradicional – uma fábrica de produtos agrícolas para a Europa, movida por escravos. Na época, o Rio era a cidade com o maior mercado de escravos das Américas. Seu porto era movimentado pelas idas e vindas dos navios negreiros. Sua população era um terço africana. Ali, aninhados entre cordilheira arrebatadoras e praias majestosas, os ministros e assessores do regente viram-se obrigados a contemplar os efeitos de sua políticas e, o que era ainda pior, viver em meio a sua obra colonial. O choque foi recíproco. Para os brasileiros acontecera o impensável: figuras míticas tinham-se materializado de improviso na colônia. Os ícones gravados em suas moedas, as pessoas que eles só conheciam sob forma de estátuas e gravuras, estavam agora entre eles, em carne e osso.

Na umidade fustigante, os nobres da corte adornavam-se de perucas, vestiam calções amarrados sob os joelhos e jaquetas ajustadas ao tronco, e saíam para cuidar de seus negócios, administrando o Império Português a partir dos trópicos. Sua presença introduziu grandes mudanças numa cidade que, da noite para o dia, transformou-se de entreposto colonial em capital do Império. (WILCKEN, 2005, p. 18-19).

Após 13 anos de estada no Brasil, ao partir em 25 de abril de 1821, Dom João VI, Dona Carlota e sua Corte deixavam como marca de sua passagem, entre outras, o Jardim Botânico e suas palmeiras, novas modas e formas de vestir dos ricos brasileiros, mudanças arquitetônicas em algumas cidades brasileiras. Mas a essência ultraestrutural persistia e permanecia: monocultura, latifúndio e escravidão.

A mesma surpresa que alguns moradores do Rio de Janeiro tiveram ao ver a Corte de Dom João VI entrar na Baía da Guanabara em 1808, agora, em 1821, repetia se, ao vê-la partir. O próprio D. Pedro I, designado regente, e sua esposa Dona Leopoldina, haviam planejado uma viagem à Áustria naquele ano, para visitar a família daquela que seria a futura imperatriz do Brasil. Resignadamente convencido, o casal ficara no Brasil e via a Corte partir para Lisboa.

Liberais e conservadores, grupos ou partidos, favoráveis e contrários à Independência, Separatistas e Integracionistas, entre as várias designações dos segmentos da elite que permanecia no Brasil, dão o tom do panorama político que se inicia com a viagem de Dom João VI e Dona Carlota, passa pela assunção de Dom Pedro como regente, pelo sete de setembro de 1822 e chega à Constituição de 1824. Esta tem o seguinte preâmbulo: “Constituição Política do Império do Brasil, em nome da Santíssima Trindade. Título primeiro: Do Império do Brasil, seu Território, Governo, Dinastia e Religião”.

E segue a *Constituição Imperial*, qualificando o Estado brasileiro como monárquico, hereditário, constitucional. Além da citação no texto, de Dom Pedro I como Defensor Perpétuo do Brasil, traz em seu artigo cinco:

A religião Católica Apostólica Romana continuará a ser a Religião do Império. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto doméstico ou particular em casas para isto destinadas, sem forma alguma exterior de templo.

Ou seja, a permissão traz em seu bojo a proibição de manifestações externas e menciona apenas a exteriorização de templos. As religiões de matriz africanas, presentes e resistentes na cultura brasileira de então, sequer eram consideradas como tal, uma vez que sua prática se dava em terreiros. Sutilmente ou não, estavam proscritas as mesquitas, sinagogas, igrejas luteranas e anglicanas, uma vez que eram templos, manifestações exteriores de práticas religiosas não católicas apostólicas romanas. Sob a égide da persistente e sobrevivente Inquisição, ainda institucional, uma vez que o já citado Arcebispo de Olinda, Azeredo Coutinho, havia há poucos anos sido nomeado Inquisidor-Geral (HOLANDA, 1976).

O título segundo, da Carta de 1824, em seu artigo 6, define como cidadãos brasileiros em seu item I: “Os que no Brasil tiverem nascido, quer sejam ingênuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, um vez que este não resida por serviço de sua nação”.

O regime escravocrata, não visível no título primeiro, mesmo não citado aqui, emerge, uma vez que se existem ingênuos ou libertos, existem escravos, a quem naturalmente se nega a cidadania e consequentes direitos, principalmente o de serem livres.

Os cidadãos brasileiros, aqui incluídos os ingênuos e libertos, só poderiam ocupar cargos e funções legislativas de Senador, entre outras exigências, se tivessem, conforme o artigo 45, item IV: “rendimento anual por bens, indústria, comércio ou empregos a soma de oitocentos mil réis”.

O mesmo tipo de exclusão se manifesta no artigo 92, V, no qual se lê que não têm direito a voto nas Assembleias Paroquiais, ou seja, não são eleitores de província, passo inicial na pirâmide representativa do poder legislativo, “os que não tiverem de renda líquida anual cem mil réis por bens de raiz, indústria, comércio ou

empregos”, mesmo sendo cidadãos brasileiros, conforme o título segundo desta mesma Constituição.

Na eleição dos Deputados, Senadores e Membros dos Conselhos de Província são excluídos do direito de votar, em seu item II: “os libertos”, condição semelhante que exclui também deste direito, no item III: “os criminosos, pronunciados em querela ou devassa”.

E segue, a *Constituição de 1824*, tratando inclusive da família Imperial e de sua dotação, no Capítulo III, com itens sobre herdeiros presuntivos, o “Príncipe Imperial” e o “Príncipe do Grão Pará”. Nesse mesmo capítulo, no artigo 112, lê-se “quando as princesas houverem de casar, a Assembleia lhes assinará seu dote, e com a entrega dele cessarão os alimentos”. Até aqui nenhuma menção à escravidão.

A Constituição Política do Império do Brasil, de 1824, foi outorgada por Dom Pedro I. Isso se deu após um ato de força do Governo Imperial, protagonizado a mando do Imperador aquela que é chamada historicamente de “Noite de agonia”, correspondente a 12 de novembro de 1823, quando o Exército invadiu o plenário da Assembleia Constituinte, fazendo com que vários de seus membros fossem presos e alguns deles deportados. No dia seguinte, 13 de novembro, foi dissolvida oficialmente a Assembleia Constituinte por decreto do Imperador, naquela que se considera data marcante do início do absolutismo, no governo imperial de Dom Pedro I.

Foi no período anterior à outorga da Constituição de 1824 ou, mais precisamente, durante a existência da Assembleia Constituinte de 1823 que emergiram as contradições e, entre elas, a de como o tema da escravidão seria abordado na Carta. À frente das propostas reformistas, os irmãos Andrada, notadamente José Bonifácio, que apontava a escravidão como sistema arcaico, antieconômico e não compatível com os tempos da industrialização e do progresso:

A posse do escravo leva ao desperdício. Causa raiva ou riso, diz José Bonifácio, ver vinte escravos transportarem vinte sacas de açúcar, tarefa que uma carreta com dois poderia facilmente executar. Vinte enxadas nas mãos de vinte escravos poderiam ser substituídas por um arado. Embora sem fazer cálculos preciosos de custos, como os de Benjamim Franklin, José Bonifácio sugere que os lucros dos senhores deveriam ser muito menores do que o por eles imaginado. A escravidão leva também ao ócio do senhor. (CARVALHO, 1988, p. 298).

José Bonifácio de Andrada e Silva entra neste momento para a história da luta antiescravocrata ao lançar a “Representação à Assembleia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil sobre a Escravatura” (SILVA, 1825). Sua argumentação colocava-o em campos opostos às ideias e escritos do Bispo Azeredo Coutinho, com suas propostas de liberdade dos cativos e de modernização do país, sem o trabalho escravo, porém:

Esta crença iluminista não impressionava os escravistas brasileiros. Os argumentos do bispo lhes falavam muito mais de perto do que os do estadista da independência. De certo modo, os dois estabeleceram os parâmetros de todo o debate sobre a escravidão até o seu final em 1888. (CARVALHO, 1998, p. 299).

Mesquita (1994, p. 80) relata que José Bonifácio apresentou seu projeto à Assembleia Constituinte de 1823, propondo “a abolição progressiva da escravatura, que era, paradoxalmente, o símbolo de uma posição ‘liberal’ com relação à questão do escravo, e, ao mesmo tempo, conservadora, respeitando o direito de propriedade privada dos meios humanos de produção”.

Mesmo respeitando, com base no direito romano, o direito de propriedade dos dono de escravos, portanto, passível de indenização, esta batalha, perdeu-a José Bonifácio e a maioria dos componentes da Assembleia Constituinte de 1823. Sob a ameaça de separatismo, com questões políticas e militares não resolvidas com Portugal, sob a pressão da elite rural praticante da monocultura do açúcar e da mineração, com a pregação antiaboliconista predominando e ameaçando o poder imperial recém-instalado:

A crise entre os dois Poderes parecia irremediável, e a 12 de novembro Dom Pedro dissolvia a Assembleia, tendo, aos 10, formado o seu terceiro gabinete, constituído da fina flor do servilismo político, especialmente Vilela Barbosa, futuro primeiro, Marquês de Paranaguá, que acabara de chegar de Portugal, onde se distinguira pelo seu portuguesismo, ou melhor, seu antinacionalismo, e de onde vinha dominado pelas ideias da contrarrevolução. (RODRIGUES, 1975, p. 287).

Chamado de *plantation* (GORENDER, 1978) ou sistema de plantagem ou de plantação (GUIMARÃES, 1964), o modelo de exploração agrária definidor do modo de produção latifundiário, monocultor e escravocrata após ter êxito em ilhas atlânticas, foi trazido pelos ibéricos para a América:

No sistema de plantação, como, aliás, no conjunto de economia pré-capitalista do Brasil-Colônia, o elemento fundamental, a característica dominante à qual estavam subordinadas todas as demais relações econômicas, é a propriedade agrária feudal, sendo a terra o principal e o mais importante dos meios de produção. (GUIMARÃES, 1963, p. 29).

Portanto, o conceito de exploração da terra como propriedade foi a forma de produção trazida para o Brasil. Historicamente ligada ao início da existência da propriedade privada na saga da humanidade há dezenas de milhares de anos, perpetuou-se por longo tempo por aqui:

A prática agrícola, ao tornar viável a apropriação privada da terra e a produção de excedentes armazenáveis e comercializáveis, acabou seccionando a população em classes sociais. Paralelamente, a formação gradativa de núcleos familiares consanguíneos, morando em residência privativa, dissolveria formas coletivas de produção da subsistência. Esses núcleos passariam a arcar de modo exclusivo com a responsabilidade da sobrevivência, o que desagregaria definitivamente a vida em comunidade.

A propriedade privada dos meios de produção determinou a subordinação da parcela majoritária da população ao trabalho forçado. A atividade laboral, sendo descarregada sobre a população subordinada como maldição divina, tornou a vida cotidiana uma labuta muito mais árdua do que era na comunidade primitiva, apesar do progresso excepcional que a humanidade conquistava em sua capacidade produtiva.

Cabe ressaltar que se a agricultura amplia de forma extraordinária a autonomia do homem em relação à natureza e do indivíduo em relação à comunidade, favorece também o domínio de classe sobre a sociedade, ou seja, a subordinação da maioria dos homens aos desígnios de outros homens. (YAMAUTI, 2010, p. 347).

Nesse contexto da persistência da antiga ordem política, social e econômica feudal, agora transplantada para o novo continente, a legislação e o ordenamento jurídico deveriam refletir essas condições infraestruturais. E foi o que aconteceu logo no início do Império, com a primeira Constituição Brasileira, a de 1824, e consequentemente com todas as práticas e políticas públicas educacionais, durante todo o tempo em que esta Carta Magna vigorou:

Há quem pense que a emancipação brasileira tenha se dado exclusivamente no 7 de Setembro, às margens do Ipiranga. Há quem diga também que a independência tenha trazido mudanças na estrutura fundamental do país. Há quem acredite ainda que nossa Constituinte de 1823, o projeto da mandioca, tenha sido aquela que vingou entre nós.

Nenhum desses postulados se sustenta. A separação política do Brasil, naquele momento inaugural, fez-se na base do conchavo, o que implicou a manutenção do trabalho escravizado e da estrutura fundiária.

Nossa primeira constituição foi "outorgada" em 1824 pelo imperador, que reservou para si um poder acima dos demais. Conhecido como Poder Moderador e considerado neutro, era na verdade um instrumento usado com frequência por D. Pedro 1º, que tinha como prática dispensar ministros

por causa de pequenos deslizes ou por mero capricho. (SCHWARCZ, 2013, p. 3).

Não é gratuita a referência à planta da mandioca, no texto. Apesar de invocarem os preceitos liberais e iluministas, muitos constituintes da Assembleia de 1823 incluíram na proposta de texto constitucional itens que confirmariam a propriedade da terra como fator diretamente definidor de posição social, política e econômica. A condição para se candidatar e ser eleito para as várias instâncias legislativas, ao contrário da Constituição Outorgada em 1824, que estabeleceria critérios de renda em dinheiro, era a de ser proprietário de alqueires de terra com as correspondentes produções de arrobas de farinha de mandioca. Daí a referência.

A Constituição outorgada em 1824 não tocava e não citava a escravidão em nenhum de seus artigos e, quando foi assinada a lei pela Princesa Isabel, em 1888, abolindo o regime escravocrata, não houve necessidade alguma de modificação constitucional. Essa Constituição, assim como muitos éditos e portarias anteriores a 1888, não explicita a existência daquele modo de produção, mas, nela, apesar de não visível e não legível, a escravidão manifesta-se. Afinal, em um país no qual não houvesse escravos, por que citar os libertos e seus direitos constitucionais?

A principal medida legal e legisladora complementar a essa Constituição foi o Ato Adicional de 1834. Esse ato, que criou as Assembleias Legislativas Provinciais, tem importância para a História da Educação Brasileira porque a elas cabia, conforme o artigo décimo, parágrafo segundo do Ato, legislar sobre instituição pública e estabelecimentos próprios e específicos para a sua promoção.

A Constituição de 1824, que não aponta para um sistema nacional de educação, assegura, em seu artigo 179, inciso XXX, “a gratuidade de ensino para todos os cidadãos”. Por todos os cidadãos, entenda-se aqueles que preenchessem os requisitos enunciados por ela mesma. Mesmo que alguns historiadores tenham identificado no texto constitucional a motivação liberal, o que restou de inspiração da Revolução Francesa foi apenas a ação imperial de, mesmo outorgada, promulgar uma Constituição, a exemplo dos estados nacionais europeus e alguns americanos.

As motivações e atitudes realmente liberais, pioneiras e inovadoras no Brasil, no século XIX, foram tomadas pelas escolas protestantes, que desde o ano de 1837, abriram espaço para educar formalmente, sem discriminação racial, libertos, filhos de escravos, possibilitando a inclusão de africanos e seus descendentes no ensino regular (MESQUIDA, 1994).

Para Jane Soares de Almeida (2007, p. 336), “as escolas americanas se notabilizavam pela educação não diferenciada, democrática, não segregacionista em relação à raça e ao sexo de seus alunos, demonstrando estarem aparentemente ausentes do proselitismo religioso e afirmando-se inovadoras quanto aos métodos utilizados em sala de aula”, a exemplo do ocorrido nos Estados Unidos da América, após a vitória do Norte na Guerra Civil, com “a fundação de escolas para os negros alforriados e os brancos pobres” (MESQUIDA, 1994, p. 109).

Um dos itens salientes, também, na Constituição de 1824, foi a eliminação das existentes e a proibição de fundação de novas corporações de ofício, marcas do liberalismo e dos estados a caminho da industrialização. Isso motivou a seguinte pergunta analítica de Sergio Buarque de Holanda (1976, p. 26):

Como esperar a proliferação de grêmios, ao modo da Europa, em terras onde um senhor de escravos podia empregar seus negros e mulatos nas obras que bem entendesse, para negociar depois o produto de seu trabalho?

A pergunta poderia ser feita também em relação à gratuidade da instituição primária preconizada em um país que continuou mantendo o regime escravocrata, que marcou ao lado da monocultura e do latifúndio, trezentos anos de colonialismo. Nessa conjuntura, a Constituição outorgada por D. Pedro I do Brasil:

Politicamente, refletia uma relação metrópole-colônia, que prolongou a fase colonial; o colonialismo, fundamentado numa estrutura de relações coloniais, alimentar-se-ia nas instituições e se manteria viva nos valores fundamentais e nas formas de conduta da sociedade brasileira. (NOGUEIRA, 1999, p. 65).

6.2 O ATO ADICIONAL DE 1834

Aprovada pela Lei número 16, de 12 de agosto de 1834, a emenda à Constituição de 1824 é denominada de Ato Adicional (ALMEIDA, 2000).

A Lei foi promulgada pela “Regência Permanente, em nome do Imperador, o Senhor Dom Pedro II” e em seu Artigo 1º que “O Direito, reconhecido e garantido pelo artigo 71 da Constituição, será exercido pelas câmaras dos Distritos e pelas Assembleias, que, substituindo os Conselhos Gerais, se estabelecerão em todas as províncias, com o título de: Assembleias Legislativas Provinciais”. E em seu artigo

10º, parágrafo 2º, que: “compete às Assembleias Legislativas legislar sobre instituição pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instituição que para o futuro, foram criados por lei geral”.

O Ato Adicional foi precedido pela Lei Geral de 15 de outubro de 1827, voltada ao ensino elementar, criando (ou decidindo-se a criar) escolas em todas as cidades e vilas representativas. Usamos a expressão acima para enfatizar que a legislação preconizava a criação de escolas, o que pouco acontece, por força da persistência nas décadas de 20 e 30 do século XIX e em todo o decorrer restante do período imperial, das mesmas influências conjunturais, que fizeram as expectativas de componentes de Assembleia Constituinte de 1823 caírem por terra, sobrevivendo a Constituição outorgada de 1824. Não foi diferente à época do Ato Adicional.

O estudo do contexto da realidade educacional no período histórico do Império, nos limites do ensino primário e secundário e no âmbito das províncias, desvela, segundo se percebe, a distância entre as motivações políticas e as ações concretas e permite supor a interpretação dada ao parágrafo 2º, do artigo 10 do Ato Adicional, como fator de acentuação dessa distância que se identifica. (NOGUEIRA, 1999, p. 74).

As ações concretas, conforme o citado acima, por parte do governo central, agora no período regencial, pouco existiram em relação às chamadas escolas elementares, fazendo jus a uma constituição em vigor que dedicou apenas nove palavras à ação educacional, no último de seus cento e setenta e nove artigos: “a instituição primária é gratuita a todos os cidadãos”.

O que ocorria na época, na sociedade brasileira, situação que perdurou durante a vigência da Constituição de 1824, desde sua outorga até a Proclamação da República e sua substituição pela Constituição de 1891, foi que aos ricos o ensino elementar era propiciado nas residências, por mestres-escolas contratados pelos pais dos educandos. Aos pobres e livres, libertos nascidos no Brasil e ingênuos, a possibilidade de frequentar as poucas escolas, embora remota, existia nos seminários católicos. Aos escravos e libertos nascidos na África, a vedação constitucional aos seus direitos de cidadania, excluía-os do direito à educação. A descentralização contida no Ato Adicional de 1834, que transferia do governo central para as Províncias a responsabilidade, por meio de suas Assembleias Legislativas

Provinciais, de legislar sobre a instrução pública, em nada mudou no processo excludente, uma vez que Constituição de 1824 foi mantida, sem emendas, em seu conceito e definição de cidadania brasileira.

Consequência do Ato Adicional em sua descentralização legislativa, a Lei nº 1, de 2 de janeiro de 1837, da Província do Rio de Janeiro, determina, no artigo 3º, que são proibidas de frequentar as escolas públicas todas as pessoas que padecerem de moléstias contagiosas e os escravos e pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos (COURY, 2008). Em relação à exclusão, mera repetição dos conceitos contidos na Constituição de 1824, mas à diferença dela, é explicitada a existência de escravos no país nesta lei provincial:

CAPÍTULO I
DAS ESCOLAS DE INSTRUÇÃO PRIMÁRIA.
Artigo 3º São proibidos de frequentar as Escolas Públicas:
1º Todas as pessoas que padecerem moléstias contagiosas.
2º Os escravos, e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou Libertos
(Lei n. 1 de 1837, sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro).

A descentralização prevista no Ato Adicional de 1834 introduziu uma relativa autonomia em relação ao poder central imperial ou regencial, uma vez que foi mantido o Poder moderador e os Presidentes das Províncias podiam vetar algumas propostas aprovadas pelas Assembleias Legislativas. Acresce-se a isso a condição mantida pelo Imperador ou pela Regência, de nomear os presidentes das Províncias (BONAVIDES; ANDRADE, 1988).

A Lei Imperial de 15 de outubro de 1827, também chamada de Lei das Primeiras Letras no Brasil, decretada pelo Imperador Dom Pedro I, mandava criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, com a adoção do ensino mútuo nas capitais provinciais e maiores cidades, equiparava os salários dos mestres (masculinos) ao das mestras (femininas). Os conteúdos estavam definidos no artigo 6º:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (Lei Imperial de 15 de outubro de 1827).

Mesmo não definindo aulas em separado para meninos e meninas ou proibindo turmas mistas ou promíscuas, a separação fica clara no artigo citado (6º) e no artigo 11: “Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes do Conselho julgarem necessário este estabelecimento”. Nenhuma menção à escravidão, a exemplo da Constituição outorgada há três anos. Mantido o direito à educação apenas aos que preencherem os requisitos do artigo 8º desta Lei, os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e políticos, conforme o definido na referida Constituição.

Publicada a Lei das Primeiras Letras em 1827, tem início formal e inicialmente a regulamentação do ensino básico ou elementar no país, uma vez que o ensino superior, desde a chegada de Dom João VI ao Brasil, no próprio ano de 1808 e em outros anos posteriores, mereceu éditos e portarias reais com a criação de cursos de Direito, de Cirurgia, de Engenharia Militar.

A descentralização do ensino primário e médio para as províncias em sua regulamentação e promoção, prevista no Ato Adicional de 1834, era uma oportunidade de romper e inovar o ambiente cultural da escola que “guardava o timbre aristocrático em função das exatas necessidades da sociedade escravista” (ROMANELLI, 1984, p. 41).

Vejamos, a seguir, posicionamentos analíticos em relação a isso. Inicialmente, a posição de Carlos Roberto Jamil Cury (2008, p. 1197):

Conforme o § 2º do artigo 10 desse ato, houve a adoção de uma descentralização do ensino primário ao atribuir às Províncias competência legislativa sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la. Já o ensino superior continuava competência dos poderes gerais. Iniciava-se, em um país imperial e centralizado, uma descentralização educacional e, com ele, uma duplicidade de sistemas de ensino sem a constituição de um sistema nacional. De um lado, os poderes gerais (Corte), com impostos mais elevados, jurisdicionaria o ensino superior, apanágio das elites, e, de outro lado, a instrução primária ficaria a cargo das Províncias, titulares de impostos de menor valor.

Já Newton Sucupira (2001) localiza dissensões e críticas na época da publicação do Ato Adicional uma vez que as províncias passam a legislar sobre assuntos que até aquele momento eram de competência do poder central, dando origem a dúvidas na interpretação, uma vez que o princípio da descentralização contido no Ato, inclusive na área educacional com a passagem da responsabilidade

do ensino básico para as províncias, não foi aceito pacificamente (SUCUPIRA, 2001).

Ao lado da dualidade, herança da civilização e da educação de origem ocidental trazida pelos ibéricos para a América, durante todo o período colonial, no período imperial brasileiro, com a vigência do Ato Adicional de 1834, Otaíza Oliveira Romanelli (1984, p. 41) vê surgir nova situação dual, desta vez uma confusa e conflitante destinação de poderes:

A prática, porém, acabou gerando o seguinte sistema: à união cabia criar e controlar a instauração superior em toda a Nação, bem como criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução de todos os níveis do Distrito Federal, e aos estados cabia criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional, que na época, compreendia principalmente escolas normais (de nível médio) para moças e escolas técnicas para rapazes. Era, portanto, a consagração do sistema dual de ensino, que se vinha mantendo desde o Império. Era também uma forma de oficialização da distância que se mostrava, na prática, entre a educação da classe dominante (escolas secundárias, acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional).

Anísio Teixeira chamara a esta mesma situação, mais tarde abordada por Otaíza de Oliveira Romanelli (1984), de “dualismo das instituições escolares” (TEIXEIRA, 1966, p. 267).

6.3 A CONSTITUIÇÃO DE 1891 E A EDUCAÇÃO

A Constituição Brasileira de 1891, a primeira do período republicano, veio como a segunda de nossa história. Mesmo com emendas, notadamente a que foi chamada de Ato Adicional de 1834, a Constituição outorgada por D. Pedro I permaneceu como Lei Maior do país por 67 anos. As condições em que a Constituição Imperial foi promulgada, por outorga, e o cerne de autoridade que continha, o Poder Moderador, haviam gerado o absolutismo, por disposição voluntária ou involuntária do primeiro imperador brasileiro (BONAVIDES; ANDRADE, 1988).

A Constituição de 1891 vinha em um momento político e social diferente daquele de 1824, resultado ou não da Proclamação da República dois anos antes: abolição oficial da escravidão; descentralização do ensino elementar para as Províncias agora chamadas de Estados; consolidação do perfil do Brasil como país

independente e com fronteiras em fase final de definição; chegada de imigrantes europeus e asiáticos; escolas secundárias, religiosas ou não, fora do monopólio da Igreja Católica; início da industrialização; emergência dos agora Estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul como protagonistas políticos e econômicos importantes no panorama nacional; aumento da demanda e exigência das classes populares por ensino profissionalizante e das camadas médias por ensino superior ou universitário (PRADO JÚNIOR, 1996).

A Carta de 1891 contém 91 artigos e 8 disposições transitórias, confirma o sistema federativo e, em termos gerais, o novo regime político da nação em que:

A República instituiu o casamento civil, de celebração gratuita, secularizou os cemitérios, laicizou o ensino nos estabelecimentos públicos, separou o Estado da Igreja, de tal modo que não houvesse subvenção oficial a culto ou igreja nem relações de dependência ou aliança religiosa com o governo da União ou dos Estados; aboliu a pena de morte, criou o Habeas Corpus. (BONAVIDES; ANDRADE, 1988, p. 259).

Algumas dessas mudanças, que constam do texto constitucional, já estavam sendo postas em prática a partir de novembro de 1889 com leis, decretos e portarias. Mas nenhuma dessas medidas atingia a profundidade da estrutura socioeconômica: a monocultura emergente agora era a do café, as grandes e extensas propriedades agrárias mantinham-se e nenhuma medida educacional visando fortalecer as condições de trabalho dos ex-escravos, agora legalmente livres, foi tomada:

A ideia central que perpassa as discussões que se travaram no período que vai de 1868 até a Abolição e a Proclamação da República se expressa na ligação entre emancipação e instrução. O objetivo buscado era transformar a infância abandonada, em especial os ingênuos, nome dado às crianças libertas em consequência da Lei do Ventre Livre, em trabalhadores úteis, evitando que caíssem na “natural indolência” de que eram acusados os adultos livres das classes subalternas. E o meio principal aventado para atingir esse objetivo era a criação de escolas agrícolas, às vezes também chamadas de fazendas-escolas ou colônias agrícolas, aparecendo, ainda a expressão “colônias orfanológicas”. (SAVIANI, 2008, p. 163).

6.4 MANUTENÇÃO DO VETO AO VOTO DOS ANALFABETOS

Não foram tomadas medidas afirmativas por parte das autoridades republicanas no sentido de incluir no sistema educacional os ex-escravos e os ex-

libertos nascidos fora do Brasil, agora cidadãos brasileiros com esse direito, o da cidadania, garantido pela Constituição Republicana. E foi mais: a República não só não tomou ou instituiu medidas afirmativas ou compensatórias para os ex-escravos, agora cidadãos livres, nas áreas de educação e de relação de trabalho, como em sua primeira Constituição, no artigo 70, parágrafo 1º, referenda uma medida excludente, herdada do Império: a proibição, aos analfabetos, de votar nas eleições no país.

Ainda no período imperial, em 1880, o Conselheiro José Antônio Saraiva apresentou projeto visando a reforma no tipo de eleições que eram realizadas. Até então, valia o sistema censitário com as definições de condições de voto para os vários níveis legislativos, em que votavam os cidadãos reconhecidos pela Constituição de 1824, dependendo de seus bens e suas rendas, independentemente do grau de escolarização e de alfabetização. O projeto do Conselheiro Saraiva, transformado em lei e aprovado em 9 de janeiro de 1881, passou a ser conhecido como a Lei que leva seu nome, transformando o direito a voto, que na Constituição de 1824 era restrito aos maiores de 25 anos, a todos cidadãos com mais de 21 anos. Persistiram as restrições às mulheres, aos soldados, aos escravos, às pessoas de baixa renda e poucos bens e aos indígenas com um novo agravante: de agora em diante só poderiam votar os cidadãos que além de preencher as condições constitucionais, comprovassem ter domínio de leitura e da escrita, ou seja, excluía os analfabetos. Segundo Michele de Leão (2012, p. 9), nos debates legislativos no período de discussão que culminou com a aprovação da lei, vários legisladores usaram as palavras “ignorantes”, “cegos intelectuais”, “desordeiros”, “perigosos”, “incapazes de entender” para designar os analfabetos, e:

Ao identificar negativamente os analfabetos como ignorantes, cegos, incapazes e mesmo perigosos e ao exigir o saber ler e escrever para o cidadão ser considerado eleitor, as elites brasileiras, na sua maior parte latifundiárias e escravistas, não tinham o objetivo de purificar as urnas, mas sim evitar o alargamento da participação popular. (LEÃO, 2012, p. 9).

Ao manter a proibição da participação de analfabetos nas eleições, a República e a sua primeira Constituição, estava indo além do veto simples de que pessoas que não dominassem o ato de saber ler e escrever pudessem votar. Três anos após a Abolição da Escravatura, na Constituição de 1891, cidadãos brasileiros reconhecidos como tal por esta Carta de Leis eram impedidos de exercer o voto. A

grande massa de analfabetos era constituída de ex-escravos, impedidos até 1888 de aprender a ler e escrever (MATTOSO, 1988). E os primeiros governos republicanos, até a década de 1920, nenhuma ação afirmativa oficial fizeram, no sentido de sua alfabetização.

Com a permissão do ato de votar apenas às pessoas do sexo masculino, as mulheres negras, ex-escravas ou suas descendentes analfabetas, foram privadas duplamente de intervir na cena política republicana, votando. A República brasileira, nesse sentido, repetia o Império, em sua ação excludente, a exemplo do que ocorreu na Grécia Antiga:

Os analfabetos da democracia contemporânea, no século das massas, são para os países subdesenvolvidos o que foram para a cidade grega, os escravos do século de Péricles. A democracia ateniense, amparada, então, pelo braço servil, chegava ao apogeu de seu desenvolvimento, tomando por dogma da liberdade política o princípio mais alto e paradoxal da participação, e no entanto excluía a população escrava. (BONAVIDES, 2000, p. 244).

Privados de participação política ao não poderem sufragar e, conseqüentemente, serem sufragados, legislar e governar os escravos no Império e os escravos analfabetos ou os pertencentes ao sexo feminino, nos primeiros anos de República brasileira, participavam dois mil anos depois de panorama semelhante ao da democracia oligárquica e minoritária da Grécia Antiga, em que: “[...] a base social escrava, permitia ao homem livre ocupar-se tão somente dos negócios públicos” (BONAVIDES, 2000, p. 269).

Os escravos e a grande parte de seus descendentes, já maioria na população brasileira neste período, invisibilizados e excluídos do direito à liberdade para os primeiros ou dos direitos à cidadania no caso dos negros não escravos, mas todos eles excluídos de seu direito à educação ou instrução pública, são objeto do próximo capítulo, em um momento em que os ricos brasileiros recusavam-se a adotar e implantar no país medidas modernizantes, salientando-se a universalização do ensino, já vigente na Europa e nos Estados Unidos da América.

7. AS FALHAS NA UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO NO BRASIL E AS FORMAS DE EXCLUSÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO NA PASSAGEM DO SÉCULO XIX PARA O SÉCULO XX

7.1 O CERCEAMENTO DO DIREITO UNIVERSAL À EDUCAÇÃO NO BRASIL NO SÉCULO XIX

Anísio Teixeira, em artigo publicado nos meses de abril-junho de 1962, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos e transcrito em um de seus livros (TEIXEIRA, 1969), fala da transplantação cultural e educativa, no período colonial da Península Ibérica para a América e traça um panorama heterogêneo, com vários segmentos e seus interesses: a fidalguia portuguesa que permaneceu na corte em Lisboa ao lado do rei, lusos de várias origens sociais que migraram para a América e que aqui permaneceram, alguns dos filhos destes, nascidos no Brasil e chamados de mazombos; escravos, indígenas e outras categorias, conferindo um grande quadro de ambiguidades, dubiedades e ambivalências. Esse quadro, do período colonial, perpetuou-se na monarquia, em que “[...] já independentes, continuamos, quanto à expansão do sistema escolar, sumamente cautelosos e lentos. A classe dominante, pequena e homogênea, dotada de viva consciência dos padrões europeus e extremamente vigilante quanto à sua própria perpetuação, parece ter tido o propósito de manter restritas as facilidades de ensino, sobretudo de nível superior” (TEIXEIRA, 1969, p. 268).

Teixeira provavelmente está se referindo, quando fala do período monárquico ou imperial brasileiro, à Constituição de 1824, à lei das Primeiras Letras de 1827 e ao Ato Adicional de 1834 e seus objetivos e consequências. Refletindo-se sobre os panoramas social, econômico e educacional da época, a exemplo de Anísio Teixeira, pode-se dizer, usando a mesma adjetivação, que foram objetivos e consequências do tipo ambíguas, dúbias e ambivalentes.

A biografia de Anísio Teixeira ostenta várias realizações como educador, administrador e formulador na área educacional, entre elas, ter participado como um dos elaboradores e signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, um dos fundadores da Universidade do Distrito Federal em 1935, depois transformada em Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, e a direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), a partir de 1952. Em

um de seus livros (TEIXEIRA, 1969), na maturidade, faz reflexões sobre o momento histórico-social-econômico que a Península Ibérica vivia nos séculos XVI, XVII e XVIII, período colonial na América e a transplantação de seu modelo educacional para as colônias americanas, mais especificamente para o Brasil:

A educação, no período colonial, refletiria assim a organização de uma sociedade simultaneamente dominada e dominadora, pois ao mesmo tempo que sofria a opressão da metrópole, não lhe sendo permitida imprensa nem ensino superior, era uma sociedade escravocrata de senhores e escravos. Aos senhores, a distância da metrópole dava uma liberdade que raiava pelo poder absoluto. (TEIXEIRA, 1969, p. 289).

A palavra dicotomia, do grego *dichótomos*, significa dividido ao meio ou cortado em dois. É o que aponta a reflexão de Anísio Teixeira sobre aquele que é considerado o primeiro sistema educacional brasileiro, o jesuítico:

Até 1759, toda a educação formal do país consistia nessa educação para a catequese e formação do clero, de que participava aquela pequena parcela da população civil, que iria terminar na metrópole a sua educação superior (vedada à colônia), nas carreiras leigas do legista, do administrador e do médico. No nível médio, prevalecia a educação artesanal, confiada aos métodos de aprendizado dos ofícios, organizados de forma corporativa que lembrava a da Idade Média. (TEIXEIRA, 1969, p. 290).

Sistema educacional que deixaria suas marcas até o final do século XIX:

A expulsão dos jesuítas, em 1759, por ordem do Marquês de Pombal, não eliminou do solo brasileiro a influência pedagógica dos inicianos. Isso porque o modo de produção capitalista não foi implementado em Portugal, pois o período pombalino, a despeito das reformas realizadas, não teve o poder de colocar Portugal sobre os “trilhos do progresso” (entre aspas no original). A classe social dominante em Portugal, constituída pela nobreza e por uma aristocracia ociosa e conservadora, não permitiu que as reformas pombalinas tivessem o efeito prático de mudar o modo de produção feudal em vigor. Destarte, a união entre a Igreja e o Estado que perdurou até 1890 no Brasil contribuiu para conservar os princípios pedagógicos dos jesuítas. (MESQUIDA, 2010, p. 13).

7.2 PANORAMA EDUCACIONAL BRASILEIRO NA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XIX

O período imperial brasileiro, consequente a uma Independência Nacional proclamada em condições negociadas dos pontos de vista estrutural, econômico e político (RODRIGUES, 1975), caracterizou-se desde o início por dissensões internas

entre membros da elite que assumiriam ou pretendiam assumir o comando político da nova nação brasileira. Um dos exemplos, na área educacional, é o que aconteceu com a Assembleia Constituinte de 1823 e suas propostas liberalizantes. Dissolvida e desfeita pelo Imperador Pedro I, a Constituinte viu frustradas algumas destas propostas e a nova nação passou a ser regida legalmente pela Constituição de 1824, com suas definições na área de Educação Pública, chamada, nas letras desta Lei Magna, de *Instrução Pública*.

Florestan Fernandes aborda essa condição transicional que pairou por todo o período imperial, ou seja, por quase todo o século XIX no Brasil:

O país livrou-se da condição legal de Colônia, mas continuou sujeito a uma situação de extrema e irredutível heteronomia econômica. Não obstante, como as elites senhoriais absorveram o controle da economia, do Estado e da vida social, elas não só colocaram um paradeiro ao “esbulho colonial”, transferindo para si próprias parcelas da “apropriação colonial” que ficavam em mãos da Metrópole ou de seus agentes econômicos. Elas adquiriram uma posição mais vantajosa seja para participar de forma compensadora na renda gerada pela exportação, seja para gerir livremente as aplicações reprodutivas (ou sibaríticas) do excedente econômico. Sob esses aspectos, a constituição de um Estado nacional independente punha termo à forma de expropriação colonial, que submetia o agente econômico interno a uma inevitável e irredutível espoliação típica. Além disso, deixava-o livre para explorar, nos limites de suas possibilidades, os modelos de ação econômica absorvidos dos centros hegemônicos externos. A grande lavoura, centralizando-se no trabalho escravo e na dominação patrimonialista, solapou de várias maneiras o desenvolvimento histórico-social desse processo. (FERNANDES, 2005, p. 84).

Para Mesquita (1994), o modo de produção escravagista, a monocultura e o latifúndio, característicos da estrutura arcaica da economia e da sociedade brasileiras, foram empecilhos para a implantação, em nosso país, do liberalismo, ao contrário do que ocorreu nos Estados Unidos da América e em alguns países europeus. Consequentemente, empecilhos para a instalação de um sistema nacional de ensino democrático e modernizante em terras brasileiras.

Para Florestan Fernandes (2005), o sistema escravista brasileiro definia e determinava as relações de trabalho no período. O assalariamento dos trabalhadores livres era pouco importante na economia uma vez que esta mercadoria, o salário, era sobrepujada pela presença majoritária de outra mercadoria, o próprio escravo, fazendo com que a mercantilização do trabalho não só fosse:

[...] incipiente e segmentária, mas ainda ocasional ou marginal, resistindo a transformar-se como tal, numa relação normal, impessoal e desejável. O que se definia automaticamente como mercadoria, através do mercado, era o escravo (e não o trabalho escravo), e a respeito do escravo não se punham as questões de compra e venda do trabalho (pois se comprava e se alugava o escravo, de quem se dispunha *ad libitum*, inclusive de suas faculdades, habilidades e força de trabalho). (FERNANDES, 2005, p. 226).

Mais uma vez, não se criou no país um sistema nacional de ensino. A modernização na Europa com a emergência da classe operária e fortalecimento dos segmentos médios não teve paralelo no Brasil imperial. Aqui, predominou, na época, o trabalho servil, obrigatório, compulsório e não remunerado, sobre uma incipiente presença de assalariamento dos trabalhadores livres ou o pagamento por produção de artesãos, daquilo que se chama hoje de “produção de serviços”.

Mesmo independente, o país ainda mantinha no Império o mesmo padrão de relações de trabalho e o mesmo modo de produção da época da colônia:

A persistência da escravidão, seja no meio rural, seja no meio urbano, fez com que todo esse complexo colonial do trabalho se perpetuasse em bloco, ao longo do século XIX, dificultando a formação, a diferenciação e a expansão de um autêntico mercado de trabalho (ao lado do mercado de escravos) e facilitando a ultraexploração do liberto e do “homem livre” ou “semilivre” que vivessem de sua força de trabalho. Isso concorreu para criar uma bifurcação na evolução econômica: o crescimento da economia urbano-comercial (na qual se dá primeiro a emergência e a expansão do “trabalho livre” como mercadoria) segue paralelo à exclusão do escravo, do qual procedia, em última análise, o excedente econômico que possibilitava e dinamizava aquele crescimento. Por isso, os progressos imediatos da modernização e do grau de descolonização imanente à emancipação nacional não liberam o escravo nem livram a economia do trabalho escravo. (FERNANDES, 2005, p. 226).

A segunda metade do século XIX, no Brasil, sob o regime monárquico de governo, inicia-se no campo político com a promulgação oficial do fim do tráfico de escravos em 1850, com a Lei Eusébio de Queiroz, com a eclosão do movimento abolicionista e discussões e disputas judiciais sobre alforria, emancipações de escravos e indenizações de seus senhores e proprietários, protagonizadas pelos litigantes e por aqueles que se autodenominavam pajens da casa imperial (PENA, 2001).

É nesse período que ocorre mais um episódio de exclusão da população negra em seu direito à educação, em função das limitações da constituição imperial vigente e da manutenção do sistema escravocrata no país. O processo de

industrialização e a consequente urbanização e esvaziamento da área rural com a transformação do modelo agrário para o fabril fez surgir na Europa uma nova classe de trabalhadores, os operários de fábrica. Como operários, designa-se, aqui, pessoas pertencentes aos gêneros masculino e feminino, uma vez que as mulheres também foram incluídas nessa modalidade de processo produtivo. Para exercer essa atividade, a nova classe precisava dominar a escrita e a leitura, entender e interpretar manuais de operação de máquinas, seu funcionamento mecânico e acompanhar as inovações tecnológicas que surgiam, rapidamente, em função do desenvolvimento das ciências. Grande parte desses países, notadamente Inglaterra, França, Holanda e Alemanha, montaram ou fortaleceram seu sistema nacional de ensino, buscando incluir essa nova classe no ensino formal.

Inclusão que se fez no século XIX uma vez que a escola, ensino formal, até os séculos XVII e XVIII, nesses países, era herdeira da antiga *scholé* grega, local de lazer, berço de letrados, privilégio dos ricos. Com a chegada do conhecimento científico e sua aplicação no sistema produtivo, houve essa necessidade de inclusão dos trabalhadores e também das emergentes camadas médias, constituídas por administradores comerciais e financeiros, gerentes de fábrica, oficiais mecânicos e de áreas de manutenção. Pelo menos a inclusão na escola de ensino básico, primário ou elementar.

O que aconteceu em grande parte dos países europeus e não aconteceu no Brasil durante o século XIX e no início do século XX, tem uma explicação muito bem salientada por Boneti (2009) ao falar do papel da escola, notadamente no capitalismo, servindo aos interesses do sistema:

O pensamento que move a escola é o pensamento tipicamente burguês, construído historicamente e concomitantemente ao aparecimento das bases ideológicas do capitalismo, e que coincide com o que se entende como pensamento científico hoje. Em outras palavras, o desenvolvimento histórico do pensamento científico coincide com o desenvolvimento do capitalismo, cujos principais ingredientes compõem a razão deste tipo de instituição. (BONETI, 2009, p. 169).

Otaiza Oliveira Romanelli (1984) faz uma reflexão sobre a influência da industrialização no ensino. A tentativa de trazer para o Brasil do século XIX este modelo de ensino universal, típico do modernismo, preparatório de mão de obra, não vingou, apesar de algumas tentativas. Salientam-se as propostas de Tavares Bastos, Rodolfo Dantas e Rui Barbosa (SAVIANI, 2008). Todas elas não realizadas.

Nada surpreendente, afinal seria paradoxal que em um país que vivia o agrarismo quase que absoluto, a crescente presença da monocultura do café e o domínio por proprietários de extensas fazendas e de escravos houvesse interesse por um modelo educacional democratizante e extensivo a todos, sem exceção:

Desde a segunda metade do século XIX, os países mais desenvolvidos vinham cuidando da implantação definitiva da escola pública, universal e gratuita. De fato, esse século se caracterizou, quanto à educação, pela acentuada tendência do Estado de agir como educador. É que as exigências da sociedade industrial impunham modificações profundas na forma de se encarar a educação do povo. As mudanças introduzidas nas relações de produção e, sobretudo, a concentração cada vez mais ampla de produção em centros urbanos tornaram imperiosa a necessidade de se eliminar o analfabetismo e dar um mínimo de qualificação para o trabalho a um máximo de pessoas. O capitalismo, notadamente o capitalismo industrial, engendra a necessidade de fornecer conhecimentos a camadas cada vez mais numerosas, seja pelas exigências da própria produção, seja pelas necessidades do consumo que essa produção acarreta. Ampliar a área social de atuação do sistema capitalista industrial é condição de sobrevivência deste. Ora, isso só é possível na medida em que as populações possuam condições mínimas de concorrer no mercado de trabalho e de consumir. Onde, pois, se desenvolvem relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para concorrência de trabalho. Por outro lado, comparando um tipo de vida com outro, a proletarização representa um progresso em relação à vida e ao trabalho nas economias de subsistência. É que o capitalismo gera, onde predominava antes esse tipo de economia, uma ampliação de oferta de trabalho assalariado. Isso, por sua vez, representa um crescimento constante da demanda social da educação. (ROMANELLI, 1984, p. 59).

Esse momento da história da educação no Brasil ficou registrado na literatura (POMPÉIA, 1997) e em ensaios publicados sobre propostas educacionais (TEIXEIRA, 1969). O registro dessas iniciativas modernizantes, inviabilizadas pelo anacrônico modelo econômico do Segundo Império e dos anos iniciais da República teve e tem visibilidade em Saviani (2008) e Schelbauer (1997).

Schelbauer (1997), a exemplo de Romanelli (1984), faz uma reflexão sobre essas ideias que não se realizaram, traçando um perfil da Europa, em que as iniciativas lograram êxito, e do Brasil, na época. A exclusão de escravos, de pobres livres e de mulheres teve sequência e mais uma vez a possibilidade de criação de um sistema nacional de ensino, no Brasil, foi postergada:

A preocupação com a educação popular, com o objetivo de fortalecer a unidade nacional, não era uma particularidade da Europa, embora a diferença estivesse entre criar uma unidade nacional no Brasil e restabelecer a unidade rompida pela luta de classes nas principais nações europeias. Disso decorre que as condições existentes na Europa, que

levaram a organização dos sistemas nacionais de ensino, não eram as mesmas existentes no Brasil. As sociedades europeias haviam atingido um grau de desenvolvimento industrial compatível com a crise de superprodução que, por sua vez, trouxe a luta de classes, rompendo com a unidade nacional. Sob tais condições, o ensino obrigatório para todos visava propagar as virtudes do cidadão, objetivando restabelecer a unidade rompida. O sufrágio universal, a escola pública, dentre outras concessões, significavam a extensão dos direitos sociais e políticos à classe trabalhadora como forma de administrar as contradições que a época explicitara. (SCHELBAUER, 1997, p. 188).

O reinado de Dom Pedro II, que perdurou por 48 anos, de 18 de julho de 1841 a 15 de novembro de 1889, conviveu com disputas e discussões sobre a intervenção da Igreja Católica sobre os negócios e as ações do Estado Monárquico (TAMBARA, 2005), com a discussão sobre os limites do Poder Moderador garantido pela Constituição de 1824, expressa pelas tendências absolutistas e pelas ideias contrárias a elas (AQUINO, 2000) e pelo significado da expressão *instrução pública* contida na Constituição Imperial de 1824, que no período “não tinha a conotação de educação popular, enquanto instrumento necessário para a disseminação de conhecimentos fundamentais para a formação da cidadania e construção da nacionalidade” (MIGUEL, 1999, p. 92). Ou seja, não aconteceu no Império e mais particularmente no Segundo Reinado a montagem de um sistema nacional de ensino, seguindo a vocação modernizante já em curso na Europa, em que o Estado facilitava a execução da proposta de educação para todos.

Dom Pedro II assume o comando da nação, na condição de Imperador, seis anos após a edição do Ato Adicional de 1834. A descentralização prevista nesta emenda constitucional tinha força de Lei, mas em termos educacionais não logrou êxito em relação a resultados, uma vez que:

[...] as motivações políticas orientaram a criação e a organização do sistema de ensino público, mas não houve por parte da elite política dominante, nem por parte dos setores médios que começavam a se constituir, ações persistentes para levar adiante o projeto político de educação para todos. (NOGUEIRA, 1999, p. 74).

As poucas ações persistentes com resultados não tão significativos foram tentadas na segunda metade do século XIX: mesmo na vigência da Constituição Imperial de 1824 que preconizava o método mútuo ou lancasteriano, iniciativas visando a modernização do ensino no Brasil, entre elas a instituição do método intuitivo, surgiram, conforme se lê em Dermeval Saviani:

O método monitorial-mútuo, proposto e difundido pelos ingleses Andrew Bell, pastor da Igreja Anglicana e Joseph Lancaster, da seita dos Quakers, também chamado de lancasteriano, se baseava no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. Embora esses alunos tivessem papel central na efetivação desse método pedagógico, o foco não era posto na atividade do aluno. Na verdade, os alunos guindados à posição de monitores eram investidos de função docente. O método supunha regras predeterminadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo. De uma das extremidades do salão, o mestre, sentado numa cadeira alta, supervisionava toda a escola, em especial os monitores. Avaliando continuamente o aproveitamento e o comportamento dos alunos, esse método erigia a competição em princípio ativo do funcionamento da escola. Os procedimentos didáticos tradicionais permanecem intocados. Busca-se, pois, no ensino mútuo proposto por Lancaster, o equacionamento do método de ensino e de disciplinamento, correlacionados um ao outro.

O método intuitivo foi concebido com o intuito de resolver o problema da ineficiência do ensino diante de sua inadequação às exigências sociais decorrentes da revolução industrial que se processara entre o final do século XVIII e meados do século XIX. Ao mesmo tempo, essa mesma revolução industrial viabilizou a produção de novos materiais didáticos como suporte físico do novo método de ensino. Esses materiais, difundidos nas exposições universais, realizadas na segunda metade do século XIX com a participação de diversos países, entre eles o Brasil, compreendiam peças do mobiliário escolar; quadros negros parietais; caixas para ensino de cores e formas; quadros do reino vegetal, gravuras, cartas de cores para instrução primária; aros, mapas, linhas, diagramas, caixas com diferentes tipos de objetos como pedras, metais, madeira, louças, cerâmica, vidros; equipamentos de iluminação e aquecimento; alimentação e vestuário etc. Mas o uso de todo esse variado material dependia de diretrizes metodológicas claras, implicando um novo método de ensino entendido como concreto, racional e ativo. (SAVIANI, 2008).

O próprio Joseph Lancaster viajou a convite de Thomas Jefferson e Simon Bolívar, respectivamente, para as Américas do Norte e do Sul, com o intuito de ensinar a aplicação do seu Método (MESQUIDA, 1994).

Celso Furtado (1984) vê na persistência do modelo econômico agrário e na continuada dependência do mercado externo consumidor dos produtos primários brasileiros a razão para que se mantivesse o Brasil, no século XIX, à margem da modernização já em curso na Europa desde o final do século XVIII:

A apropriação e a exploração de terras brasileiras fizeram-se no quadro de empresas agrícolas voltadas para a exportação. Contudo, as atividades mercantis, que comandavam todo o processo econômico, permaneceram mediatizadas por agentes metropolitanos, o que impedirá a formação no país de uma classe comerciante com consciência de seus interesses específicos e capaz de disputar uma esfera de poder. À diferença de outros países da América Latina, nos quais emergiu na época colonial uma burguesia mercantil, que estará na origem dos movimentos independentistas que se manifestam em Buenos Aires, Caracas e México

em 1810, no Brasil as atividades comerciais de algum vulto permanecerão sob estrito controle dos portugueses, mesmo no período que se segue imediatamente à Independência. (FURTADO, 1984, p. 20-21).

As participações de D. Pedro II ou de representantes do Império Brasileiro com exposições de produtos agrícolas, de objetos tipicamente nacionais e de alguns indígenas se fizeram nas exposições internacionais de Londres, Viena, Filadélfia e em Paris, em duas ocasiões, no ano de 1867 e no apagar das luzes monárquicas em 1889 (SCHWARCZ, 1998). Imperador de um país com economia anacrônica para o século XIX, o que impediu a nação de montar seu sistema nacional de ensino e implantar um modelo de educação para todos, D. Pedro II fez visitas e posicionou-se em fotos divulgadas pelo Brasil e pelo mundo, ao lado do compositor alemão Richard Wagner, do escritor francês Jules Verne, do inventor estadunidense Thomas Alva Edison, do cientista francês, seu companheiro de viagem e confidente, o escritor Arthur de Gobineau, autor do livro *Ensaio sobre a desigualdade das raças*, publicado em 1853.

Chefe de Estado em um país que legalmente ainda mantinha a escravidão e, conseqüentemente, restringia a liberdade e o direito à educação dos escravos, que não implantava a universalização do ensino e mantinha o veto a analfabetos e mulheres de exercerem seu direito de votar, D. Pedro II tinha interesses constantes em conhecer e provar as invenções tecnológicas mais recentes: foi das primeiras pessoas no mundo a falar pelo telefone (FREYRE, 2006). Um monarca com várias faces e facetas, muitas delas ainda a serem reveladas.

Sergio Buarque de Holanda (1978) coloca-o como integrante da intelectualidade brasileira da segunda metade do século XIX, com traços conservadores e senhoriais, que “levou a devoção aos livros, a ponto de se dizer dele, com alguma injustiça, que a praticou mais assiduamente do que serviu aos negócios do Estado” e que “Pedro II é bem de seu tempo e de seu país” (HOLANDA, 1978, p.122-123).

O romancista José de Alencar era participante do grupo que frequentava a Corte, sendo um dos missivistas de D. Pedro II. No ano de 2008, foram publicadas cartas enviadas por Alencar ao Imperador, em livro denominado pelo seu organizador de *Cartas a favor da escravidão* (2008). Sobre esse conjunto de cartas compiladas em livro, Santos e Casimiro (2013, p. 11) assim se manifestam:

Nas cartas de José de Alencar a Dom Pedro II, argumentando em contrário da decisão tomada pela libertação dos escravos utilizando um pseudônimo — Amaro — o afamado escritor, que se consagrou pela sua obra indianista, é extremamente conservador e em alguns momentos da leitura, sequer se consegue perceber que aquele apologista da escravidão, era o mesmo criador da açucarada linguagem literária tipicamente brasileira, com vistas à uma consolidação nacional.

A participação do governo imperial brasileiro e de seu chefe de estado nas exposições internacionais e feiras mundiais de forma constante:

[...] diz muito do esforço do imperador e das elites da corte para veicular uma imagem diversa desse país distante, agrícola, monárquico e escravocrata, mas que queria se ver representado como uma nação moderna e cosmopolita. D. Pedro II, em particular, procura se distinguir como um “pioneiro”, um homem aberto a novas tecnologias. (SCHWARCZ, 1998, p. 397).

Essas questões não resolvidas e essas ideias não realizadas (SAVIANI, 2008; SCHELBAUER, 1997) perduraram durante todo o período pós-imperial chamado de República Velha, até a década de 1920. Nesse período, contradições nas estruturas políticas, sociais, econômicas e também religiosas e territoriais do país foram se acirrando. Respectivamente, salientam-se: mudança de regime monárquico para republicano, crescente urbanização e chegada de imigrantes, fim da escravatura, industrialização compartilhando com o modelo agrário monocultor e latifundista, separação oficial da Igreja Católica do Estado, surgimento de escolas privadas religiosas ou não, notadamente no ensino secundário, consolidação dos limites fronteiriços do país (MIGUEL, 2004).

Na Europa dos séculos XVIII e XIX, com o advento do liberalismo, com o fim da escravidão no continente, com a substituição do sistema feudal pelo modo capitalista de produção e com a consolidação do mapa geopolítico no surgimento dos estados nacionais, emerge a importância política da classe operária no campo e nas cidades, nestas, principalmente. Operários e trabalhadores das áreas burocráticas e administrativas, que necessitam ser escolarizados, à mercê do novo tipo de produção.

Escolarizados, sim, mas minimamente, com a aquisição de instrução básica e primária para desempenho de funções e atividades fabris ou terciárias. Não a escola para a libertação, mas a escola para a produção com currículos privilegiando a alfabetização, leitura com interpretação de textos e manuais, domínio da escrita para

elaboração de ocorrências no ambiente de trabalho. A escola deixa de ser privilégio da classe dominante. Essa classe, a burguesia, nesse momento histórico, necessita compartilhá-la, a escola, com seus empregados para continuar a se beneficiar do fruto do seu trabalho:

Os economistas tinham a clara consciência de um lado, da necessidade de se generalizar a escola, e de outro, que essa generalização tinha que ser limitada à escola básica. Esse é o sentido da famosa frase de Adam Smith, muito repetida, em que ele admitia a instrução intelectual para os trabalhadores, mas acrescentava: “porém, em doses homeopáticas”. Quer dizer, os trabalhadores tem que ter instrução, mas apenas aquele mínimo para participar dessa sociedade, isto é, da sociedade moderna baseada na indústria e na cidade, a fim se de inserirem no processo de produção, concorrendo para seu desenvolvimento. Ora, na sociedade capitalista, desenvolvimento produtivo significa geração de excedentes, isto é, trabalho que, por gerar mais-valia, amplia o capital. (SAVIANI, 1992, p. 102).

Com a Proclamação da República e a Constituição de 1891, a exclusão de pobres livres, ex-escravos e mulheres não foi modificada na área educacional, permanecendo a mesma que imperava à época da Abolição da Escravatura. Não havia mais escravos e continuava o poder latifundiário e a monocultura, agora cafeeira e as várias categorias de explorados: “moradores, agregados, meeiros, camaradas, cabras” (GUIMARÃES, 1963, p. 33).

Explorados no fruto de seu trabalho e excluídos do seu direito à educação.

7.3 EXCLUSÃO NO PROCESSO EDUCACIONAL, NA PASSAGEM DO SÉCULO XIX PARA O SÉCULO XX

José Murilo de Carvalho, ao tratar da transição do Império para República, no Brasil, escreveu sobre o período, enfocando aspectos do Rio de Janeiro, então nossa maior cidade, com 500 mil habitantes e primeira capital da República:

As cidades foram tradicionalmente o lugar clássico do desenvolvimento da cidadania. O cidadão, era, até etimologicamente, o habitante da cidade. Nelas se tornou possível a libertação do poder privado dos senhores feudais. Nelas foi que aos poucos se desenvolveram a noção e a prática de um sistema de governo montado sobre o pertencimento individual a uma coletividade. (CARVALHO, 1989, p. 12).

O êxodo de trabalhadores, na maioria ex-escravos, para Rio de Janeiro e São Paulo, oriundos da zona cafeeira fluminense, em decadência, modificou a

composição étnica e demográfica das duas grandes cidades brasileiras, consequência também da abolição da escravidão, que “engrossou o contingente de subempregados e desempregados” (CARVALHO, 1989, p. 16).

Gente ocupada mal remunerada ou gente desocupada constituíam a grande parcela da população urbana de então. Para se ter uma ideia numérica, José Murilo de Carvalho apresenta números de 1888, na cidade do Rio de Janeiro, com 1.331 estalagens e 18.866 quartos de aluguel em que moravam 46.680 pessoas. Isso, nas estatísticas e registros oficiais:

Esta população poderia ser comparada às classes perigosas ou potencialmente perigosas de que se falava na primeira metade do século XIX. Eram ladrões, prostitutas, malandros, desertores do Exército, da Marinha e de navios estrangeiros, ciganos, ambulantes, trapeiros, criados, serventes de repartições públicas, ratoeiros, recebedores de bondes, engraxates, carroceiros, floristas, bicheiros, jogadores, receptadores, pivetes (a palavra já existia). E, é claro, a figura tipicamente carioca do capoeira, cuja fama já se espalhara por todo o país e cujo número foi calculado em torno de 20 mil às vésperas da República. Morando, agindo e trabalhando, na maior parte, nas ruas centrais da Cidade Velha, tais pessoas eram as que mais compareciam nas estatísticas criminais da época, especialmente as referentes às contravenções do tipo desordem, vadiagem, embriaguez, jogo. Em 1890, estas contravenções eram responsáveis por 60% das prisões de pessoas recolhidas à Casa de Detenção. (CARVALHO, 1989, p. 18).

No período entre a abolição da escravidão, ainda no Império no século XIX e os primeiros anos de República, mesmo no século XX: “referências à condição de ex-escravo ou menções à cor de uma pessoa continuavam a causar suspeição ou a desqualificar um indivíduo” (RIOS; MATTOS, 2005, p. 298).

Os negros pobres tinham, então, como estigma além da marca da escravidão recém-extinta, onde este contingente étnico representava a maioria dos trabalhadores manuais em atividades mecânicas, também a cor da pele, gerando muitas vezes suas condições de suspeitos ou desqualificados. Constituía também o maior contingente entre os pobres.

O estado republicano preocupou-se em controlar esta população de pobres e seus filhos, tomando para si a responsabilidade de transformá-los em cidadãos trabalhadores (CASTRO, 2004). O Decreto número 16.272 regulamentou a “assistência e proteção aos menores abandonados ou delinquentes”⁶. Esse Decreto

⁶ Decreto Federal nº 1.672, de 20 de dezembro de 1923.

determinou a criação de abrigos para os menores abandonados e delinquentes, escolas de preservação para menores que estivessem sob a proteção de autoridade pública e escolas de reforma para menores julgados pelo Juiz de Menores e condenados à regeneração. Nos abrigos, leitura, escrita e contas, desenhos e trabalhos manuais; nas escolas de preservação, educação física, moral, profissional e literária; nas escolas de reforma, trabalho, educação e instrução (CASTRO, 2004).

Com o processo de urbanização crescente, no final do século XIX e no início do século XX, as cidades emergem com maiores áreas de concentração de pessoas e assim como vinha acontecendo na Europa, notadamente na Inglaterra, desde o início do século XIX, novas demandas habitacionais, sanitárias e laborais surgiram, agora no Brasil.

Em nosso país, esse processo de consolidação urbana, não coincidentemente, aconteceu no mesmo momento em que o café deixava de ter a importância econômica que teve no decorrer do século XIX, a emancipação definitiva dos escravos havia sido legalizada em 1888 e contingentes de imigrantes europeus e asiáticos chegavam aos portos brasileiros (BERTONHA, 2005). Como explica Elizabeth Amorim de Castro:

[...] a pobreza passou a ser associada com a doença, a desordem e a sujeira, comprometendo o projeto republicano de modernização, progresso e multiplicação de riquezas. Começou a tomar corpo a relação direta entre pobreza e perigo, assim como a necessidade de uma atuação do governo, no sentido de solucionar estes problemas. (CASTRO, 2004, p. 27).

As tentativas de soluções vieram sob formas de políticas sanitárias, de políticas higienistas de isolamento e de políticas repressivas.

As mudanças pelas quais o país passa no período que vai do final do século XIX ao início do século XX refletem-se na importância gradativa que os núcleos urbanos passam a ter, notadamente as capitais dos estados:

[...] a passagem de uma atividade econômica em que o centro dinâmico é a atividade agrícola para exportação, para a atividade industrial e o rompimento da organização política descentralizada, apoiada no alto grau de autonomia dos estados federados em favor do fortalecimento do poder central muda a face socioeconômica e o panorama educacional da cidade. A casa alugada, e especialmente o cortiço, foram durante as primeiras décadas do século XX a forma de moradia das classes de renda mais baixa. Com o aumento da população urbana em função do crescimento da atividade industrial surgem novas formas de habitação e que, a nosso ver, concorrem para a transformação na estrutura da cidade de São Paulo: a expansão da área urbanizada e a localização na periferia da cidade, das habitações dos trabalhadores. (LEME, 2003, p. 2-3).

São Paulo é um exemplo dessa transformação: passa de 19.000 habitantes em 1870 para 1 milhão de habitantes em 1930. Surgem novas categorias sociais e econômicas: a burguesia agrária permanece, mas agora dividindo o poder com a burguesia bancária, a burguesia comercial e a burguesia industrial. O maior contingente populacional é composto de “novos paulistanos”: trabalhadores que migraram do interior do Estado ou vindos do nordeste e imigrantes; gente que precisa de condições de habitação e transporte dignos, saúde e educação. O Estado reage timidamente e surgem as habitações de baixa qualidade, estrutura educacional deficiente, atendimento precário na área de saúde pública (LEME, 2003).

No Paraná, especificamente em sua capital, Curitiba, as intervenções isolacionistas sob o impacto do higienismo caracterizaram-se no início do século XX pela construção de estabelecimentos de recolhimento coletivo daqueles que não se enquadravam e ameaçavam o processo tido como de modernização da cidade e da sociedade. Essas pessoas eram consideradas desviantes, por não se enquadrarem dentro do nosso espírito: “A Curitiba da Primeira República precisava se modernizar. O moderno aqui representava o novo regime, a nova elite, a nova economia e, conseqüentemente, uma nova cidade que simbolizava esse espírito” (CASTRO, 2004, p. 29).

Fé cristã, instrução e trabalho para transformar o mundo selvagem no qual dominava a barbárie, no interior do Pará, no final do século XX, foram os instrumentos utilizados por Estado e Igreja ao montar, lá, o *Núcleo Indígena do Maracanã*. Nesse local, crianças indígenas entregues pelos pais recebiam ensinamentos ao lado de órfãos (RIZZINI; SCHUELER, 2011). Esse *Núcleo Indígena*, já no período republicano, repetia a prática herdada do período imperial brasileiro em que:

[...] a educação e a difusão da língua portuguesa entre os grupos indígenas e a interdição de práticas culturais, como ritos e crença, indígenas e bigamia, foram estratégias de controle e integração dos índios do Império português, juntamente com a agricultura, a comercialização de produtos e o pagamento de tributos. (RIZZINI; SCHUELER, 2011, p. 90-91).

Essa conduta seguia as determinações do Regulamento n. 426, de 24 de julho de 1845, do Ministério do Império, para a criação de escolas destinadas a crianças e adultos indígenas, com o ensino da leitura, da escrita e de contagem, do

trabalho agrícola, de artes mecânicas e do trabalho em comércio e navegação (RIZZINI; SCHUELER, 2011).

A exemplo do descrito por Castro (2004), em relação aos *Asilos para Alienados no Paraná*, a experiência paraense de formação do *Núcleo Indígena* evolui para além do recebimento de crianças indígenas, passando a receber menores encaminhados pela polícia, indígenas ou não, oriundos da cidade. Por fim, muda seu nome de Núcleo Indígena para Instituto da Infância Desvalida Santo Antônio do Prata, cuja finalidade consistia em “educar menores de 6 a 20 anos, de ambos os sexos, compreendidos como: a) filhos de índios; b) órfãos pobres; c) moral e materialmente abandonados; d) filhos de réus condenados sem meios de subsistência; e) vadios e vagabundos” (RIZZINI; SCHUELER, 2011, p. 93).

Seguindo a política higienista vigente no início do regime republicano, o Instituto transformava-se em mais uma casa de isolamento com medidas correccionais, educativas e punitivas. Rizzini e Schueler (2011) registram a evolução histórica do antigo *Núcleo Indígena*: O Instituto da Infância Desvalida, na década de 1920, transforma-se em uma colônia correccional para sentenciados e, em seguida, passa a ser um hospital-colônia para isolamento de doentes hansenianos.

Os dezoito meses que separam o mês de maio de 1888, quando foi assinada a Lei de Abolição da Escravatura e o mês de novembro de 1889, quando foi proclamada a República no Brasil, marcaram momentos importantes para a Educação e para o Controle Social em nosso país. A escravidão, como modo de produção, e a monarquia, como forma de governo, marcaram o século XIX no Brasil desde a década de 1820. O fim oficial dessas duas condições, com a libertação definitiva e oficial dos escravos e a saída da família imperial do governo e sua substituição, na República, pelo ex-comandante do Exército Imperial, marcam este período. O Pós-Abolição e o Pós-Império, refletindo condições econômicas, sociais, políticas e demográficas, tem características marcantes na História da Educação Brasileira.

O novo panorama, surgido após maio de 1888, trazia um protagonista que passaria a ter presença ativa na produção e nas definições das relações de trabalho. O ex-escravo, não mais mercadoria ou propriedade de seu dono, que passa a relacionar-se com contratos verbais ou não, na condição de empregado, com seus patrões.

A República, já no contexto político-social em que a cidadania era extensiva a todos, viu-se na obrigação de criar oficialmente leis e mecanismos de controle e acompanhamento dessa cidadania. O novo governo promulgou, antes mesmo de completar um ano de sua existência, o Código Penal de 1890:

[...] em que Batista Pereira foi o incumbido do encargo do novo código, sendo que ele já estava trabalhando nele antes da Proclamação da República, em virtude das mudanças impostas pela Abolição da Escravatura em 1888, e completou seu trabalho em pouco mais de 3 meses, passando o projeto por uma comissão revisora instituída pelo Ministro da Justiça, o Sr. Campos Sales. O projeto foi promulgado em 11 de outubro de 1890, através do decreto número 847. (SERAFIM; AZEVEDO, 2009, p. 5).

Batista Pereira tinha sido, no Império, diretor da Faculdade Livre do Rio de Janeiro (ALVAREZ; SALLA; SOUZA, 2004).

A novidade que o Código Penal de 1890 trouxe, adaptando-se ao novo contexto do país, foi a instauração da universalidade penal, sendo extintas e abolidas as regras penais, específicas para escravos, que existiam, nas leis, editos e portarias da época Pré-Abolição, no Brasil.

Com a universalidade das penas e outras restrições, os ex-escravos, agora cidadãos, tinham, como toda a cidadania brasileira, a garantia legal de que sua casa ou residência seriam o seu “asilo inviolável, ninguém podendo aí penetrar, sem o consentimento do morador”⁷.

Garantia que na prática existia apenas para alguns:

[...] na prática, os órgãos do poder executivo, sobretudo a polícia, invadiam casas alegando razões de ordem pública e mesmo os juristas defendiam que o princípio constitucional não devia ser aplicado às habitações coletivas, hotéis, casas de tolerância e muito menos às casas de ladrões e anarquistas. (ALVAREZ; SALLA; SOUZA, 2009, p. 10).

Etnocentrismo, praticado pela polícia, atendendo aos interesses dos poderosos. Para Alvarez, Salla e Souza (2009), visando o controle social, alguns dos principais alvos do Código Penal de 1890 eram os menores delinquentes, os inválidos (mendigos e insanos) e os vadios, listados nos Artigos 29 e 30 do mesmo Código.

⁷ Parágrafo 11 do Código Penal de 1890.

Lauro Oliveira Lima enfatiza o dualismo existente na época, citando as escolas que chama de *desinteressadas*, com preparação para o lazer e as *interessadas*, com preparação para o trabalho, correspondentes à escola acadêmica e à escola profissional. Em relação ao século XIX e início do século XX, as elites “não se utilizavam das escolas públicas populares, mantendo suas próprias escolas ou preparando os filhos a domicílio para o ingresso no ensino secundário de caráter desinteressado, trampolim para o ensino universitário” (OLIVEIRA LIMA, 1979, p. 111).

Após esse capítulo e os capítulos anteriores, em que discorremos sobre os processos históricos, políticos, sociais e econômicos que resultaram na exclusão e na invisibilidade da população negra, no Brasil, no seu direito à liberdade e à educação, trataremos, em seguida, das considerações finais relacionadas ao tema proposto na apresentação da pesquisa.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tentativa de exclusão e invisibilidade da população negra no Brasil tem início desde a captura e o embarque de africanos escravizados passando pela viagem transatlântica e continuando com a chegada à América. Essa tentativa era intencional e premeditada:

Os portugueses construíram um arcabouço de leis civis, ditames teológicos e costumes que foi montado no esforço determinado de extirpar tudo o que fosse africano ou os resíduos, fossem culturais, comportamentais ou linguísticos, vistos pelas autoridades brancas como desafio às normas tão cuidadosamente levadas pelos portugueses ao Brasil para serem promovidas pelo esforço incansável de reis, vice-reis, governadores e colonos. (RUSSEL-WOOD, 2005, p. 145).

Essa determinação visava à eliminação ou atenuação de resíduos culturais que pudessem fortalecer a natureza humana individual ou social dos africanos e seus descendentes. Tratava-se de mecanismo de controle social imposto pelo poder público metropolitano e cumprido por seus representantes coloniais:

Diante do cenário de medo e inferioridade dos brancos, qualquer manifestação de negros e mulatos cuja compreensão estivesse vedada aos brancos devido à diferença de língua, religião ou arranjos domésticos despertava suspeitas. (RUSSEL-WOOD, 2005, p. 145).

Na vida pública, o controle social, na vida privada o silêncio, a obediência e o trabalho. Essas restrições não afetavam apenas escravos: negros, mulatos e pardos, mesmo livres, estavam sujeitos a elas. Cantos, danças, festas de aniversário e casamentos deveriam ser celebrados em português e de preferência no rito católico ou seu assemelhado. Um édito, de 1719, em Minas Gerais, exigia dos párocos que apenas aceitassem brancos como padrinhos de batizado e de casamento (RUSSEL-WOOD, 2005).

Apesar de todas essas restrições formais ou não, a cultura africana linguística e religiosa manteve-se. A última com mais força que a primeira. Uma das explicações para essa resistência e mantimento foi o afluxo contínuo de chegada de escravos africanos durante todo o período do tráfico atlântico, oficial ou não e também devido a atividades permitidas pelas autoridades coloniais e imperiais, como a formação de irmandades religiosas católicas e as festas de eleição e coroação de reis e rainhas de congadas.

Os escravos africanos e seus descendentes, também escravos, no Brasil, conviviam com dois universos culturais: a senzala, a rua, o canto, a mina e o quintal, locais de trabalho e encontro com os demais escravos, e a casa-grande, o sobrado e o rancho em que estavam os donos e os libertos. Dois universos com costumes, regimes hierárquicos, alimentação, modos e línguas diferentes (no primeiro, línguas africanas mescladas ao português e, no segundo, português, espanhol ou tupi). É exigida então, deles, uma dupla adaptação por meio do idioma, da oração e do trabalho na convivência nessas duas comunidades. No caso daqueles nascidos na África e traficados, a violência e a quebra cultural haviam sido precedidas pela captura, transporte e venda nos portos americanos:

Sozinhos e frequentemente isolados, pois a maioria dos senhores tomavam a precaução de misturar as etnias por motivos de segurança. No ponto de partida, o negro africano é um “capturado”, extraído do seu meio social, e como tal, permanecerá até ser metido na sociedade escravagista, e essa inserção será tanto mais difícil porquanto a captura foi violenta, brutal, rompeu todo o seu relacionamento anterior, todas essas ligações que formam o indivíduo social, como os laços familiares, de clã e comunidade. (MATTOSO, 1988, p. 101).

A quebra cultural era praticada de forma constante e contínua, aflorando mais ainda quando a lei e a ordem estavam em risco e cheque. Após a revolta escrava de 1835, dominada pelas forças imperiais, sobrevieram na Bahia os julgamentos dos acusados de organizar o levante à ação político-social do governo no controle social:

Depois do levante, as autoridades baianas se concentraram durante muitas semanas na tarefa de revirar a vida da comunidade africana. É impressionante como a presença dos africanos e suas culturas desafiavam a visão de mundo, os hábitos, a própria estabilidade psicológica de boa parte dos baianos. Os chamados costumes africanos, que já pareciam tão próprias da Bahia, de repente afloram nos documentos da repressão como o estranho e subversivo que precisavam ser proibidos e se possível extintos. Acabar com a africanidade baiana – não se pode ver de outra forma a qualificação de subversivo dada a qualquer objeto da África, encontrando nas casas vasculhadas pela polícia em 1835. Pois não eram só os abadás, rosários malês, papéis árabes que se tornavam como prova de rebeldia. Também nocivos à ordem social eram os instrumentos musicais, os colares, os panos-da-costa encontrados. (REIS, 1986, p. 253).

O interesse na destruição cultural de africanos e seus descendentes durante todo o período colonial e imperial no Brasil advinha da necessidade de dominação, diminuição ou atenuação de conflitos e da busca de homogeneização cultural ditada pelo eurocentrismo, cumprindo o desidério de que “conhecimentos, investimento e

modelo cultural são constantemente dominados pela classe dirigente e utilizados em função de seus interesses” (TOURAINÉ, 1988, p. 111). Interesses, que conforme o mesmo Alain Touraine (1988, p. 121), buscam como resultado seres dominados pelo “vazio de quem não tem mais identidade pessoal e coletiva; que não é senão um alvo para os empreendimentos comerciais, políticos e administrativos”.

Nesse sentido, até mesmo as ações evangelizadoras e catequéticas jesuíticas, em relação aos indígenas, primavam pela quebra cultural desses povos.

O regime imposto pelos jesuítas tinha como objetivo principal a catequese e a evangelização, que passavam pela conversão. Em Itanhaém, no litoral paulista, o padre José de Anchieta teve a oportunidade de catequizar um ancião indígena e narrou essa experiência em uma carta, datada de 16 de abril de 1563. Nesse local, foi erguida uma igreja, consagrada a Nossa Senhora da Conceição. O padre Anchieta, em trecho dessa missiva, narra seu encontro com o indígena, que ao ser perguntado se queria se tornar cristão, respondeu positivamente:

Dando-lhe, pois, a primeira lição de ser um só Deus todo poderoso que criou todas as coisas etc., logo se lhe imprimiu na memória, dizendo ele lhe rogava muitas vezes que criasse os mantimentos para o sustento de todos. Pensava serem os trovões este Deus, mas agora que sabia haver outro Deus verdadeiro sobre todas as coisas, rogaria a ele, chamando-lhe Deus Pai e Deus Filho. (ANCHIETA, 1992).

O Padre Manoel da Nóbrega, já em 1549, ano de sua chegada à América, relata em carta ao padre Mestre Simão Rodrigues de Azevedo a recente experiência pedagógica e religiosa de aprender a língua dos primeiros moradores da terra, para, em seguida, ensiná-los:

Trabalhamos para saber a língua deles e nisto o Padre Navarro nos leva vantagem a todos. Temos determinado ir viver com as aldeias, como estivermos mais assentados e seguros, e aprender com eles a língua e ir doutrinando-os pouco a pouco. Trabalhei por tirar em sua língua as orações e algumas práticas de Nosso Senhor e não posso achar jeito na língua para lhes dizer por que são eles tão brutos que nem vocábulos têm. Espero aprender o melhor que puder com um homem que nesta terra se criou desde moço e que agora se encontra muito ocupado com o que Governador determina e não se encontra aqui. (NÓBREGA, 1931, p. 73).

O Padre Navarro, citado por Nóbrega, é Aspilcueta Navarro, missionário que é tido como o primeiro professor jesuíta a atuar em terras americanas. O Governador é Tomé de Souza, que havia sido nomeado Governador-Geral. O moço referido é

Diogo Alvarez, o Caramuru, que conforme a missiva de Manuel da Nóbrega, já estava a serviço dos interesses conquistadores do rei de Portugal, servindo-o, ao obedecer ao seu representante no Brasil.

Se a invisibilidade do escravo, como ser humano, fica patente nos relatos coloniais, onde ele aparece apenas como mercadoria nos éditos, portarias, orientações e registros alfandegários, no Império, a exclusão é explicitada como se lê na Constituição de 1824, onde não é cogitado seu direito à educação. Nessa mesma Carta, está escrito que cidadão é o liberto nascido no país. Aqueles que nasceram na África, mesmo sendo livres, não têm, então, direito à cidadania e, conseqüentemente, à educação.

O processo de emancipação dos escravos, paulatinamente, vinha acontecendo no Brasil sob a forma da Lei do Ventre Livre, da Lei da Abolição do Tráfico e da Lei da Emancipação dos Sexagenários. Também por iniciativas de clubes, sociedades e associações abolicionistas, por irmandades e congregações ou por atitudes privadas, ocorria, de forma esporádica, a libertação voluntária pelos donos de escravos ou por seus herdeiros, ou por libertos que compravam a emancipação de parentes. Todas essas medidas legais, coletivas ou individuais colocavam fora do jugo da escravidão muitas pessoas, mas inexistiam manifestação legal por parte do Império de integrá-las social e economicamente, agora em seu estado de liberdade. Na área do trabalho mecânico ou manual, a inserção do ex-escravo, agora trabalhador livre, não foi garantida, nem mesmo naqueles libertados pelo Fundo de Emancipação (GRAF, 1981; COUTY, 1988).

Ao lado da emancipação gradual de escravos, o governo imperial brasileiro incentivava as imigrações europeias e asiáticas, visando a utilização de trabalhadores nas atividades braçais, notadamente na lavoura do café. Aos grupos que detinham o poder econômico e os meios de produção no Brasil, interessava apenas que pessoas, livres ou não, empregados ou escravos, trabalhassem sob suas ordens, satisfazendo seus interesses de proprietários:

A legislação que liberta o cativo não foi elaborada por estes, mas pelos seus senhores ou pelos bacharéis, neste caso seus ideólogos. Em consequência, ela estará naturalmente impregnada das preocupações inerentes aos interesses econômicos dos donos de escravos, proprietários de meios de produção, pois estes fatores não podem permanecer inaproveitados nem subutilizados. (IANNI, 1978, p. 196).

Durante todo o período imperial brasileiro, por proibição constitucional e pela manutenção do modelo de exploração agrária com monocultura, latifúndio e escravidão, os escravos não puderam beneficiar-se do direito à educação que vinha sendo implantado à época em países europeus. Com a Proclamação da República em 1889 e a promulgação da Constituição de 1891, a situação de exclusão do processo educacional de ex-escravos e de seus descendentes, agora cidadãos constitucionalmente reconhecidos, pouco mudou: foi mantida a restrição ao voto dos analfabetos originária do Império e nenhuma ação concreta de inclusão educacional foi realizada pelo novo regime, em instalação, no Brasil.

Com essas considerações, encerramos nosso trabalho escrito, com argumentos que julgamos suficientes para a confirmação da tese enunciada, a de encontrar as razões, como descrito no final do capítulo anterior, para explicar e entender a exclusão e a invisibilidade da população negra diante das práticas e políticas educacionais em nosso país.

O tema, extenso e controvertido, abrange, só na História do Brasil, quase quatro séculos. Esperamos que tenhamos trazido alguma contribuição para o evoluir dessa discussão, tão importante e tão atual, em busca do aprimoramento, da democratização e do melhoramento do processo educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Wlamyra R.; FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- ALENCAR, José de. **Cartas a favor da escravidão**. PARRON, Tâmis (Org.). São Paulo: Editora Hedra, 2008. Título anterior: *Novas Cartas Políticas (1867-1868)*.
- ALMEIDA, Jane Soares de. Educadoras protestantes em São Paulo no século XIX. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, maio/ago. 2007.
- ALMEIDA, José Ricardo Pires de Almeida. **Instrução pública no Brasil (1500-1889) História e Legislação**. São Paulo: Educ-Editora da PUC-SP, 2000.
- ALVES, Gilberto Luiz. **O pensamento burguês no Seminário de Olinda**. Campo Grande: Editora da UFMS/Autores Associados, 1993.
- ALVES, Gilberto Luiz. O Seminário de Olinda. In: _____. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.
- ANCHIETA, José de. **Arte da gramática da língua mais usada na costa do Brasil**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.
- ANCHIETA, Joseph. **Doutrina Cristã, Tomo I: Catecismo Brasílico**. Introdução, tradução e notas do Pe. Armando Cardoso. São Paulo: Edições Loyola, 1992.
- ANDRADE, Francisco Eduardo de. A natureza e a gênese das Minas do Sul. **Revista Brasileira de História**, v. 26, n. 51, 2006.
- ANTONIL. **Cultura e opulência no Brasil**. São Paulo: Melhoramentos, 1976.
- ARAÚJO, Ubiratan Castro de. **A política dos homens de cor no tempo da Independência**. São Paulo, v. 18, n. 50, jan./abr. 2004.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. In: Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- ARISTÓTELES. **Política**. In: Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- ASSIS, Machado de. **Dom Casmurro**. Capítulo V. O agregado. São Paulo: Editora Civilização Brasileira. Brasília: INL, 2007.
- AZEREDO COUTINHO, José Joaquim Cunha de. **Análise sobre a justiça do comércio do resgate de escravos**. In: Obras econômicas de J.J. Cunha de Azeredo Coutinho (1794-1804). Apresentação de Sérgio Buarque de Holanda. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1966.
- AZEVEDO, Aluísio. **O Cortiço**. São Paulo: Ática, 2006.

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

BARROS, Edval de Souza. Redes de clientela, funcionários régios e apropriação de renda. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 17, 2011.

BARROS, José D'Assunção. O conceito de alienação no jovem Marx. **Tempo social, Revista de Sociologia da USP**, v. 23, n. 1, jun 2011, p. 223-245.

BASBAUM, Leôncio. **História sincera da República**. São Paulo: Alfa-Omega, 1976.

BENCI, Jorge. **Economia cristã dos senhores no governo dos escravos**. São Paulo: Grijalbo, 1977.

BENTO, Maria Aparecida Souza. A cor do silêncio. In: **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Editores Takano e Ashoka, 2003.

BERGER, Manfredo. **Educação e dependência**. Porto Alegre: DIFEL, 1976.

BERTONHA, João Fabio. **Os Italianos**. São Paulo: Contexto, 2005.

BONAVIDES, Paulo; ANDRADE, Paes de. **História constitucional do Brasil**. Porto: Editora Universidade Portucalense, 1988.

BONAVIDES, Paulo. **Ciência Política**. São Paulo: Malheiros Editores, 2000.

BONETI, Lindomar. **Etnocentrismo e Educação**. Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional, Curitiba, v. 4, n. 7, p. 161-180, 2009. Disponível em: <http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/pdfs/cad_pesq7/10_etnocentrismo_cultura_cp7.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2014.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Esboço de autoanálise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

BRASIL. Decreto Federal n. 1.672, de 20 de dezembro de 1923. Aprova o regulamento da assistência e proteção aos menores abandonados e delinquentes. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=16272&tipo_norma=DEC&data=19231220&link=s>. Acesso em: 7 fev. 2014.

BRASIL. Decreto Federal n. 847, de 11 de outubro de 1890. Promulga o Código Penal de 1890. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:decreto:1890-10-11;847>>. Acesso em: 7 fev. 2014.

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824. E Elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm>. Acesso em: 7 fev. 2014.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao91.htm>. Acesso em: 7 fev. 2014.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Da responsabilidade dos Ministros e Secretários de Estado e dos Conselheiros de Estado. Outorgada por Dom Pedro, por Graça de Deus, e Unânime Aclamação dos Povos, Imperador Constitucional, e Defensor Perpétuo do Brasil. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38389-15-outubro-1827-566674-publicacaooriginal-90212-pl.html>. Acesso em: 7 fev. 2014.

BRASIL. Lei n. 16, de 12 de agosto de 1834. Ato Adicional, que faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>>. Acesso em: 7 fev. 2014.

BRECHT, Bertolt. **Poemas (1913-1956)**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CAMINHA, Pero Vaz de. **Carta a El Rey D. Manuel**. São Paulo: Dominus Editora, 1963.

CANTARINO, Nelson Mendes. **A razão e a ordem**: o bispo José Joaquim da Cunha de Azevedo Coutinho e a defesa ilustrada do Antigo Regime português (1942-1821). Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo, 2012.

CAPISTRANO DE ABREU, João. **Capítulos de História Colonial**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira/Brasília: INL, 1976.

CARDOSO, Ciro Flamarion Santana. **O Egito Antigo**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CARVALHO, José Carlos de. Etnocentrismo: inconsciente, imaginário e preconceito no universo das organizações educativas. **Interface**, v. 1, n. 1, Botucatu, p. 1-4, ago. 1997.

CARVALHO, José Murilo de. Escravidão e razão nacional. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro: IUPERJ, v. 31, n. 3, 1988.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

CARVALHO FILHO, Luiz Francisco. Impunidade no Brasil Colônia e Império. **Estudos Avançados**, v. 18, n. 51, maio/ago. 2004.

CASEMIRO, Ana Palmira dos Santos. As constituições primeiras do arcebispado da Bahia. In: SAVIANI, Demerval (Org.). **Navegando na História da Educação**. Campinas: UNICAMP, 2006.

CASTEL, Robert. Classes sociais, desigualdades sociais, exclusão social. In: BALSA, Casemiro; BONETI, Lindomar Wessler; SOULET, Marc-Henry (Org.). **Conceitos e dimensões da pobreza e da exclusão social**. Ijuí: Unijuí, 2006.

CASTRO, Elizabeth Amorim de. **Arquitetura do isolamento em Curitiba na República Velha**. Curitiba: Editoria da autora, 2004.

CHAVES, Claudia Maria das Graças. Arte dos negócios: saberes, práticas e costumes mercantis no império luso-brasileiro. **América Latina em la História Económica**, México, v. 31, jan./jul. 2009.

COURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, dez. 2008.

COUTY, Louis. **Escravidão no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1998.

CUNHA, Luiz Antonio Constant Rodrigues da. **Política Educacional no Brasil: A profissionalização no Ensino Médio**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.

CUNHA, Luiz Antonio. **A Universidade temporã: o ensino superior da Colônia à era Vargas**. São Paulo: UNESP, 1980.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez. 2008.

DEBRAY, Régis. **O escriba – a gênese do político**. Rio de Janeiro: Retour Edições, 1980.

DEBRET, Jean Baptiste. **Viagem pitoresca e histórica ao Brasil**. São Paulo: Círculo do Livro, [s.d.].

DEBRET, Jean Baptiste. **Voyage pittoresque au Bresil**. Tome I. Paris: Firman Didot Frères, Imprimeurs de L'Institut de France, 1834. Disponível em: <www.brasiliana.usp.br/bbd/handle/1918/00624510>. Acesso em: 7 fev. 2014.

DICIONARIO AULETE. São Paulo: Lexikon Editora Digital, 2014. Disponível em: <<http://aulete.uol.com.br/>>. Acesso em: 7 fev. 2014.

DOBERSTEIN, Arnoldo W. **O Egito Antigo**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

DURANT, Will. **História da Filosofia**. Lisboa: Edição Livros do Brasil, 1962.

DURANT, Will. **Obras filosóficas**. Os grandes pensadores. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

ENCICLOPEDIA BARSA. São Paulo: Editora Planeta, 2012.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família da propriedade e do estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1976.

ELISIO, Octavio. Influencia Africana na Cultura das Minas Setecentista. **Revista Palmares em ação**, Brasília-DF: Fundação Cultural Palmares/Minc. ano I, n. 2, ut./dez. 2002, p. 5-13.

ESCOREL, Sarah. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Julio César França (Org.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Osvaldo Cruz, 2009.

FERNANDES, Florestan. **Sociedades de classes e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. São Paulo: Globo, 2005.

FERNANDES, Rogério. A instrução pública nas Cortes Gerais Portuguesas. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

FERREIRA JUNIOR, Amarílio; BITTAR, Marisa. Pluralidade linguística, escola de bê-á-bá e teatro jesuítico no Brasil do século XVI. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 171-195, abr. 2004.

FERREIRA NETO, Edgard. História e etnia. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Domínios da História**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

FLORENTINO, Manolo. **Em costas negras**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FONSECA, Sonia Maria. **A hegemonia jesuítica (1549-1759)**, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_jesuítico_intro.html>. Acesso em: 7 fev. 2014.

FONTANA, Roseli A. Cação. A constituição social da subjetividade: notas sobre Central do Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, jul. 2000.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande e Senzala**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1981.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos**: decadência do patriarcado e desenvolvimento do urbano. São Paulo: Global, 2006.

FURTADO, Celso. **Cultura e desenvolvimento em época de crise**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1984.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**: uma breve porem critica introdução. Rio de Janeiro: Zahar Editores S.A., 1984.

GOERGEN, Pedro. **Pós-Modernidade**. Campinas: Ed. Autores Associados, 2001.

GORENDER, Jacob. **O escravismo colonial**. São Paulo: Ática, 1985.

GOMES, Saul António. Um formulário monástico português medieval: o manuscrito alcobacense 47 da BNL. **HVMANITAS**, v. LI, 1999, p. 141-184.

GRAF, Marcia Elisa Campos. **Imprensa periódica e escravidão no Paraná**. Curitiba: Grafipar, 1981.

GRANDE DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA. Porto: Porto Editora, 2012.

GRISTELLI, Juliana. O paradoxo do homem-máquina. La Mettrie foi um cartesiano? **Integração**, jan./fev./mar., 2009, ano XV, n. 56, p. 81-90.

GUIMARÃES, Alberto Passos de. **Quatro séculos de latifúndio**. São Paulo: Fulgor, 1963.

HOERNER JÚNIOR, Valério. **Roma**: civilização e direito. Curitiba: Juruá, 2008.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

HOLANDA, Sérgio Buarque de (Org.). **História geral da civilização brasileira**. Tomo I. A época colonial, v. 1. Do descobrimento à expansão territorial. Rio de Janeiro: DIFEL, 1976.

HOLANDA, Sérgio Buarque de (Org.). **História geral da civilização brasileira**. Tomo I. A época colonial, v. 2. Administração, Economia, Sociedade. Rio de Janeiro: DIFEL, 1977.

HOLANDA, Sergio Buarque de. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1978.

HONORATO, Cláudio de Paula. **Valongo**: o mercado de escravos do Rio de Janeiro, 1758-1831. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, Rio de Janeiro, 2008. 166f.

IANNI, Octavio. **As metamorfoses do escravo**. São Paulo: HUCITEC/Curitiba: Scienica e Labor, 1988.

LA METTRIE, Julien Affray de. **O homem-máquina**. Lisboa: Editora Estampa, 1982.

LEÃO, Michele de. Lei Saraiva (1881). O analfabetismo é um problema nacional. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2012.

LEI N. 1 DE 1837 (Sobre a Instrução Primária na Província do Rio de Janeiro). Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/29135/pdf>>. Acesso em: 7 fev. 2014.

LEITE, Serafim. **História da Companhia de Jesus**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

LEME, Maria Cristina da Silva. **O impacto da globalização em São Paulo e a precarização das condições de vida**. EURE (Santiago), v. 29, n. 87, Santiago, ago. 2003.

LENOIR, René. **Les exclus: un français sur dix**. Paris: Ed. Du Seuil, Collection Points Actuels, 1974.

LÉRY, Jean de. **Viagem à terra do Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1980.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Raça e História**. Lisboa: Presença, 1973.

LOPES, Luiz Roberto. **História do Brasil Colonial**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

LOVEJOY, Paul. **A escravidão na África**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MANACORDA, Mário A. **História da educação**. São Paulo: Cortez Editora/Autores Associados, 1999.

MARX, Karl. **O Capital**. Livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

MARX, Karl. **Gundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica de economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

MATTOSO, Katia M. de Queiros. **Ser escravo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MAYA, Paulo V. R. Trabalho e tempo livre: uma abordagem crítica. In: JACQUES, M. G. C. et al. (Org.). **Relações sociais e ética** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 31-47. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 7 fev. 2014.

MAXWELL, Kenneth. **Marquês do Pombal: paradoxo do Iluminismo**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996.

MEIRELLES, Domingos. **1930, os órfãos da revolução**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

MESQUIDA, Peri. **Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil**. Juiz de Fora: EDUFJF/São Bernardo do Campo: Editeo, 1994.

MESQUIDA, Peri. **Educação Jesuítica no Brasil, 1549-1759**: catequizadores de índios, educadores de colonos, soldados de Cristo. Curitiba: PPGE-Programa de Pós-Graduação em Educação-PUCPR, 2010.

MESQUIDA, Peri. **A expulsão dos jesuítas**: uma lacuna. Curitiba: PPGE-PUCPR, 2011.

MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck (Org.). **Coletânea da documentação educacional paranaense no período de 1854-1889**. Campinas: Editora Autores Associados, 2004.

MIGUEL, Maria Elizabeth Blanck. O significado da Educação Pública no Império (Paraná-Província). In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Org.). **Pesquisa em história da educação**: perspectiva de análise, objetos e fontes. Belo Horizonte: Edições HG, 1999.

MIRANDA, Ana. **Boca do Inferno**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

MORAES, Pedro Rodolfo Bodê de; SOUZA, Marcilene Garcia de. Invisibilidade, preconceito e violência racial em Curitiba. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, 13, p. 7-16, 1999.

MORAES, Vinícius de . **O operário em construção e outros poemas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1979.

NEVES, Luiz Felipe Baeta. **O combate dos Soldados de Cristo na Terra dos Papagaios**: colonialismo e repressão cultural. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1978.

NÓBREGA, Manuel da. **Cartas do Brasil (1549-1600)**. Rio de Janeiro: Officina Industrial Graphica, 1931.

NOGUEIRA, S. M. de A. A descentralização determinada pelo Ato Adicional de 1834 e suas consequências para o Desenvolvimento da Educação no Império – Uma abordagem. **Revista Ensaio, Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 22, 1999.

OLIVEIRA LIMA, Lauro de. **Tecnologia, educação e democracia-em apêndice: Método Paulo Freire**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

ORICO, Osvaldo. **O tigre da abolição**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1956.

ORLANDO, Evelyn. Os manuais de catecismo como fontes para a história da Educação. **Revista Roteiro**, Joaçaba, edição especial, p. 67-88, jul. 2013.

PAIM, Antonio. A moral contrarreformista: posição da Igreja (1ª metade do século XVIII). **Revista Estudos Filosóficos**, n. 7/2001. São João del Rey: UFSJ, 2011.

PENA, Eduardo Spiller. **Os pajens da casa imperial**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2001.

PIMENTA, Tânia Salgado. Barbeiros, sangradores e curandeiras no Brasil (1808-1828). **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, jul./out. 1998.

POMPÉIA, Raul. **O Ateneu**. São Paulo: Ediouro, 1997.

PUNTONI, Pedro. **Varnhagen e a História do Brasil**. Brasileira. São Paulo: USP. Disponível em: <<http://www.brasiliana.usp.br/node/454>>. Acesso em: 7 fev. 2014.

PRADO JUNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

RADAR SOCIAL 2006. Brasília: IPEA, 2006.

REDIKER, Marcus. **Navio Negroiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

REIS, Aline de Jesus; SILVA, Selma Leal; SILVA, Cleide Carneiro Alves da. **A história da contabilidade no Brasil**. Seminário Estudantil de Produção Acadêmica, UNIFACS, Salvador, v. 11, n. 1, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.unifacs.br/index.php/sepa/article/download/299/247>>. Acesso em: 7 fev. 2014.

REIS, João José. **Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês (1835)**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

REIS, José Carlos. Capistrano de Abreu (1907). O surgimento de um povo novo: o povo brasileiro. **Revista de História**, São Paulo, n. 130, jul. 1998, p. 63-82. ISSN-0034-8309.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIOS, Ana Lugão; MATTOS, Hebe. **Memórias do cativo, família, trabalho e cidadania no pós-abolição**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

RIZZINI, Irma; SCHUELER, Alessandra. O Instituto do Prata: índios e missionários no Pará (1898-1921). **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 86-107, jul./dez. 2011.

ROCHA, Everaldo. **O que é etnocentrismo**. São Paulo: Brasiliense. Coleção Primeiros Passos, n. 124, 2003.

ROCHA PITTA, Sebastião. **História da América Portuguesa**. Salvador: Imprensa Oficial da Bahia, 1950.

RODRIGUES, João Jorge Santos. O silêncio dos inocentes, 205 anos da Revolução dos Alfaiates/A Revolta dos Búzios 1798-2013. In: PORTO, Marta (Org.). **Racismos Contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Editores, 2003.

RODRIGUES, José Honório. **Independência**: Revolução e Contrarrevolução – A evolução política. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1984.

ROMANO RIBEIRO, Ana Cláudia. IEL-Unicamp. Sínteses – Artigos. **A Ilha dos Hermafroditas**: viagem à França especular de Henrique III. v. 11, 2006.

RUSSELL-WOOD, A. J. R. **Escravos e libertos no Brasil Colonial**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SANTOS, Daniella Miranda; CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. **Memória e história: a atuação educacional do Bispo Azeredo Coutinho e o seu “apagamento” na História da Educação**, 2013. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/4/artigo_simposio_4_903_daniellamirandaadv@gmail.com.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2014.

SANTOS FILHO, Lycurgo. **História geral da Medicina brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 1992.

_____. O choque teórico da politecnia. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHELBAUER, Anaete Regina. **Ideias que não se realizam. O debate sobre a Educação do povo no Brasil de 1870 a 1914: um estudo com fontes primárias**. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 4., 1997. Campinas: UNICAMP, 1997, p. 184-194.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **As barbas do Imperador**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. 2013: Ano da República. Suplemento Ilustríssima. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 7 jul. 2013.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tânia Conceição Iglesias do. **Marques de Pombal e a reforma educacional brasileira**. Navegando na História da Educação, 2006.

Disponível em:
 <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html>.
 Acesso em: 7 fev. 2014.

SERAFIM, Jhonatan Goulart; AZEVEDO, Jeferson Luiz. A (Des)criminalização da cultura negra nos Códigos de 1890 e 1940. **Amicus Curial**, v. 6, n. 6, 2009.

SILVA, José Bonifácio de Andrada e. **Representação à Assembleia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil sobre a escravatura, 1825**. São Paulo: Editora Brasileira. Disponível em:
 <<http://www.brasiliana.usp.br/bbd/handle/1918/01688900#page/1/mode/1up>>.
 Acesso em: 7 fev. 2014.

SOARES, Cecília Moreira. **A mulher negra na Bahia no século XX**. Salvador: EDUNEB, 2007.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Panorama do segundo Império**. Brasília: MEC/FNDE/Graphia Editorial, 1998.

SUCUPIRA, Newton. O Ato Adicional e a descentralização da educação. In: FÁVERO, O. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras**. Campinas: Autores Associados, 2001.

TAMBARA, Elomar. **Da leitura do catecismo à catequização da leitura – O catecismo como texto de leitura na escola primária do Brasil no século XIX**. ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História, Londrina, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

TEIXEIRA, Giselle Baptista. **Compêndios autorizados, saberes prescritos: uma análise da trajetória dos livros nas escolas da Corte Imperial**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2008.

TOURAINÉ, Alain. **O pós-socialismo**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

THORNTON, John. **A África e os Africanos na formação do mundo atlântico (1400-1800)**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

TORRES-LONDONO, Fernando. **As constituições do arcebispado da Bahia de 1707 e a presença da escravidão**. Curitiba: Portal do Setor de Ciências Humanas da UFPR; Arquivos de 2011/2012. Disponível em: <<http://www.humanas.ufpr.br>>.
 Acesso em: 2 jan. 2014.

VAINFAS, Ronaldo (Dir.). **Dicionário do Brasil Colonial (1500-1808)**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

VARNHAGEN, Francisco Adolfo de. **História Geral do Brasil**. São Paulo: Melhoramentos, 1962.

VERÍSSIMO, Ignacio José. **Pombal, os jesuítas e o Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa do Exército, 1961.

VIDE, Dom Sebastião Monteiro da. **As constituições primeiras do arcebispado da Bahia**. São Paulo: Typhographia, 2 dez. 1853.

VIEIRA, Antonio. **Escritos históricos e políticos /Antonio Vieira**. PÉCORA, Alcir (Org.). São Paulo: Martins Fontes, 1995.

WEHLING, Arno. **Estado, história, memória**: Varnhagen e a construção da identidade nacional. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

WEHLING, Arno. **Absolutismo e regalismo**: a alegação jurídica do Bispo Azeredo Coutinho. RIHGB, Rio de Janeiro. 169 (439): 255-274, abril/julho 2008.

WILCKEN, Patrick. **Império à Deriva**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2005.

YAMAUTI, Nilson Nobuaki. A questão da reprodução e da transformação da ordem social numa perspectiva marxista. In: DOURADO, Simone Pereira da Costa; PRAXEDES, Walter Lúcio de Alencar (Org.). **Teorias e pesquisas em Ciências Sociais**. Maringá: EDUEM, 2010.

SÍTIOS ELETRÔNICOS DE ORIGEM DAS FIGURAS UTILIZADAS

Figura 1. Disponível em: <<http://www.louvre.fr>>. Acesso em: 7 fev. 2014.

Figura 2. Disponível em: <<http://www.louvre.fr>>. Acesso em: 7 fev. 2014.

Figura 3. Disponível em: <<http://www.metmuseum.org/collections/>>. Acesso em: 7 fev. 2014.

Figura 4. Disponível em: <<http://www.patrimoniocultural.pr.gov.br/>>. Acesso em: 7 fev. 2014.

Figura 5. Disponível em: <www.arquidiocesedeolindaerecife.org>. Acesso em: 7 fev. 2014.

Figura 6. Disponível em: <www.brasiliana.usp.br/bbd/handle/1918/00624510>. Acesso em: 7 fev. 2014.

Figura 7. Disponível em: <www.brasiliana.usp.br/bbd/handle/1918/00624510>. Acesso em: 7 fev. 2014.