

FERNANDA FRANCO ROCHA

**CULTURA E EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS NEGRAS EM GOIÁS
(1871-1889)**

Universidade Católica de Goiás

Mestrado em Educação

Goiânia - agosto - 2007

FERNANDA FRANCO ROCHA

**CULTURA E EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS NEGRAS EM GOIÁS
(1871-1889)**

Dissertação apresentada à Banca examinadora do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria de Araújo Nepomuceno

Universidade Católica de Goiás

Mestrado em Educação

Goiânia - agosto - 2007

R672c Rocha, Fernanda Franco.
 Cultura e educação de crianças negras em Goiás : (1871-1889) /
 Fernanda Franco Rocha. – 2007.
 120 f.

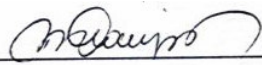
 Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Goiás,
 Mestrado em Educação, 2007.

 “Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Maria de Araújo Nepomuceno”.

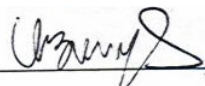
 1. Criança negra – educação escolar – Goiás. 2. Cultura negra. 3.
 Educação – história – Goiás. I. Título.

 CDU: 37.043.2-54(=414)(817.3)(091)(043.3)
 37:316.74(=414)(817.3)(043.3)

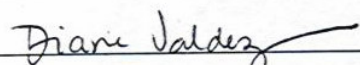
Banca Examinadora



Prof^a. Dr^a. Maria de Araújo Nepomuceno (Presidente)



Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Abrão Borges (UFU)



Prof^a. Dr^a. Diane Valdez (UCG)

Goiânia, agosto de 2007.

AGRADECIMENTOS

À Professora Dr^a. Maria Helena de Oliveira Brito, enquanto atuou como orientadora desta dissertação, por ter acreditado na sua viabilidade, e, ainda, pela contribuição científica que a ela conferiu.

À Professora Dr^a. Maria de Araújo Nepomuceno, pela orientação competente, científica, profissional e ética com que continuou orientando esta dissertação. A esta professora, pela responsabilidade com que assumiu essa tarefa, acrescento meu sincero reconhecimento.

À professora Dr^a. Diane Valdez, pela rica contribuição que deu a esse trabalho por meio das críticas e sugestões feitas durante o exame de qualificação, e, ainda, pela confiança em mim depositada quando, gentilmente, emprestou-me alguns de seus livros.

À Professora Dr^a. Heloisa Selma Fernandes Capel, pela leitura crítica desta dissertação e pela contribuição a ela dada por meio de sua participação na banca que visou qualificá-la.

À Professora Dr^a. Vera Lúcia Abrão Borges, pela sua participação na banca de defesa.

Às amigas que compartilharam e torceram pela realização de um sonho que se concretizou quando depusitei essa dissertação: Ana Paula, Angela, Adarlene, Grácia, Lenir e Sandra.

Às amigas feitas no decorrer do Mestrado e que foram além: Cristina, Iricelma, Malu e Orita.

À amiga Helainy, que aguçou em mim o desejo de fazer o Mestrado.

À Secretaria Municipal de Educação de Senador Canedo, pela licença concedida.

Às funcionárias do Arquivo Histórico Estadual de Goiás, particularmente à Carmem, pela gentileza no atendimento.

Em especial, às crianças negras, sujeitos dessa pesquisa, em memória, por terem confirmado minha esperança e vontade de conhecer e de contribuir, com meu trabalho profissional, para: a construção de uma infância mais digna; a construção de uma educação de maior qualidade para a infância; a construção de um mundo mais justo.

DEDICATÓRIA

Aos meus inestimáveis pais, Leopoldino (*in memoriam*) e Etelvina, pela graça de me terem trazido à vida e por todo amor.

Aos meus amados e admirados avós, Romário e Antônia, pelo exemplo de luta e pelo amor incondicional à família.

À Mima, que não é somente uma tia, mas o meu anjo protetor, que me acolhe e me dá condições de realizar os meus sonhos, inclusive esse.

Aos meus eternos e amados irmãos: Danny, Fabrícia e Igor.

Às crianças do meu coração: Romário, Jordana e Laura.

Ao Henrique, que tem significado apoio, confiança e dedicação.

Amo a todos, muito obrigada!

Sonhos são gratuitos. Transformá-los em realidade tem um preço.

SUMÁRIO

RESUMO	09
ABSTRACT	10
INTRODUÇÃO	11
 CAPÍTULO I - ESTUDO DA CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE CULTURA	14
1.1. Uma Forma de Interpretar a Cultura	14
1.2. Origem Epistemológica do Conceito de Cultura: Civilisation e Kultur	22
1.3. De Cultura às Culturas	29
1.4. Indissociabilidade entre Cultura e Educação	38
 CAPÍTULO II – CULTURA NEGRA E EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL DO FINAL DO SÉCULO XIX	46
2.1. O Contexto Cultural da Raça Negra no Brasil	46
2.1.1. Raça Preta ou Negra?	46
2.1.2. <i>Cultura Negra</i> no Brasil	48
2.2. Na Educação Brasileira Houve Espaço para o Negro?	60
 CAPÍTULO III - A CRIANÇA NEGRA NA CULTURA E NA EDUCAÇÃO EM GOIÁS	76
3.1. Do Arraial de Sant’Ana à Cidade de Goiás	76
3.2. De Escravo a Liberto: que Liberdade?	78
3.3. A Educação da Criança Negra em Goiás: uma Inserção Possível?	91
3.3.1. Aspectos Educacionais na Educação do Negro	92
3.3.2. Criança Negra na Educação Escolar em Goiás	98
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118

RESUMO

A pesquisa *Cultura e educação de crianças negras em Goiás (1871-1889)* visou a verificar as possibilidades de inserção da criança negra na educação escolar, subsidiando-se, especialmente, na promulgação da Lei do Ventre Livre, nº 2.040, de 28 de setembro de 1871. A investigação dessa temática suscitou o seguinte problema: as propostas educacionais que envolveram as crianças negras, em Goiás, no período de 1871-1889, foram, de fato, efetivadas ou ficaram apenas no plano legal, deixando à margem dos processos escolares essas crianças? Uma possível resposta para esse problema exigiu a compreensão do processo histórico e cultural em que essas crianças estiveram inseridas. Optou-se pela abordagem histórico-antropológica, conforme Geertz (1989). Por meio dessa abordagem, realizou-se uma interpretação que teve como foco a cultura e a educação de crianças negras, em Goiás, entre 1871-1889. Estudou-se a construção do conceito de cultura, examinando-se a origem epistemológica desse conceito na relação com *civilisation* e *kultur*. Entendeu-se, simultaneamente, que não existe uma cultura sobrepondo-se às demais, mas culturas, e que, esse processo cultural é indissociável da educação. Esse entendimento possibilitou, no caso desta pesquisa, o estudo da influência da cultura negra na cultura e educação brasileira. O que se pretendeu foi verificar se na educação escolar brasileira houve espaço para a inclusão da criança negra, uma vez que a Lei do Ventre Livre, concedendo liberdade a essa criança, propiciava, pelo menos em tese, a oportunidade legal de inserção da criança negra na educação escolar. Além de Geertz (1989), a contribuição de outros autores - Bretas (1991); Martinez (1997); Laraia (2001); Freyre (2004) e Marin (2005) - foi também importante. Esta pesquisa verificou por meio de documentos que, na Província de Goiás, no período pesquisado, existiram dois estabelecimentos de ensino que ofertaram educação a essas crianças: a Colônia Orfanológica Blasiana e a Companhia de Aprendizes Militares. Constatou-se, ainda, que a educação oferecida destinava-se à formação de mão-de-obra, uma vez que se assentou no ensino agrário e na formação militar, respectivamente. Na prática, a concretização do direito da criança negra à educação escolar, abriu espaço para novas conquistas na trajetória histórica e cultural percorrida pelos negros como componentes importantes da sociedade e do povo brasileiro.

Palavras-chave: cultura; educação; criança negra; história da educação; abordagem histórico-antropológica.

ABSTRACT

The research Culture and education of black children in Goiás (1871-1889) aimed at verifying the possibilities of the insertion of the black child in the school education, taking into consideration, the promulgation of the Law of the Free Womb, number 2,040 of 28th September, 1871. This thematic investigation raised the following question: the educational proposals that involved the black children, in Goiás, period of 1871-1889, were, in fact, accomplished or were they only in the legal plan, leaving these children on the side of the of the school processes? A possible answer for this problem demanded the understanding of the historical and cultural process where these children were inserted. The methodology used was the historic-anthropological, according to Geertz (1989). Such methodology directed an investigation focusing on the culture and the education of black children in Goiás, from 1871-1889. The development of the concept of culture was studied, examining its epistemological origin in relation with civilization and *kultur*. There are no culture overlapping others, but cultures, and that, this cultural process cannot be apart from the education. This understanding allowed, in this research, the study of the influence of the black culture in the Brazilian culture and education. This research was aimed at verifying whether there was a possibility for the black child inclusion in the Brazilian education, once the Law of the Free Womb, which grants freedom for this child, gave, at least in theory, the chance of legal insertion of the black child in the school education. Apart from Geertz (1989), the contribution of other authors - Breton (1991); Martinez (1997); Laraia (2001); Freyre (2004) and Marin (2005) - was also important. This research verified by means of documents that, in the Province of Goiás, in the searched period, there were two educational institutions that offered education to these children: the “Colônia Orfanológica Blasiana” and the “Companhia de Aprendizes Militares”. It was also evidenced, that such education was aimed at the working class, focusing on the agricultural and military education. In practice, the right of the black child to the school education, opened possibilities for new acquisitions in the historical and cultural course held by the black people as important constituent of the Brazilian people and society.

Key-words: culture; education; black child; history of the education; boarding anthropological-descriptive approach.

INTRODUÇÃO

A educação constitui uma prática social. Daí porque seu estudo ou o estudo de qualquer uma de suas dimensões particulares exige que se leve em consideração o contexto histórico-cultural em que essa prática se insere. Em outros termos, a educação, especialmente a educação escolar, insere-se nesse contexto, por isso não se pode analisá-la separadamente. Orientando-se por esse entendimento, deve-se indagar sobre o que é cultura e por que ela é indissociável da educação.

A cultura diz respeito a tudo o que se relaciona com o homem. É por intermédio da cultura que o homem se constrói e constrói o mundo em que vive. Segundo Geertz (1989), a cultura remete a todos os aspectos da realidade social, porque é por meio dela que o homem dá sentido às ações sociais. Dessa forma, a cultura é tudo aquilo que caracteriza a existência social, ou seja, é o legado comum de toda a humanidade, resguardadas as especificidades de cada povo. Logo, a cultura diz respeito ao conjunto dos processos mediante os quais os homens de diferentes culturas arquitetam o mundo e o interpretam para si mesmos, e para os outros, tornando-o comunicável e inteligível. Em outras palavras, a “cultura não se entende como a superestrutura, cuja qualidade é a de ser um epifenômeno da realidade material, mas como uma dimensão específica da vida social dos sujeitos. É a dimensão comunicativa da sociedade, onde a ordem social emerge como um mundo de sentidos” (HUIDOBRO & MARTINIC apud BRANDÃO, 2002, p. 116).

Nessa perspectiva, se é possível argumentar que a cultura dá significado às ações sociais, é também correto afirmar que ela é intrinsecamente relacionada à educação. De acordo com Brandão (2002), a educação é uma dimensão de sistemas motivados de símbolos e de significados de uma dada cultura, ou do lugar social de um entrecruzamento de culturas. Assim, qualquer estrutura intencional de educação constitui uma entre outras dimensões de articulação de processos de realização de cultura, seja ela grega, brasileira, indígena, de classes, de grupos e outras. Dentre várias dimensões, optou-se nessa pesquisa por abordar a educação escolar destinada às crianças negras, na Província de Goiás, no último quartel do século XIX. O conceito de cultura discutido no primeiro capítulo desta dissertação visou, portanto, subsidiar a leitura, análise e interpretação do objeto de estudo delineado.

Pesquisar as propostas educacionais que envolveram as crianças negras de Goiás, no final do século XIX, em seus componentes históricos, culturais e educacionais, é uma tarefa

desafiadora, pois os dados encontrados nas fontes do período em estudo (1871-1889) sobre essas crianças são escassos. Essa constatação não surpreende se se considerar as crianças brancas que também não desfrutavam de relevância na vida pública e privada da Província. Se era assim com as crianças brancas, por que esperar que fosse diferente com as crianças negras?

A faixa etária das crianças negras referidas neste trabalho vai do nascimento aos quatorze anos de idade. Esse esclarecimento visa a assinalar que esta investigação buscou se ocupar do modo como a criança negra era tratada desde o seu nascimento até sua possível inserção na educação. O Regulamento do Ensino Primário e Secundário da Província de Goiás de 1884 permitia somente às crianças de sete a quatorze anos cursarem o ensino primário.

Esse estudo também faz opção por utilizar os termos criança branca e criança negra, ao invés de criança livre e criança escrava. Ao se referir à criança branca, estar-se-á remetendo a todas as crianças do período estudado (livres, ricas, pobres) e ao se referir à criança negra, estar-se-á remetendo à criança filha da escravidão. Em que pese essa condição de cria da escravidão, deve-se ressaltar que no período pesquisado (1871-1889), essa criança já gozava, pelo menos legalmente, da liberdade concedida pela Lei do Ventre Livre, nº 2.040, de 28 de setembro de 1871. E é a partir daí que se enseja a inserção dessa criança na educação escolar brasileira. É, pois, após a proclamação da Lei do Ventre Livre, que a criança negra começa - pelo menos no âmbito legal - a ter direito à liberdade, a contar com um destino diferente daquele que tiveram seus pais e a poder freqüentar escolas.

Isto posto, pode-se situar as questões que esta investigação busca responder: as propostas educacionais envolvendo crianças negras, elaboradas em Goiás, entre 1871 e 1889, foram efetivadas? De quais propostas se trata? Buscando-se possíveis respostas para essas questões, pretende-se, ao mesmo tempo, compreender o contexto histórico e cultural em que essas crianças estavam inseridas.

Esta pesquisa escolheu a abordagem histórico-antropológica para investigar as questões que formulou como objeto de suas preocupações por entender que essa abordagem possibilita a reconstituição histórica e a interpretação da educação escolar destinada às crianças negras do final do século XIX nos seus vínculos com a cultura da época. Para tanto, é indispensável entender o que é cultura e estabelecer sua relação com a configuração dos fatos históricos.

Entre os autores que fundamentaram teoricamente as análises realizadas neste estudo podem ser citados: Geertz (1989), Forquin (1993) e Norbert Elias (1994). Além das reflexões

desses autores, fez-se uso também das contribuições de Bretas (1991), Magalhães (1996), Martinez (1997), Scarano (1999), Laraia (2001), Fonseca (2002; 2004), Freyre (2004), Marin (2005), Schueller (2006), dentre outros.

Além da pesquisa bibliográfica essa investigação realizou pesquisa documental: fontes manuscritas e impressas de arquivos; relatórios; pareceres e leis do período pesquisado. Essa documentação encontra-se no Arquivo Histórico Estadual de Goiás (AHEG). Realizar essa pesquisa nesse arquivo não foi uma tarefa fácil, pois os documentos encontram-se danificados pela ação do tempo. A pesquisa foi realizada também no Instituto de Pesquisa e Estudos Históricos do Brasil Central (IPEHBC), ambos localizados em Goiânia-GO.

Os resultados dessa pesquisa foram organizados e expostos em três capítulos. No primeiro, intitulado *Estudo da construção do conceito de cultura*, procura-se examinar o conceito de cultura e a origem epistemológica desse conceito nas suas relações com *civilisation* e *kultur*. Compreende-se que a cultura abre-se às culturas e que é, por isso, que a análise da indissociabilidade entre cultura e educação é possível. Esse capítulo traz, pois, a reflexão e a fundamentação teóricas básicas que sustentam essa pesquisa.

O capítulo II, denominado *Cultura negra e educação escolar no Brasil do final do século XIX*, tenta mostrar e entender aspectos relevantes do contexto cultural dos negros que viveram no Brasil no período indicado. Intenciona-se distinguir, para efeito didático, os termos raça preta e negra, ao tratar-se da cultura negra no Brasil. Pretende-se identificar se na educação brasileira do final do século XIX houve espaço para o negro, com a finalidade de saber se foi conferido lugar na educação escolar às crianças negras.

A *criança negra na cultura e na educação em Goiás* intitula o capítulo III. A princípio, faz-se um recorte da construção do Arraial de Sant'Ana à Cidade de Goiás. Em seguida, questionam-se as leis que concederam liberdade ao negro no sentido de apurar se elas ultrapassaram o plano do proclamado e foram cumpridas. Por último, visa-se investigar a educação escolar da criança negra em Goiás, a fim de averiguar a inserção dessa criança na educação brasileira.

CAPÍTULO I

ESTUDO DA CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE CULTURA

Cultura é, sem dúvida, um conceito de extensão miseravelmente vasta. A rigor, quer dizer tudo que não é exclusivamente natureza e passa a significar praticamente tudo num mundo como o de hoje penetrado por todas as partes pelo trabalho criador humano.

Estevam

Esse capítulo tem como objetivo estudar a construção do conceito de cultura, mediante sua interpretação; examinar sua origem epistemológica na relação com *kultur* e *civilisation*; estudar da concepção de uma cultura única às culturas; analisar a indissociabilidade entre cultura e educação, precisamente a educação escolar de crianças negras, que é o objeto dessa pesquisa.

1.1 Uma Forma de Interpretar a Cultura

Um país não muda pela sua economia, sua política e nem mesmo sua ciência; muda sim pela sua cultura.

Betinho

Geertz (1989), com sua minuciosa interpretação da cultura, contribui, sobremaneira, para sua conceituação. O autor expressa que mediante a cultura surgiu todo o estudo da antropologia que a limita, especifica, enfoca e contém a preocupação de não debilitá-la, mas assegurar sua importância.

O conceito de cultura defendido pelo autor é essencialmente semiótico. Em outras palavras, a cultura é presente em um contexto carregado de significados que dão sentido às ações sociais. Para Geertz (1989), o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu; a cultura se configura nessas teias e a sua análise não é como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa à procura do significado.

Existem inúmeras formas de obscurecer a cultura, uma delas é imaginar que ela é uma realidade superorgânica; outra é alegar que ela consiste no padrão bruto de acontecimentos comportamentais que ocorrem em uma ou outra comunidade identificável. Isso significa reduzi-la.

A cultura não é um poder, algo a que podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais; as instituições; os processos; ou os comportamentos. Ela é um contexto dentro do qual todas essas expressões da vida do homem - social e pessoal - podem ser descritas de maneira inteligível; com profundidade.

As tentativas de localizar o homem no conjunto dos seus costumes assumiram muitas direções e se assentaram em táticas diversas; porém todas agiram em termos de uma única estratégia intelectual ampla: estabelecer as relações entre os fatores biológico, psicológico, social e cultural da vida humana.

De acordo com essa concepção, o homem é um composto de níveis, cada um deles superposto ao inferior e reforçando o que está acima dele. À medida que se analisa o homem, retira-se camada após camada, sendo cada uma dessas camadas completa e irreduzível em si mesma, e que revela uma outra espécie de camada muito diferente embaixo dela. Retirando-se as diversas formas de cultura, encontram-se as regularidades estruturais e funcionais da organização social.

Descascam-se estas, por sua vez, e se encontram debaixo os fatores psicológicos - “as necessidades básicas” ou o-que-tem-você-que as suportam e as tornam possíveis. Retiram-se os fatores psicológicos e surgem então os fundamentos biológicos - anatômicos, fisiológicos, neurológicos - de todo o edifício da vida humana. O atrativo dessa espécie de conceitualização, além do fato de ter garantido a independência e soberania das disciplinas acadêmicas estabelecidas, era parecer tornar possível ter o bolo e comê-lo. Não se precisava afirmar que a cultura do homem era tudo que ele podia reclamar, embora ele fosse, não obstante, um ingrediente essencial e irreduzível em sua natureza, talvez mesmo o ingrediente dominante (GEERTZ, 1989, p. 49-50) (Grifo do autor).

Segundo Geertz (1989) o homem era um animal hierarquicamente estratificado, uma espécie de depósito evolutivo, de acordo com a definição de cada nível - orgânico, psicológico, social e cultural - tinha um lugar designado e incontestável. Para se saber, realmente, o que o homem era precisava-se suportar os achados das diversas ciências, umas sobre as outras; isso feito, a importância cardinal do nível cultural, o único que é distinto ao homem, surgiria naturalmente.

Na perspectiva da pesquisa concreta e da análise específica, essa estratégia grandiosa desceu, primeiro, a uma procura por universais na cultura, por uniformidades empíricas que, em face da diversidade de costumes no mundo e no tempo, podiam ser encontradas em todo lugar sob, praticamente, a mesma forma; e, segundo, a um esforço para relacionar tais

universais, uma vez encontrados, com as constantes estabelecidas de biologia, psicologia e organização social humana.

Se alguns costumes pudessem ser destacados no meio do abarrotado catálogo da cultura mundial, como comuns a todas as variantes locais, e se eles pudessem ser ligados, de maneira determinada, a certos pontos invariantes de referência nos níveis subculturais, então, pelo menos, algum progresso poderia ser feito para especificar quais os traços culturais que são essenciais à existência humana e quais aqueles que são apenas adventícios, periféricos ou ornamentais.

É importante procurar relações sistemáticas entre fenômenos diversos, não identidades substantivas entre fenômenos similares. E para consegui-lo com bom resultado será preciso substituir a concepção estratigráfica das relações entre os vários aspectos da existência humana por uma concepção sintética, isto é, na qual os fatores biológicos, psicológicos, sociológicos e culturais possam ser tratados como variáveis dentro dos sistemas unitários de análise.

O estabelecimento de uma linguagem comum nas ciências sociais não é assunto de mera coordenação de terminologias, e nem de cunhar novas terminologias artificiais. Não se trata de impor um único conjunto de categorias sobre a área como um todo. É uma questão de integrar diferentes tipos de teorias e de conceitos, de forma que se possa formular proposições significativas, incorporando descobertas que hoje estão separadas em áreas estanques de estudo.

Geertz (1989) elaborando, antropologicamente, uma imagem mais apropriada do homem, propõe duas idéias. A primeira delas é que a cultura é mais bem vista, não como complexos de padrões concretos de comportamento - costumes, usos, tradições, feixes de hábitos -, mas como um conjunto de mecanismos de controle, planos, receitas, regras, instruções para governar o comportamento. A segunda, é que o homem é precisamente o animal mais *desesperadamente* dependente de tais mecanismos de controle, extragenéticos, fora da pele, de programas culturais, para ordenar seu comportamento.

Essas idéias do conceito de cultura não são novas, mas alguns de seus atuais desenvolvimentos, tanto em antropologia como em outras ciências (cibernética, teoria da informação, neurologia, genética molecular), levaram-nas a maior precisão e ofereceram-lhes um apoio empírico. Mediante tais reformulações do conceito da cultura e de seu papel na vida humana, nasce uma definição de homem, que prioriza não as futilidades práticas de seu comportamento cotidiano, mas os mecanismos que reduzem à estreiteza e especificidade das realizações concretas, a amplitude e a indeterminação das capacidades que lhes são inerentes.

“Um dos fatos mais significativos a nosso respeito pode ser, finalmente, que todos nós começamos com o equipamento natural para viver milhares de espécies de vidas, mas terminamos por viver apenas uma espécie” (GEERTZ, 1989, p. 57).

A perspectiva da cultura como mecanismo de controle começa com o pressuposto de que o pensamento humano é basicamente tanto social como público. Pensar não se dá apenas nos acontecimentos da cabeça, mas também no percurso de símbolos significantes - linguagem, arte, mito, ritual, ou seja, nas palavras, nos gestos, desenhos, sons musicais, artifícios mecânicos como relógios, ou em objetos naturais como jóias. Na verdade, entre qualquer coisa que esteja afastada da simples realidade e que seja utilizada para impor um significado à experiência.

Esses símbolos, na maioria, são dados ao indivíduo ao nascer. Ele os encontra já em uso corrente na comunidade; eles permanecem em circulação após a sua morte, com alguns acréscimos, subtrações e alterações parciais dos quais pode ou não participar. Enquanto vive, o indivíduo utiliza diversos desses símbolos, às vezes deliberadamente e com cuidado, na maioria das vezes espontaneamente e com facilidade, mas sempre com o mesmo objetivo: fazer uma construção dos acontecimentos por meio dos quais ele vive.

Todo comportamento humano se origina no uso de símbolos. Foi o símbolo que transformou nossos ancestrais antropóides em homens e fê-los humanos. Todas as civilizações se espalharam e perpetuaram somente pelo uso de símbolos... Toda cultura depende de símbolos. É o exercício da faculdade de simbolização que cria a cultura e o uso de símbolos que torna possível a sua perpetuação. Sem o símbolo não haveria cultura, e o homem seria apenas animal, não um ser humano... O comportamento humano é o comportamento simbólico. Uma criança do gênero *Homo* torna-se humana somente quando é introduzida e participa da ordem de fenômenos superorgânicos que é a cultura. E a chave deste mundo, e o meio de participação nele, é o símbolo (LARAIA, 2001, p. 55).

Um outro aspecto que Geertz (1989) pontua é que o homem necessita das fontes simbólicas de iluminação para encontrar seu apoio no mundo. Os padrões de comportamento dos animais inferiores, pelo menos numa grande maioria, lhes são atribuídos com a sua estrutura física; fontes genéticas de informação ordenam suas ações com margens muito mais estreitas de variação, margens tanto mais estreitas e completas quanto mais inferior o animal.

Já o homem, o que lhe é dado de maneira inata são capacidades de resposta extremamente gerais. Tais respostas, embora comportem uma maior complexidade, e, nas poucas ocasiões em que tudo trabalha devidamente, uma efetividade de comportamento, deixam-no menos regulado com precisão.

Não dirigido por padrões culturais, sistemas organizados de símbolos significantes, o comportamento do homem seria virtualmente ingovernável, um verdadeiro caos de atos sem sentido e de explosões emocionais, e sua experiência não teria qualquer forma. “A cultura, a totalidade acumulada de tais padrões, não é apenas um ornamento da existência humana, mas uma condição essencial para ela - a principal base de sua especificidade” (GEERTZ, 1989, p. 58). Na antropologia, algumas das evidências mais reveladoras, que sustentam tal posição, expõem os avanços importantes sobre a compreensão da descendência do homem:

- o descartar de uma perspectiva sequencial das relações entre a evolução física e o desenvolvimento cultural, em favor de uma superposição ou uma perspectiva interativa;
- a descoberta de que a maior parte das mudanças biológicas que produziram o homem moderno, a partir de seus progenitores mais imediatos, ocorreu no sistema nervoso central, e especialmente no cérebro;
- a compreensão de que o homem é, em termos físicos, um animal incompleto, inacabado; o que o distingue mais graficamente dos não homens é menos sua simples habilidade de aprender, independente do que seja, do que quanto e que espécie particular de coisas ele tem de aprender para sua existência.

As diferenças existentes entre os homens, portanto, não podem ser explicadas em termos das limitações que lhes são impostas pelo seu aparato biológico ou pelo seu meio ambiente. A grande qualidade da espécie humana foi a de romper com suas próprias limitações: um animal frágil, provido de insignificante força física, dominou toda a natureza e se transformou no mais temível dos predadores. Sem asas, dominou os ares; sem guelras ou membranas próprias, conquistou os mares. Tudo isto porque difere dos outros animais por ser o único que possui cultura (LARAIA, 2001, p. 24).

A perspectiva tradicional do avanço biológico foi contemplada antes que a cultural. Nesse sentido, o ser físico do homem evoluiu por meio dos mecanismos usuais de variação genética e seleção natural anatômica, chegando mais ou menos à situação atual. Entende-se que a partir daí teve início o desenvolvimento cultural.

Em algum estágio particular da sua história filogenética, uma mudança genética marginal de alguma espécie tornou o homem capaz de produzir e transmitir cultura e, daí em diante, sua forma de resposta adaptativa às pressões ambientais foi muito mais cultural do que genética.

A cultura não foi acrescentada a um animal acabado, mas foi um ingrediente essencial na produção desse mesmo animal. O crescimento lento, constante, quase glacial da

cultura através da era glacial alterou o equilíbrio das pressões seletivas para o *homo* em evolução, de maneira a desempenhar o principal papel orientador em sua evolução.

O aperfeiçoamento das ferramentas, a adoção da caça organizada e as práticas de reunião, o início da verdadeira organização familiar, a descoberta do fogo, os sistemas de símbolos significantes para a orientação, a comunicação e o autocontrole, tudo isso possibilitaram ao homem um novo ambiente ao qual ele foi obrigado a adaptar-se.

Entre o padrão cultural, o corpo e o cérebro, foi criado um sistema de realimentação (feedback) positiva, no qual cada um modelava o progresso do outro, um sistema no qual a interação entre o uso crescente das ferramentas, a mudança da anatomia da mão e a representação expandida do polegar no córtex é apenas um dos exemplos mais gráficos. Submetendo-se ao governo de programas simbolicamente mediados para a produção de artefatos, organizando a vida social ou expressando emoções, o homem determinou, embora inconscientemente, os estágios culminantes do seu próprio destino biológico. Literalmente, embora, inadvertidamente, ele próprio se criou (GEERTZ, 1989, p. 60).

Em razão disso, pode-se argumentar que não existe natureza humana independente da cultura. O homem sem cultura seria incontrolável, com poucos instintos úteis, menos sentimentos reconhecíveis e nenhum intelecto. Como nosso sistema nervoso central cresceu, em sua maior parte, em interação com a cultura, ele é incapaz de dirigir nosso comportamento ou organizar nossa experiência sem a orientação fornecida por sistemas de significados.

O homem é forçado a depender progressivamente de fontes culturais, o fundo acumulado de símbolos significantes. Esses símbolos não são apenas simples expressões, instrumentalidade ou correlatos a nossa existência biológica, psicológica e social, mas tornaram-se pré-requisitos para tanto. Sem os homens certamente não haveria cultura, mas, de forma semelhante e muito significativa, sem cultura não haveria homens. O homem é um animal incompleto e inacabado que se completa por meio da cultura, não por uma cultura geral, mas por uma particularidade de cultura, haja vista que ele, mesmo apresentando a capacidade de adquirir formas sensíveis a partir de ações exteriores, depende de “uma espécie de aprendizado: atingir conceitos, a apreensão e aplicação de sistemas específicos de significado simbólico” (GEERTZ, 1989, p. 61). Para esse autor,

o conceito de cultura tem seu impacto no conceito de homem. Quando vista como um conjunto de mecanismos simbólicos para controle do comportamento, fontes de informação extra-somáticas, a cultura fornece o vínculo entre o que os homens são intrinsecamente capazes de se tornar e o que eles realmente se tornam, um por um. Tornar-se humano é tornar-se individual, e nós nos tornamos individuais sob a direção dos padrões

culturais, sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas (GEERTZ, 1989, p. 64).

Por isso, pode-se dizer que os padrões culturais estabelecidos não são gerais, mas específicos. Por exemplo: todos podem ter religião, mas o seu exercício se difere sob o ponto de vista das diversificadas doutrinas - católica, protestante, espírita, dentre outras -, cada uma com sua especificidade. Atualmente, o homem não pode ser definido somente por suas habilidades inatas, como estabelecia o iluminismo, e nem apenas por seu comportamento real, o que fez a maioria das ciências sociais contemporâneas, mas pelo elo que une habilidades inatas e comportamento real, no modo pelo qual o primeiro é transformado no segundo, e suas potencialidades genéricas são reveladas por suas atuações específicas.

É no percurso do homem que se pode conhecer, embora difusamente, sua natureza. A cultura é um dos elementos que estabelece esse caminho. Dessa forma, a cultura nos moldou como espécie única e continua nos moldando, ela também nos modela como indivíduos separados. É isso que o ser humano tem em comum, não é “nem um ser subcultural imutável, nem um consenso de cruzamento cultural estabelecido” (GEERTZ, 1989, p. 61). Como assevera Geertz (1989), é necessário conhecer as particularidades tanto das diversas culturas quanto dos diferentes tipos de sujeitos em seu contexto.

Nessa área, o caminho para o geral, para as simplicidades reveladoras da ciência, segue através de uma preocupação com o particular, o circunstancial, o concreto, mas uma preocupação organizada e dirigida em termos da espécie de análises teóricas sobre as quais toquei - as análises da evolução física, do funcionamento do sistema nervoso, da organização social, do processo psicológico, da padronização cultural e assim por diante - e, muito especialmente, em termos da influência mútua entre eles. Isso quer dizer que o caminho segue através de uma complexidade terrificante, como qualquer expedição genuína (GEERTZ, 1989, p. 65-66).

Nesse estudo, o autor também ressalta que o crescimento da cultura está intrinsecamente relacionado com a evolução da mente, pois o cérebro humano é totalmente dependente dos recursos culturais para o seu próprio funcionamento, isto é, “a cultura humana é um ingrediente e não um suplemento do pensamento humano” (GEERTZ, 1989, p. 90).

O homem por ser um animal emocional e racional, precisa ter um controle cultural minucioso de seus estímulos, para se proteger tanto de si mesmo como dos outros. A cultura possibilita aos seres humanos controlar os sentimentos de raiva, medo, alegria, ódio, dentre outros, por meio de normas e princípios estabelecidos pela família e a comunidade em geral.

A cultura possibilita ao homem a realização de uma vida emocional funcional bem articulada, não se trata de um controle mecânico detalhado, mas de dar uma forma específica e explícita às mudanças que acontecem diariamente, com o propósito de o homem não apenas sentir, mas saber o que sente e agir de acordo.

É a atividade mental que estabelece a maneira como uma pessoa enfrenta o mundo que a cerca. O que é fundamental na vida humana são as sensações, recordadas ou antecipadas, temidas ou procuradas, e, até mesmo, imaginadas e evitadas. É a percepção formulada pela imaginação que nos propicia o mundo exterior que conhecemos.

É a continuidade do pensamento que sistematiza nossas reações emocionais em atitudes de tons distintos de sentimento e estabelece um certo escopo para as paixões individuais. Em outras palavras: em virtude de nosso pensamento e de nossa imaginação, dispomos não apenas de sentimentos, mas de uma *vida de sentimentos* (GEERTZ, 1989, p. 95) (Grifo do autor).

Pesquisas antropológicas consideram equivocado o entendimento de que as disposições mentais do homem são geneticamente anteriores à cultura e que suas capacidades reais significam o crescimento dessas disposições pré-existentes mediante os meios culturais. O fato visível de que os estágios finais da evolução biológica do homem aconteceram após os estágios iniciais da evolução da cultura supõe que a natureza humana na constituição inata do homem é totalmente incompleta. As ferramentas, a caça, a organização familiar e, posteriormente, a arte, a religião e a própria ciência modelaram o homem, e passaram a ser essenciais não apenas a sua sobrevivência, mas a sua própria realização existencial.

Ressalta Geertz (1989) que essa revisão da perspectiva da evolução humana leva à hipótese de que os recursos culturais são *ingredientes*, e não acessórios, do pensamento humano. Por essa razão, o sistema nervoso humano precisa ter acesso às estruturas simbólicas públicas para elaborar seus próprios padrões de atividade autônoma, contínua. Portanto, postula-se que o pensamento humano é, por assim dizer, um ato aberto, dirigido pela cultura comum, e só secundariamente, é um assunto privado.

Visando a orientação do raciocínio e a formação dos sentimentos, assim como a inter-relação de ambos, os processos mentais do homem acontecem em todos os lugares: no trabalho ou no clube, em casa ou na escola, no ponto de ônibus, nas brincadeiras. Pode-se afirmar que a cultura é um movimento que permeia a existência e as ações cotidianas dos homens e configura-se em constitutiva de sua humanidade. Contudo, qual seria a origem epistemológica de seu conceito? A seguir, busca-se tratar dessa questão.

1.2 Origem Epistemológica do Conceito de Cultura: *civilisation* e *kultur*

É exatamente a diversidade das culturas que deve ser valorizada. O ideal de uma cultura mundial comum, por conseguinte, é uma noção monstruosa: uma cultura mundial que fosse simplesmente uniforme não seria cultura. Teríamos uma humanidade des-humanizada.

Adam Kuper

Estudos a respeito da cultura encontram-se presentes em todas as áreas de conhecimento, pois a cultura é inerente ao homem, diz respeito à humanidade, e ao mesmo tempo, a cada um dos povos.

A história da humanidade está marcada por diversos conflitos no que se refere à vida social, à apropriação dos recursos naturais e sua transformação. Decorre daí que ao se discutir sobre a cultura tem-se em mente a humanidade em toda a sua riqueza e multiplicidade de formas de existência.

Cada realidade tem sua particularidade cultural, que deve ser conhecida, a fim de que suas práticas, costumes, concepções e as transformações façam sentido. Daí porque é necessário relacionar a variedade de procedimentos culturais com os contextos em que são produzidos.

Reafirma-se que ao reconhecer cada cultura em particular não se pode dissociá-la da necessidade de considerar as relações entre as culturas. A compreensão da cultura exige que se pense, simultaneamente, nos diversos povos, nações, sociedades e grupos humanos, pois eles estão em interação. Cada cultura é o resultado de uma história particular, e isso inclui, também, suas relações com outras culturas que têm características bem distintas. Essas relações permitem que o estudo da cultura contribua para se confrontar preconceitos, propiciando respeito e dignidade às relações humanas. É nesse contexto que se pretende investigar a origem epistemológica do conceito de cultura.

Com o propósito de conceituar cultura, fundamenta-se em Elias (1994) que formula o seu conceito imbricado no conceito de civilização. Para tanto, o autor aborda termos correlatos ao de civilização como *civilisation*, oriundo da França e Inglaterra, e *Zivilisation* e *Kultur*, originários da Alemanha. Para ele, o conceito de civilização apresenta uma diversidade de ângulos.

Ao nível da tecnologia, ao tipo de maneiras, ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos, às idéias religiosas e aos costumes. Pode-se referir ao tipo de habitações ou à maneira como homens e mulheres vivem juntos, à forma de punição determinada pelo sistema judiciário ou ao modo como são preparados os alimentos. Rigorosamente falando, nada há que não

possa ser feito de forma “civilizada” ou “incivilizada”. Daí ser sempre difícil sumariar em algumas palavras tudo o que se pode descrever como civilização (ELIAS, 1994, p. 23) (Grifo do autor).

Porém, o que consolida a função geral do conceito de civilização, a partir da qualidade comum que aglutina as várias atitudes e atividades humanas, entendidas como civilizadas, é a expressão da consciência que o ocidente tem de si mesmo. Em outras palavras, a consciência nacional. Os ocidentais consideram-se superiores em relação às sociedades mais antigas e às contemporâneas. Eles têm orgulho de suas potentes tecnologias, modos de ser, do crescimento de sua cultura científica, dentre outras.

Contudo, a civilização não tem o mesmo significado para essas diversificadas nações ocidentais. Há diferença, por exemplo, entre a maneira como ingleses e franceses utilizam essa palavra da forma que os alemães a empregam. Para os ingleses e franceses, o conceito de *civilisation* expressa o orgulho que sentem de suas nações, por terem contribuído para o progresso do ocidente e da própria humanidade. Enquanto, para os alemães, o emprego da palavra *zivilisation* simboliza algo útil, mas “compreendendo apenas a aparência externa de seres humanos, a superfície da existência humana” (ELIAS, 1994, p. 24), considerando, por isso, um *valor de segunda classe*. Preferem adotar o termo *kultur*, por meio do qual interpretam e expressam o orgulho que sentem de suas próprias realizações e de seu próprio ser.

O conceito francês e inglês de *civilisation* diz respeito a fatos políticos ou econômicos, religiosos ou técnicos, morais ou sociais. Já para os alemães, o conceito de *kultur* está relacionado intrinsecamente a fatos intelectuais, artísticos e religiosos.

Enquanto para os franceses e ingleses, o conceito de *civilisation* refere-se a realizações, e também a atitudes ou comportamentos de pessoas, independente de terem produzido ou não alguma coisa, para os alemães essa definição é secundária.

O sentido especificamente alemão do conceito de *kultur* encontra sua expressão mais clara em seu derivado, o adjetivo *kulturell*, que descreve o caráter e o valor de determinados produtos humanos, e não o valor intrínseco da pessoa. Esta palavra, o conceito inerente a *kultivell*, porém, não pode ser traduzido exatamente para o francês e o inglês (ELIAS, 1994, p. 24) (Grifos do autor).

A palavra *kultiviert* (cultivado) apresenta uma relação com o conceito ocidental de civilização. Tanto *kultiviert* quanto civilização, expressam a maneira da conduta ou comportamento da pessoa, ou seja, a qualidade social das pessoas, suas habilitações, suas

maneiras, sua fala, suas roupas, ao contrário de *kulturell*, que não diz respeito necessariamente às pessoas, porém exclusivamente a realizações humanas particulares.

Elias (1994) expõe outra distinção em relação a esses conceitos. Para ele, civilização relata o processo, o resultado, é algo que está em pleno movimento. *Kultur* apresenta uma relação diferente com o movimento, pois é atribuída a produtos humanos que são parecidos com as *flores do campo, as obras de arte, livros, sistemas religiosos ou filosóficos*, os quais mostram a individualidade de um povo; esse conceito é restrito.

De certa forma, o conceito de civilização ameniza as diferenças nacionais entre os povos, pois dá ênfase ao que é ou deveria ser comum a todos os seres humanos. Retrata a autoconfiança de povos, cujas fronteiras e identidade nacionais fixaram-se e expandiram-se há muitos séculos.

Em oposição, o conceito alemão de *kultur* valoriza as diferenças nacionais e a identidade particular de grupos. Se ingleses e franceses preocupam-se com a expansão de grupos colonizadores, os alemães ocupam-se com uma auto-reflexão da consciência de sua nação, que precisou constituir continuamente suas fronteiras, tanto no sentido político como espiritual, e por diversas vezes questionou sua própria identidade.

A orientação do conceito alemão de cultura, com sua tendência à demarcação e ênfase em diferenças, corresponde a este processo histórico. As perguntas “O que é realmente inglês?” há muito deixaram de ser assunto de discussão para franceses e ingleses. Durante séculos, porém a questão “O que é realmente alemão?” reclama sempre resposta. Uma resposta a esta pergunta - uma entre várias outras - reside em um aspecto peculiar do conceito de *kultur*. (ELIAS, 1994, p. 25) Grifos do autor.

As auto-imagens nacionais estabelecidas por conceitos como *kultur* e *civilisation* apresentam formas bastante distintas. Mesmo que essas auto-imagens que cada povo possui - a partir de sua cultura, sobre a qual falam com orgulho - sejam distintas, são consideradas como verdades evidentes por si mesmas. O alemão pode até tentar explicar aos franceses e ingleses em que consiste para eles o conceito de *kultur*, mas dificilmente conseguirá expressar isso na sua totalidade, no real significado desse conceito. De igual modo, para os franceses será difícil a compreensão do explicado, pois é complicado perceber, na essência, uma outra cultura. Estes últimos, talvez possam dizer ao alemão que elementos tornam o conceito de *civilisation* a síntese da auto-imagem nacional. Porém, por mais razoável e racional que este conceito lhes pareça, ele também nasce de um conjunto específico de situações históricas e está cercado, também, por uma atmosfera emocional e tradicional difícil de ser definida, apesar de ser parte integral de seu significado.

Conceitos como esses dois têm algo do caráter de palavras que ocasionalmente surgem em algum grupo mais estreito, tais como família, seita, classe escolar ou associação, e que dizem muito para o iniciado e pouquíssimo para o estranho. Assumem forma na base de experiências comuns. Crescem e mudam com o grupo do qual são expressão. Situação e história do grupo refletem-se nelas. E permanecem incolores, nunca se tornam plenamente vivas para aqueles que não compartilham tais experiências, que não falam a partir da mesma tradição e a mesma situação (ELIAS, 1994, p. 26).

Ressalta Elias (1994) que a origem dos conceitos de civilização e *kultur* tem uma explicação na história, e que, provavelmente, alguns indivíduos os tenham formado com base em material lingüístico já disponível em seu próprio grupo ou tenham lhes dado um novo significado, possibilitando-lhes criar raízes e se firmarem. Já, outros, empregavam esses conceitos com outro significado e forma, aperfeiçoando-os na fala e na escrita. Pode-se acrescentar, que foram utilizados incessantemente até se tornarem instrumentos eficazes para expressar o que pessoas vivenciaram em comum e querem transmitir, passando a ser palavra da moda e mostrando que não se trata apenas de uma necessidade individual, mas coletiva de expressão. Assim, a história coletiva neles permaneceu e se repete. O indivíduo se depara com essa permanência já em suas possibilidades de uso. Não conhece a fundo o porquê de seu significado e de sua delimitação, usa

porque lhe parece uma coisa natural, porque desde a infância aprende a ver o mundo através da lente desses conceitos. O processo social de sua gênese talvez tenha sido esquecido há muito. Uma geração os transmite a outra sem estar consciente do processo, [como um todo] e os conceitos sobrevivem, enquanto esta cristalização de experiências passadas e situações retiver um valor existencial, uma função na existência concreta da sociedade - isto é, enquanto gerações sucessivas puderem identificar suas próprias experiências no significado das palavras (ELIAS, 1994, p. 26).

Os termos vão sendo esquecidos aos poucos, quando as funções e experiências na vida concreta da sociedade vão se desprendendo deles. Dependendo da situação, esses conceitos ficam estagnados ou ganham um novo valor existencial com uma nova situação.

De acordo com Laraia (2001), no findar do século XVIII, o termo germânico *kultur* representava os aspectos espirituais de uma comunidade, já a palavra francesa *civilisation* estava relacionada às realizações materiais de um povo. Esses termos foram sintetizados por Edward Tylor (1832-1917) no vocábulo inglês *culture*, que para a etnografia significa conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade.

Com essa definição, Tylor conseguiu em uma única palavra descrever todas as possibilidades de realização humana e também esclarecer o caráter de aprendizado da cultura em oposição à idéia de aquisição inata, passada por mecanismos biológicos.

A definição que se tem atualmente a respeito do conceito de cultura foi apenas formulada pela primeira vez por Tylor. Na verdade, ele apenas formalizou uma idéia que vinha crescendo na mente humana, ou seja, a idéia de cultura já apresentava algumas fundamentações, que, talvez, já existissem antes mesmo de John Locke (1632-1704), que em 1690 escreveu um trabalho sobre o assunto intitulado: “Ensaio acerca do entendimento humano”. Por meio dele, esse autor tentou mostrar que a mente humana não é mais do que uma caixa vazia por ocasião do nascimento, dotada apenas da capacidade ilimitada de obter conhecimentos.¹

John Locke indagou veementemente as idéias correntes de seu período assentadas em princípios ou verdades inatas, inscritas hereditariamente na mente humana, e, também, apresentou alguns estudos a respeito do relativismo cultural, ao pontuar que os homens têm princípios práticos opostos.

Quem investigar cuidadosamente a história da humanidade, examinar por toda a parte as várias tribos de homens e com indiferença observar suas ações, será capaz de convencer-se de que raramente há princípios de moralidade para serem designados, ou regra de virtude para ser considerada (...) que não seja, em alguma parte ou outra, menosprezado e condenado pela moral geral de todas as sociedades de homens, governadas por opiniões práticas e regras de condutas bem contrárias umas às outras. (LOCKE apud LARAIA, 2001, p. 26).

Referendando-se em John Locke, Laraia (2001) cita o antropólogo americano Marvin Harris, que expõe com precisão a obra de Locke para a época: não existe ordem social formulada em verdades inatas, pois para ocorrer mudança no ambiente é necessário mudança no comportamento. Após meio século, Jacques Turgot (1727-1781), ao escrever o seu Plano para dois discursos sobre a história universal, pontuou: “Possuidor de um tesouro de signos que tem a faculdade de multiplicar infinitamente, o homem é capaz de assegurar a retenção de suas idéias *eruditas*, comunicá-las para outros homens e transmiti-las para os seus descendentes como uma herança sempre crescente” (TURGOT apud LARAIA, 2001, p.27) (Grifo do autor). Segundo Laraia (2001), é apenas necessária a retirada da palavra *erudita* desse contexto para que a afirmação de Turgot seja considerada uma definição aceitável do

¹ Processo identificado como endoculturação (FERREIRA, 1986).

conceito de cultura. Esta definição tem o mesmo valor de outras formulações, escritas depois de mais de um século por outros autores, dentre eles, Bronislaw Malinowski.

Salienta Laraia (2001) que as diversas definições escritas após Tylor serviram mais para estabelecer uma confusão do que ampliar os limites do conceito de cultura. Em 1973, Geertz, interpretando o conceito de cultura, escreveu que era importante para a antropologia delimitar a amplitude do conceito e transformá-lo num instrumento mais especializado e mais poderoso, teoricamente.

De acordo com Veiga-Neto (2003), no século XVIII alguns intelectuais alemães começaram a chamar de *kultur* a sua própria contribuição para a humanidade, quanto à maneira de estar no mundo, de produzir e apreciar obras de arte e literatura, de pensar e organizar sistemas religiosos e filosóficos, principalmente todo aquele conjunto de coisas que eles julgavam superiores e que os distinguia do resto do mundo.

Por isso, a cultura começou a ser escrita com letra maiúscula e no singular. “Maiúscula porque era vista ocupando um *status* muito elevado; no singular porque era entendida como única. E se era elevada e única, foi logo tomada como modelo a ser atingido pelas outras sociedades” (VEIGA-NETO, 2003, p. 07), surgindo, assim, a distinção entre *alta cultura* e *baixa cultura*. A primeira se tornou um modelo a ser seguido, a cultura dos homens cultivados, vencedores. Ao contrário, a segunda, a cultura dos menos cultivados, que ainda não chegaram lá. Dessa distinção ocuparam-se diversos pedagogos, pois a educação foi e continua sendo vista por muitos como o percurso natural para a ascensão cultural de um povo.

Veio também daí o cunho elitista conferido a expressões do tipo “fulano é culto”, “esse grupo tem uma cultura superior à daquele outro”, ou “o nosso problema é a falta de cultura”. Em qualquer desses casos é evidente o recurso ao conceito de cultura como um elemento de diferenciação assimétrica e de justificação para a dominação e a exploração (VEIGA-NETO, 2003, p. 8) Grifos do autor.

Para o autor, essas discussões nada tinham de radicais, pois pouco se questionou o teor arbitrário contido no próprio conceito de *kultur*. Tinha-se conhecimento do que era cultura e também o que era educação. No significado, as divergências não perpassam as nuances conceituais em torno dessas duas palavras.

Argumenta Kuper (2002) que na tradição francesa, a palavra civilização era concebida como um todo complexo e multifacetado, abrangendo os fatos políticos, econômicos, religiosos, técnicos, morais ou sociais. Enquanto que para os alemães *zivilisation* era algo exterior e utilitário, e, em muitos aspectos, alheio aos valores nacionais. A civilização

é aprimorada com o tempo e transcende as fronteiras por ele limitadas no espaço, e com uma identidade nacional.

Os alemães mostram orgulho por suas realizações, por isso não falavam de sua *civilisation*, mas, sim, de sua *kultur*. Esse termo está relacionado especialmente a fatos intelectuais, artísticos e religiosos; existia uma clara linha divisória entre fatos dessa natureza e fatos políticos, econômicos e sociais.

Reafirmando as idéias de Elias (1994), Kuper (2002) pontua que a noção de *kultur* desenvolveu-se em tensão com o conceito de uma *civilisation* universal associada à França e à Inglaterra. O que essas sociedades consideravam civilização transnacional, na Alemanha era considerado como fonte de perigo para culturas locais.

O conceito de civilização universal, por motivos óbvios, apavorava as classes dominantes de Estados imperialistas, como a França e a Inglaterra, enquanto “o conceito de *kultur*, espelhava a consciência de uma nação [como a Alemanha] que tinha de lutar constantemente para constituir novas fronteiras, tanto num sentido político como espiritual. Atreladas às circunstâncias políticas, essas idéias oscilavam com as mudanças históricas” (KUPER, 2002, p. 55) (Grifos do autor).

Por meio da revolução francesa, a antítese entre uma *civilisation* aristocrática falsa e uma cultura nacional genuína foi projetada numa oposição entre a França e a Alemanha. Essa antítese se fortaleceu depois da derrota da Alemanha na Primeira Guerra mundial (1914-1918), uma guerra que fora declarada contra eles em nome de uma civilização universal. A idéia de *kultur* entrou em jogo na luta subsequente para redefinir a identidade e o destino da Alemanha. *kultur* e *civilisation* resumiam os valores rivais na visão de alguns alemães que dividiam Alemanha e França, tais como virtude espiritual e materialismo, honestidade e artifício, moralidade genuína e mera cortesia exterior.

Cardoso (1997) identifica que no início do século XXI ocorreu uma crise de civilização, simbolizada, talvez de forma adequada, pela maneira com que se encarava a dupla conceitual cultura/civilização. Foi no século XVIII que filósofos franceses e alemães começaram a empregar o termo cultura. A princípio, ele era restrito a assuntos agrícolas, expressava a cultura da terra, e referia-se ao progresso material e mental da humanidade, portanto, uma metáfora para a cultura de si mesmo.

Se tanto franceses quanto alemães estiveram presentes na gestação do conceito de cultura, que seria adotado por Tylor, em 1871, na nascente disciplina antropológica, no Brasil poucos historiadores se dão conta, segundo Cardoso (1997), de uma divergência que, também

desde o século XVIII, mas de forma mais clara posteriormente, estabelecer-se-ia entre as maneiras francesa e alemã de conceber a relação entre as noções de cultura e civilização.

Na vertente francesa, a *civilisation*, termo sem dúvida ainda mais polissêmico do que cultura, foi vista tradicionalmente numa perspectiva evolucionista e otimista. As civilizações eram as altas culturas, devido à urbanização, à escrita, ao desenvolvimento das ciências, à metalurgia, ao surgimento do Estado, à divisão social do trabalho e às diferenças de *status* entre indivíduos e grupos.

Para a concepção alemã, cultura significou habitualmente os costumes específicos de sociedades individualmente tomadas, principalmente os modos de vida de mudança muito lenta, rurais ou tribais, que serviam de base à coesão social, em oposição à civilização definida como urbana, cosmopolita e rápida em suas transformações.

Argumenta Elias (1994) que a antítese alemã, do termo *kultur* com o termo *civilisation*, dos franceses e ingleses, não se mantém sozinha, sendo parte de um contexto mais abrangente. É, em síntese, a expressão da auto-imagem alemã, direcionada às diferenças em autolegitimação, em caráter e comportamento total que, a princípio, foram predominantes, embora não exclusivamente, entre determinadas classes e, posteriormente, entre a nação alemã e outras nações.

Com esse raciocínio, pode-se registrar que estudar como as culturas vão se estabelecendo é de fundamental importância para se entender que não há uma só cultura, mas culturas, e que no processo de sua formação, faz-se presente entre eles não somente suas diferenças, mas certa desigualdade. Tentar-se-á, em seguida, discorrer sobre essa idéia.

1.3 De Cultura às Culturas

Apenas aquele que sabe é livre, e mais livre é aquele que mais sabe ... só a cultura liberta ... Não proclameis a liberdade de voar, se não tens pensamentos. A liberdade que é preciso dar ao povo é a cultura.

Miguel de Unamuno

Cada cultura é o resultado de uma história particular, porém essa particularidade não é isolada, pois inclui suas relações com outras culturas, que têm características bem distintas.

Existem duas possibilidades básicas de relacionar diferentes culturas entre si. A primeira possibilidade hierarquiza as diferentes culturas de acordo com algum critério. Por exemplo, a crença de que a produção tecnológica de uma é mais avançada do que a de outra. A segunda pontua que é inviável fazer qualquer hierarquização, pois cada cultura tem seus

próprios critérios de avaliação. A fim de que a hierarquização fosse estabelecida, seria necessário subjugar uma cultura aos critérios de outra.

No século XIX, muitos estudos tentaram hierarquizar todas as culturas humanas, existentes ou extintas. De acordo com esses estudos, a humanidade trilhou por etapas sucessivas de evolução social que tiveram desde um estágio primordial, que distingue a espécie humana de outras espécies animais, até a civilização.

Sem exceção, todas as sociedades humanas participaram dessa evolução. Existia uma escala evolutiva. Todas as sociedades existentes nesse período deveriam passar por essa escala para ocorrer a evolução. Esses estágios foram divididos em três etapas: selvageria, barbárie e civilização.

Vale ressaltar que essa concepção de evolução por estágios apresenta uma visão européia da humanidade, e objetiva legitimar o processo que se vivia de expansão e consolidação do domínio dos principais países capitalistas sobre os povos do mundo.

As concepções lineares de evolução foram descartadas, pois cada cultura tem sua particularidade, sendo impossível classificar e hierarquizar as culturas, devido à diversidade de critérios culturais. Assim, a idéia de uma única linha de evolução para as sociedades humanas é ingênua e está relacionada ao preconceito e a discriminações raciais.

Não existe superioridade ou inferioridade de culturas ou traços culturais de modo absoluto; nenhuma lei natural estabelece características que ratificam ser uma cultura superior a outras. O que existem são processos históricos que as relacionam e estabelecem marcas verdadeiras e concretas entre elas.

É preciso levar em consideração não apenas a evolução das sociedades humanas, mas, principalmente, a história da humanidade. O século XIX enunciou o percurso de uma civilização mundial, quando diversas culturas humanas teriam que achar o seu destino ou mesmo o seu fim. Atualmente, para se entender a civilização mundial é necessário a compreensão de vários fatores que levaram a ela, e, para tanto, o estudo das culturas é primordial.

Todavia, salientar a relatividade de critérios culturais é uma questão infecunda quando se defronta com a história concreta, responsável pelo fato de essas realidades culturais se relacionarem e se hierarquizarem. As culturas e sociedades humanas se estabelecem de modo desigual. Portanto, a história contemporânea não pode ignorar as desigualdades culturais.

Um fator importante está em considerar a diversidade cultural interna da sociedade como fator que contribui para um melhor entendimento do país em que se vive. Até porque

essa diversidade não se encontra apenas nas idéias, mas relaciona-se às maneiras de atuar na vida social, é um elemento que diz respeito às relações sociais no país.

A diversidade se consolida em diversas maneiras de viver, razões essas que podem ser estudadas, possibilitando minimizar, ou mesmo erradicar, preconceitos e perseguições de que são vítimas alguns grupos sociais e determinadas categorias de pessoas. No estudo de uma sociedade particular, não tem sentido considerar, de forma isolada, cada uma das diversas culturas existentes, pois provavelmente elas fazem parte de processos sociais mais globais.

Tanto no estudo de culturas de sociedades diferentes quanto das formas culturais no interior de uma sociedade, deve-se ter a clareza de que a diversidade a se fazer presente não leva a concluir que tudo é relativo, mas a compreender as realidades culturais no contexto da história de cada sociedade, em meio às relações existentes entre elas, pois a diversidade apresenta inúmeras formas. Não há motivos para querer eternizar os acontecimentos culturais que, na maioria das vezes, são marcados pela miséria de um povo. Portanto, as culturas se desenvolvem não somente com o que já existe, mas com o que virá a existir.

Vale refletir junto com Hoebel e Frost (1976) que o pensamento antropológico define a cultura como sendo um sistema interligado de padrões de comportamento aprendidos, os quais são característicos dos indivíduos de uma sociedade e não o resultado de uma herança biológica. A cultura não é geneticamente predeterminada e muito menos instintiva, é o resultado da invenção social, que é passada e aprendida apenas pelos meios da comunicação e da aprendizagem.

Para Kuper (2002), a cultura é que determina o homem, e não a biologia. Os indivíduos se tornam o que são ao crescerem em um determinado ambiente cultural, ou seja, o homem não nasce definido, pois a raça, sexo e idade são constructos culturais e não condições naturais imutáveis.

Laraia (2001) mostra que são antigas e insistentes as teorias que consideram as capacidades específicas inatas a raças ou a outros grupos humanos.

Muita gente ainda acredita que os nórdicos são mais inteligentes do que os negros; que os alemães têm mais habilidade para a mecânica; que os judeus são avaros e negociantes; que os norte-americanos são empreendedores e interesseiros; que os portugueses são muito trabalhadores e pouco inteligentes; que os japoneses são trabalhadores, traídores e cruéis; que os ciganos são nômades por instinto, e, finalmente, que os brasileiros herdaram a preguiça dos negros, a imprevidência dos índios e a luxúria dos portugueses (LARAIA, 2001, p. 17).

No entanto, os antropólogos têm a plena consciência de que as diferenças genéticas não determinam as diferenças culturais, pois não há correlação significativa entre a distribuição dos caracteres genéticos e a distribuição dos comportamentos culturais.

No final do século XIX e início do XX, algumas teorias, desenvolvidas principalmente por geógrafos, postulavam que o determinismo geográfico atribuía às diferenças do ambiente físico a diversidade cultural. Após 1920, alguns antropólogos negaram essa afirmação, explicando que há uma limitação na influência geográfica a respeito dos fatores culturais, e que existe uma vasta diversidade cultural localizada em um mesmo tipo de ambiente físico. Logo, para a antropologia, a cultura se desenvolve seletivamente e não casualmente, de acordo com o meio ambiente, buscando inúmeras possibilidades e encontrando limites para o seu crescimento; esse desenvolvimento de dá na própria cultura e em sua história.

A herança cultural, desenvolvida por várias gerações, leva o homem a reagir com desvalorização em relação ao comportamento que não condiz com os padrões aceitos pela maioria da comunidade. Por outro lado, a visão de mundo, a maneira de avaliar a ordem moral e valorativa, os diversos comportamentos sociais e, até, as posturas corporais são produtos de uma herança cultural, resultante da operação de uma cultura específica.

Os indivíduos participam diferentemente de sua cultura, pois a participação do indivíduo em sua cultura é sempre limitada; nenhuma pessoa é capaz de participar de todos os elementos de sua cultura. O que importa é que exista um mínimo de participação do indivíduo na pauta de conhecimento da cultura, a fim de que seja propiciada a sua interação com os demais membros da sociedade. Na assertiva de Laraia (2001), pode-se confirmar esse entendimento:

Mas, qualquer que seja a sociedade, não existe a possibilidade de um indivíduo dominar todos os aspectos de sua cultura. Isto porque, como afirmou Marion Levy Jr., “nenhum sistema de socialização é idealmente perfeito, em nenhuma sociedade são todos os indivíduos igualmente bem socializados, e ninguém é perfeitamente socializado. Um indivíduo não pode ser igualmente familiarizado com todos os aspectos de sua sociedade; pelo contrário, ele pode permanecer completamente ignorante a respeito de alguns aspectos”. Exemplificando: Einstein era um gênio da física, um medíocre violinista e, provavelmente, seria um completo desastre como pintor (LARAIA, 2001, p. 82) (Grifo do autor).

Cada sistema cultural tem sua própria lógica, é imaturo querer passar a lógica de um sistema para o outro. Mas, erroneamente, é mais cômodo julgar correto apenas o próprio sistema e subestimar os demais a um alto grau de irracionalismo. Todavia, “a coerência de um

hábito cultural somente pode ser analisada a partir do sistema a que pertence” (LARAIA, 2001, p. 87).

Dessa forma, pode-se inferir que existem dois tipos de mudança cultural: a primeira é interna e diz respeito à dinâmica do próprio sistema cultural; a segunda é o resultado da convivência de um sistema com o outro. Os sistemas culturais estão sempre em constantes mudanças. A compreensão dessa dinâmica é fundamental para amenizar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos. Daí ser importante para a humanidade a compreensão das diferenças entre povos de culturas diferentes e a necessidade de saber entender as diferenças que acontecem dentro do mesmo sistema.

Hoebel e Frost (1976) também ressaltam que cada sociedade isolada apresenta cultura singular. Isso acontece porque os comportamentos característicos dos indivíduos de uma sociedade são, sob vários aspectos, explicitamente diferentes dos comportamentos dos membros de todas as outras sociedades. Desse modo, a antropologia demonstrou que o comportamento distintivo de populações humanas diversificadas é produto da experiência cultural e não consequência de herança genética.

Houve um tempo em que não havia nem humanidade nem cultura. Hoje em dia a humanidade ameaça ocupar toda a face da terra, expulsando dela todos os outros animais, com exceção daqueles que se prestam às suas finalidades. Os seres humanos inventaram a cultura e por meio da cultura se domesticaram a si mesmos, numerosas plantas e as forças naturais. Prometem muito em breve “domesticar” todo o mundo. Com suas realizações culturais a humanidade começou a explorar o espaço exterior, deixou suas pegadas na Lua e jogou no solo lunar o primeiro engenho automóvel. No futuro próximo, os seres humanos poderão ser capazes de realizar viagens interplanetárias (HOEBEL & FROST, 1976, p. 15) (Grifo dos autores).

Com o crescimento da evolução biológica, a humanidade teve a oportunidade de produzir cultura em grande escala, e, ao mesmo tempo, tornar-se o produto de suas culturas. A cultura, semelhante à vida, iniciou com simplicidade e humildade. Como a vida, ela também cresceu gradativamente e atingiu uma variedade cada vez maior de modelos numa continuidade incessante de formas já existentes.

Sem exceção, todas as culturas apresentam variações em seus postulados básicos sob alguns aspectos. Em outras palavras, as culturas possuem características gerais em comum com as demais, mas nas suas especificações cada cultura é diferente.

O conceito de relatividade cultural expõe que padrões de certo e errado, valores, usos, atividades, costumes são relativos à cultura da qual fazem parte. Tanto os valores quanto

os costumes só têm validade dentro do seu próprio ambiente cultural. Daí ser importante registrar que existe uma diferença entre o que é sociedade e o que é cultura. A sociedade é constituída por pessoas; enquanto a cultura é configurada pelo pensamento das pessoas. Com isso, reitera-se que a pessoa pertence à sociedade e que o indivíduo manifesta a cultura.

A sociedade apesar de ser construída por pessoas, é mais que um agregado humano, é a união de indivíduos que têm princípios comuns. A sociedade tem um espaço conhecido, por ser localizada territorialmente.

Os padrões de relacionamentos em uma sociedade, também são diferentes e culturalmente definidos e limitados. Os indivíduos de uma sociedade estão afetivamente ligados por representações lingüísticas e simbólicas comuns, pois falam uma língua comum, mesmo que haja variações dialéticas; são envolvidos emocionalmente; e têm consciência disso, pelas experiências da vida comum; pelos mitos; rituais; roupas; ornamentos; comidas.

Segundo Hoebel e Frost (1976), as culturas crescem como respostas aos problemas da vida do indivíduo e do grupo. A súplica da vida é manter-se viva, e todas as formas biológicas sobreviventes são constituídas para que um número determinado de espécies mantenha-se vivo por um tempo suficiente, a fim de dar vida à próxima geração. Conseqüentemente, as formas vivas possuem uma capacidade de sobrevivência inata, com referência aos ambientes dos quais tiveram experiência no passado.

As culturas baseiam-se, por outro lado, num conjunto de meios de satisfazerem as necessidades de sobrevivência dos indivíduos. Mediante a cultura, os indivíduos adquirem condições e meios de caçar e pescar, fazer fogo e instrumentos; proteger-se; conviver com os outros membros de sua sociedade; curar e prevenir suas doenças; acalmar seus medos e ansiedades.

As culturas possibilitam aos indivíduos atenderem as necessidades de alimentação, abrigo, segurança, reprodução, descanso e segurança psíquica. Assim também, as sociedades apresentam carências que devem ser sanadas, a partir de cada cultura, visando a sua própria sobrevivência. “Cada sistema cultural, portanto inclui meios estabelecidos de prover alimento, abrigo, saúde, e de organizar as relações sexuais, a educação cultural dos indivíduos, a economia, a tecnologia, o comércio, o governo e as leis, a guerra e a defesa, o mundo significativo e as crenças religiosas” (HOEBEL & FROST, 1976, p. 29).

Não é suficiente que um povo saiba apenas fazer coisas. É de extrema relevância que ele sinta satisfação em fazer o que faz. Os indivíduos precisam comer, beber e trabalhar. Essa é uma necessidade tão fisiológica que as sociedades não têm grande dificuldade em solicitar de seus membros empenho neste campo.

Em uma sociedade, não trabalhar, por exemplo, é mais cômodo do que trabalhar. Trabalhar apenas para ter alimento suficiente é uma resposta animal automática à privação de alimento. Convencer as pessoas a trabalharem, com o propósito de suprir necessidades secundárias, para a auto-satisfação e dever social, requer recompensas culturais muito gratificantes.

As culturas diversificam-se na qualidade dos recursos que têm para a existência da sociedade. Os costumes insatisfatórios para atender as necessidades humanas diminuem a eficiência e a capacidade de sobrevivência da sociedade. Contudo, a relatividade cultural nos mostra que cada hábito, ou uso, tem validade, muitas vezes, somente para a cultura interna, por isso não deve ser condenado do ponto de vista moral, como bom ou ruim, pois toda sociedade necessita de traços para sua existência, é claro que, dentre esses traços alguns são mais eficazes que outros.

Na compreensão dos últimos autores abordados, as sociedades que criam e não dominam seus hábitos nocivos estão condenadas a se prejudicarem. A exemplo disso, reconhece-se que, “se a noção de que o sexo é mau e incompatível com a vida pura estivesse difundida entre todos os membros de uma sociedade, resultando na prática imposta do celibato, essa sociedade seria logo extinta porque o pré-requisito secundário, o da reprodução de novos membros para o grupo, não seria satisfeito” (HOEBEL & FROST, 1976, p. 29).

Ao se falar em culturas, é primordial compreender a sua relação com as raças para o discernimento de que não existem culturas inferiores devido a sua raça. Ratificam os antropólogos que todas as raças têm a mesma capacidade de desenvolvimento cultural e que a cultura age independentemente da herança racial. No entanto, sobre esse raciocínio existem algumas indagações: por que algumas raças culturalmente são mais evoluídas do que outras? Como explicar o fato de que os africanos só conheceram a civilização quando esta lhes foi levada pelos europeus? É falso dizer que as civilizações modernas mais elevadas foram desenvolvidas pelos brancos europeus? Três princípios precisam ser considerados ao se responder essas indagações:

- apesar de todas as culturas serem igualmente parecidas na sua essência nuclear, a escala de variabilidade cultural, como é mostrada pelas sociedades humanas, é perceptível. Os limites para a escala da cultura são determinados pela natureza física dos homens, porém essa limitação é comum a todas as raças humanas. As formas de variação são os resultados do processo do desenvolvimento da cultura, não de predisposição racial;
- a conduta e a modéstia cultural de distintos povos, dentro de determinadas raças, são tão diversas que, claramente, o fator racial pode ser considerado quase que insignificante;

- um povo pode ter uma notável energia cultural em um período da história e não ter tanto destaque em um outro. Povos que se mantiveram estagnados por um bom período da história podem ter um grande progresso cultural sem nenhuma modificação determinável na composição racial. A exemplo tem-se os japoneses que tiveram um extraordinário desenvolvimento nos tempos modernos.

A causa dos impulsos culturais é uma questão complexa e difícil, que precisa ser investigada na relação com o de processo cultural. Predomina entre a multidão de fatores a confluência de culturas, bem como o encorajamento de novas idéias e novos métodos de encarar o ambiente. Os povos que se mantêm isolados tendem a paralisarem no tempo, quer sejam povos asiáticos, africanos ou europeus. Mas a tendência cultural é necessária, pois uma cultura que supervaloriza o passado e cultua excessivamente os ascendentes, apresenta uma forte resistência às mudanças e ao crescimento futuro. O ambiente físico também contribui. Tudo isso pode ser considerado como fatores ativos.

Porém, como não se pode dizer que as raças se diferem quanto à mentalidade e às capacidades hereditárias, pois o desempenho de uma única raça vai de alto a baixo, e porque a representação de um único grupo racial também varia consideravelmente ao longo do tempo, é óbvio que a raça em si é de pequeno peso na execução cultural. A cultura, não a raça, é que modela as sociedades humanas.

Para argumentar a respeito da influência das diferentes raças sobre o comportamento cultural serão citados os parágrafos finais da Declaração sobre a Raça, elaborada em 1950 por um grupo de antropólogos físicos e geneticistas, reunido em Paris pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO. Acredita-se valer a pena expressar, de maneira formal, o que hoje está estabelecido cientificamente a respeito das diferenças individuais e grupais.

- a) No que tange à raça, as únicas características que os antropólogos puderam até agora usar eficientemente, como base para classificação, são as físicas (anatômicas e fisiológicas).
- b) O conhecimento científico de que dispomos não fornece base para se crer que os grupos da humanidade difiram em sua capacidade inata de desenvolvimento intelectual ou emocional.
- c) Algumas diferenças biológicas entre os seres humanos dentro de uma única raça podem ser tão grandes ou maiores do que as mesmas diferenças biológicas entre as raças.
- d) Ocorreram grandes mudanças sociais que não tiveram de modo nenhum ligação com mudanças de tipo racial. Por isso os estudos históricos e sociológicos sustentam o ponto de vista de que as diferenças genéticas são de pouca significação para determinar as diferenças sociais e culturais entre os diferentes grupos de homens.

e) Não há nenhuma prova de que a mistura racial produza resultados desfavoráveis do ponto de vista biológico. Os resultados sociais da mistura de raça, bons ou maus, podem geralmente ser atribuídos a fatores sociais (HOEBEL & FROST, 1976, p. 34).

Pode-se inferir da citação acima que a raça não interfere no desenvolvimento social, econômico e político do ser humano. O fator determinante é o cultural. Sendo assim, ressalta Veiga-Neto (2003) que, atualmente, tem aumentado o interesse pelas questões culturais, em esferas acadêmicas, políticas e na vida cotidiana. Na verdade, parece crescer a centralidade da cultura para pensar o mundo. Essa centralidade não significa tomar a cultura como uma instância epistemologicamente superior às demais instâncias sociais, ou seja, a política, a economia, a educação dentre outras, mas sim registrar que ela perpassa tudo aquilo que é social.

O que está acontecendo é uma virada cultural, na qual a cultura é central, não porque ocupe um centro, uma posição única e privilegiada, mas por percorrer tudo o que acontece na vida e todas as representações feitas a partir desses acontecimentos. Durante os últimos dois ou três séculos, as discussões a respeito da cultura ficaram restritas, basicamente, a questões de superfície. Isso não quer dizer que tenham sido superficiais, mas que a modernidade não questionou devidamente os conceitos de cultura.

Houve uma centralização das discussões a partir de uma base conceitual comum para, em seguida, analisar, propor, debater, pensar no âmbito da cultura. Foi aceito, de modo geral e com poucos questionamentos, que a cultura era o conjunto de tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor: materiais artísticos, filosóficos, científicos, literários e outros. Decorrentemente, por um longo período da história, a cultura foi pensada como única e universal. Única porque se referendava àquilo que de grandioso havia sido produzido; universal por dizer respeito à humanidade. Por isso, a modernidade durante muito tempo ficou mergulhada numa epistemologia monocultural.

Segundo Veiga-Neto (2003), o debate em torno da concepção de cultura ou culturas teve início nos anos 1920. As primeiras discussões partiram da antropologia, da lingüística e da filosofia e posteriormente da sociologia, que começaram a questionar a epistemologia monocultural. Os estudos culturais foram fundamentais ao possibilitar a compreensão de que o correto é falar em culturas ao invés de cultura.

Essa mudança de cultura para culturas está relacionada à crise da modernidade. No entanto, Veiga-Neto (2003) explica que se trata de uma mudança teórica, intelectual e que não se reduz a uma questão preferencialmente epistemológica. Na verdade, essa mudança é

inseparável da dimensão política, circundando-a forças poderosas que almejam ter o controle dos significados e também o domínio material e simbólico do que vem a ser denominado de cultura.

O monoculturalismo dá prioridade ao humanismo e, na grande maioria, à estética, enquanto o multiculturalismo enfatiza a política. Essas atribuições de significados concernem, então, a uma questão de poder. Os defensores do monoculturalismo explicam que é necessário ir além das aparências imediatas: é preciso encontrar a lógica única e o repertório comum de princípios, códigos, valores, outros, comuns a todas as culturas e, por isso, partilhados por todas elas.

Os defensores do monoculturalismo argumentam que a universalidade não se dá nem nos detalhes nem na imediatez da experiência, mas por meio dos princípios gerais. Veiga-Neto (2003) considera esse argumento interessante, mas pondera que, se pelo menos um desses princípios for dado como válido para todas as culturas, notar-se-á a sua impossibilidade.

Entretanto, esse argumento universalista e idealista, que se julga lógico e forte, ressalta que se não houvesse um denominador comum a todas as culturas, não seria possível uma cultura se comunicar com as demais. Mas, contrapõe-se o autor, também não haveria como diferenciar uma cultura de todas as outras. Dessa forma, não haveria nem mesmo como saber se se está diante de uma cultura. Portanto, esse argumento não apresenta nenhum rigor.

Ora, acentuam-se serem diversas as culturas e que, em sua diversidade, determinam o comportamento do homem, mais do que sua própria herança genética. Por isso o homem age de acordo com os seus padrões culturais. Como processo acumulativo, as culturas resultam de toda a experiência histórica das gerações anteriores.

As culturas configuram o modo de vida de um povo; o legado social que o indivíduo adquire em seu grupo; formas de pensar, sentir, acreditar; um celeiro de aprendizagem em comum; e um mecanismo para a regulamentação normativa do comportamento. Visando a alcançar propósito tão complexo, a cultura há que contar com a parceria da educação. Considera-se até mesmo que ambas são indissociáveis. É sobre esse entendimento que se intenciona discutir a seguir.

1.4 Indissociabilidade entre Cultura e Educação

A escola não é um lugar onde se aprende apenas a lição da matéria. É um lugar de formação, de educação para a vida, e isso significa mais que uma prova ou uma nota: implica a

formação de um caráter, de uma cultura, de um modo de se comportar, enfim, de uma filosofia de vida.

Luiz Carlos Cagliari

Se para abordar com especificidade o conceito de cultura é necessário mostrar a sua relação intrínseca com a educação, também é verdade argumentar que o que acontece no âmbito da educação constitui expressões dos processos sociais de cunho geral identificados como processos que se manifestam igualmente no âmbito da cultura. Portanto, ao discutir as relações entre a cultura e a educação, Brandão (2002) afirma que,

uma das lembranças porventura mais importantes aqui deve ser a de que mais do que seres “morais” ou “racionais”, nós somos seres aprendentes. Somos, de todo o arco-íris de alternativas da Vida, os únicos seres em quem a aprendizagem não apenas complementa frações de um saber da espécie já impresso geneticamente em cada um de seus indivíduos, mas, ao contrário, representa quase tudo o que um indivíduo de nossa espécie precisa saber para vir a ser uma pessoa humana em sua vida cotidiana (BRANDÃO, 2002, p. 24) (Grifos do autor).

Nessa mesma linha de raciocínio, assevera Forquin (1993), que há uma estreita e íntima relação entre educação e cultura, não se restringindo a educação unicamente ao domínio escolar. Nesse sentido, é importante reforçar que:

Se toda educação é sempre educação de alguém por alguém, ela supõe sempre também, e necessariamente, a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de “conteúdo da educação” (FORQUIN, 1993, p. 10) Grifo do autor.

A idéia de educação e cultura parte do pressuposto do empreendimento educativo; é a responsabilidade de ter que propagar e construir a experiência humana tida como cultura, para dar luz à existência pública, comunicável e memorável. Os saberes permanecem cumulativos e controláveis nos sistemas de símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis.

A cultura pode ser considerada como o conteúdo essencial da educação; a educação não é nada fora da cultura e sem ela. É possível afirmar que a cultura se propaga *pela e na* educação, por intermédio do trabalho de uma *tradição docente*, que a perpetua.

A educação “realiza” a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária da continuidade humana. Isto significa que, neste primeiro nível muito geral e global de determinação, educação e cultura aparecem como as duas faces, rigorosamente recíprocas e complementares, de uma mesma realidade: uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra (FORQUIN, 1993, p. 14). Grifo do autor.

A função de conservação e de transmissão culturais da educação requer observar o fato de que toda educação, especificamente a educação escolar, faz uma escolha no interior da cultura e uma reorganização de conteúdos que serão transmitidos às novas gerações. Daí a necessidade de se estabelecer uma intensa problematização nas relações entre escola e cultura.

É importante salientar que a ordem humana da cultura não é imutável e uniforme, mas apresenta particularidades, por meio de mudanças históricas e de divisões da geografia, que ocorrem diferentemente de uma sociedade a outra e de um grupo a outro, dentro de uma mesma sociedade. A cultura está à mercê das relações de forças simbólicas e de eternos conflitos de interpretação; ela é imperfeita, lacunar, ambígua na sua transmissão, inconstante nas suas prescrições normativas, irregular nas suas formas, vulnerável nos seus modos de transmissão e perpetuação.

A educação não transmite a cultura contemplada como um patrimônio simbólico único e homogêneo. A educação difunde, da cultura, elementos vindos de fontes diversas, épocas distintas, e obedece a princípios de produção, lógica de desenvolvimento heterogêneo e não recorre aos mesmos procedimentos de legitimação.

Forquin (1993), retratando especificamente a educação escolar, pontua que a consciência de tudo o que ela mantém do passado não pode instigar a inconsciência de tudo o que ela deixa, desfaz ou ignora. A cada nova geração, a mudança dos processos educativos e dos programas, são partes inteiras da herança cultural que esvaem da memória escolar, ao mesmo tempo em que vão aparecendo novos elementos, novos conteúdos e novas formas de saber, novas configurações epistêmico-didáticas, novos paradigmas, novas definições de excelência acadêmica ou cultural, novos valores.

É preciso reconhecer o vasto poder de seleção da memória docente, de esquecimento ativo, consoante Forquin (1993). Nesse aspecto, o autor questiona: quais são os determinantes, os mecanismos, os fatores da seleção cognitiva e cultural feita pela escola, que se perpetua de geração a geração, enquanto que outros elementos da cultura mantêm-se esquecidos?

Essa questão não está apenas relacionada ao passado, mas fundamentalmente à seleção cultural escolar, é a relação do estado dos conhecimentos, das idéias, dos hábitos, dos valores que se desencadeiam no interior da sociedade. As escolas transmitem uma parte muito pequena da cultura. “O que se ensina é, então, com efeito, menos a cultura do que esta parte ou esta imagem idealizada da cultura que constitui o objeto de uma aprovação social e constitui de qualquer modo sua ‘visão autorizada’, sua face legítima” (FORQUIN, 1993, p. 16) (Grifo do autor).

Até mesmo, no cerne do interior de cada cultura, vista como patrimônio intelectual e espiritual, digna de ser preservada e transmitida, ocorre que a educação escolar não dá conta de contemplar em seus programas e seus cursos senão um espectro estreito de saberes, de competências, de formas de expressão, de mitos e de símbolos socialmente mobilizadores.

Admoesta o autor que, no mundo contemporâneo, existem barreiras que se impõem ao estabelecimento de relações entre educação e cultura, decorrentes não só da necessidade de seleção ou transposição didática, mas também das relações entre educação e cultura entranhadas na própria situação da cultura: “a educação é cada vez menos capaz, hoje em dia, de encontrar um fundamento e uma legitimação de ordem cultural, porque a cultura ‘perdeu o seu norte’ e se encontra privada das amarras da tradição e da bússola do princípio da autoridade” (FORQUIN, 1993, p. 18) Grifo do autor.

A consciência moderna apresenta objeção na sua experiência e suas exigências históricas de mudanças à: concepção da cultura, como acumulação e permanência de toda a experiência humana; concepção da educação, como acolhedora das novas gerações no interior do mundo já ultrapassado; tradição ativa e expedição de uma herança.

Argumentar que o mundo se transforma sem parar é com certeza uma grande futilidade. Porém para os que estudam o mundo atual, alguma coisa de radicalmente nova apareceu; houve transformação na própria mudança: na agilidade e a movimentação constantes de seu ritmo; e, também, no fato de que ela seja um valor enquanto tal, e isso, provavelmente, pelo seu valor incontestável: o próprio princípio da avaliação de todas as coisas.

As novidades de algum tempo atrás necessitavam do trabalho de diversas gerações, enquanto hoje precisam de uma única geração. A cada dez anos, os homens se deparam com um universo físico, intelectual e moral que traz mudanças tão bruscas, que as interpretações anteriores não condizem mais com suas necessidades.

Rapidamente, o que era tido como verdade transforma-se em preconceito; a eficiência em rotina; a beleza em molde padrão; e, a própria ética, transforma-se em dogmática. Isso deixa um questionamento constante sobre a consistência da cultura herdada dos séculos passados e transmitida pelas escolas, inclusive pela universidade.

Há de se considerar que existe uma reversão de perspectiva entre a temporalidade do homem e a do mundo. “O homem da tradição é um ‘transeunte’, cuja vida se escoia, vulnerável, em meio a uma paisagem imutável, na qual reside toda a sabedoria. Com a irrupção da ‘modernidade’, é a paisagem, ao contrário, que se transforma e se desfaz diante de nós numa rapidez sempre crescente” (FORQUIN, 1993, p. 18-19) (Grifo do autor).

O homem da modernidade² não se abala como antes com a ruptura entre o passado e o presente, mas o homem traz consigo mesmo a ruptura, como o objeto mesmo de sua vontade. Por isso, a modernidade é uma opção, uma decisão, uma construção, uma exigência de *auto-liberação*.

Dessa forma, há uma espécie de incompatibilidade estrutural entre o espírito de modernidade e a justificação da educação como tradição e transmissão cultural. Arendt, em citação feita por Forquin (1993), assinala esta contradição em termos contundentes quando analisa que a educação, como natureza presente da autoridade e da tradição, necessita ser empreendida, atualmente, num mundo que não se encontra mais definido pela autoridade, nem estabelecido pela tradição. A proposta educativa apresenta-se estagnada, esvaziada antecipadamente de toda pertinência e de toda legitimidade. E, no entanto, a perpetuação do mundo é uma precisão extrema, ao se pressupor que as novas gerações substituam as gerações antigas e se reconheçam numa herança.

Esta exigência categórica significa que não podemos nos satisfazer com um discurso pedagógico puramente “instrumentalista”, que atribuiria como único alvo para a educação formar espíritos ágeis e personalidades adaptáveis, capazes de respostas “flexíveis” e preparadas para qualquer eventualidade. Do mesmo modo, se a autonomia da pessoa é um fim em si, incondicionalmente desejável, uma pedagogia que pretendesse apoiar ou favorecer esta autonomia com base numa negação do imperativo da cultura, isto é, pretendendo liberar a criança de toda submissão a uma ordem humana de saberes, de símbolos e de valores anterior e exterior a ela, só poderia conduzir a consequências derrisórias ou devastadoras (ARENDT apud FORQUIN, 1993, p. 20) (Grifos da autora).

É importante conscientizar-se de que a reflexão pedagógica contemporânea não tem condições de solucionar a questão da modernidade nem de renunciar a apologia do esquecimento, porque somente uma visão extremamente superficial e imatura da modernidade do mundo pode fazer com que o homem veja sua herança cultural como passageira e negue o seu pertencimento à memória.

² Modernidade, nesse estudo, parafraseia o que Santos (1997) discute acerca da contemporaneidade, ao associá-la, particularmente, às situações-limite, vivenciadas nesse tempo: “As sociedades contemporâneas e o sistema mundial em geral estão a passar por processos de transformação social muito rápidos e muito profundos que põem definitivamente em causa as teorias e os conceitos, modelos e as soluções anteriormente considerados eficazes para diagnosticar e resolver as crises sociais. A pobreza extrema de uma parte significativa e crescente da população mundial, o agravamento aparentemente irreversível das desigualdades sociais, em virtualmente todos os países, a degradação ambiental e a ausência de soluções credíveis para qualquer destes problemas, levam-nos a pensar que o que está verdadeiramente em crise é o modelo civilizacional no seu todo, isto é, o paradigma da modernidade” (SANTOS, 1997, p. 1).

A escola é também um *mundo social*, apresenta características propícias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário. A cultura da escola não pode ser confundida e muito menos entendida somente por *cultura escolar*, que é definida como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos, selecionados, organizados, normatizados e rotineiros, com fins unicamente didáticos.

Todavia, a compreensão de cultura não fica restrita apenas ao vocabulário da educação, as realidades factuais, de variáveis contextuais assimiláveis práticas pedagógicas ou aos obstáculos que os professores encontram na execução de suas práticas. “A cultura não é somente um conjunto de imperativos no qual se inscreve necessariamente todo projeto pedagógico e que o professor deve bem conhecer se quer poder dominá-lo” (FORQUIN, 1993, p. 167).

Arendt (2002) pontua que o papel desenvolvido pela educação, como um ato político, deve descrever, com naturalidade, como se pode dar início a um novo mundo com aqueles que são, por nascimento e por natureza, novos.

Mas mesmo às crianças que se quer educar para que sejam cidadãos de um amanhã utópico é negado, de fato, seu próprio papel futuro no organismo político, pois, do ponto de vista dos mais novos, o que quer que o mundo adulto possa propor de novo é necessariamente mais velho do que eles mesmos. (ARENDT, 2002, p. 225-226).

Essa concepção de educação subentende a própria natureza da condição humana, a geração anterior³ se torna antiga. Igualmente, preparar uma nova geração para um novo mundo, significa dar condições para que ele seja arquitetado diante do inusitado. Com esse raciocínio, a autora postula que a educação deve exercer uma autoridade, no sentido de ser vinculadora de um mundo construído, que é representado, historicamente, por sua tradição, sua cultura.

Para Arendt (2002), há uma crise na autoridade da educação que resguarda íntima ligação com o conflito da tradição. Esse conflito tem como conteúdo o movimento dialético, de respeito e, ao mesmo tempo, de questionamento que deve existir perante o significado que

³ Nesse estudo, entende-se ser importante registrar que o pensamento de Arendt (2002), ao argumentar sobre a necessidade de os adultos ensinarem as crianças a viverem no mundo, implica a concepção de que as crianças precisam encontrar um mundo preservado por aqueles que têm responsabilidade por elas. Por isso, não se pode afirmar que a tese da autora comunga as mesmas idéias do grande sociólogo positivista Émile Durkheim, ao enunciar que: “A educação é a ação exercida, pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontrem ainda preparadas para a vida social: tem por objetivo suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política, no seu conjunto, e pelo meio especial a que a criança, particularmente, se destina” (DURKHEIM, 1967, p. 41).

o passado tem nas tradições culturais. Daí argumentar-se que é difícil para o educador assumir-se como mediador entre o mundo já construído e o mundo por construir. Desse modo, sua própria profissão lhe cobra um respeito distinto tanto pelo passado quanto pelo futuro.

O problema da educação no mundo moderno está no fato de, por sua natureza, não poder esta abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição. (ARENDT, 2002, p. 245-246).

Porquanto, não somente os educadores, mas todos os homens, na convivência com as crianças e também com os jovens, devem ter em relação a eles uma postura distinta da que têm uns para com os outros.

Na prática, isso acarretaria o entendimento bem nítido de que a função da escola é ensinar às crianças como o mundo é, e não instruí-las na arte de viver. “Dado que o mundo é velho, sempre mais que elas mesmas, a aprendizagem volta-se inevitavelmente quanto a vida seja transcorrida no presente” (ARENDT, 2002, p. 246).

A linha cruzada entre crianças e adultos teria de dizer que não se deve nem educar adultos, nem tratar crianças como se elas já tivessem maturidade. É inaceitável permitir que essa linha se torne uma barreira para separar as crianças da comunidade adulta, como se não interagissem elas no mesmo mundo e como se a infância fosse um estado humano independente, capaz de viver por suas próprias leis.

Não há como estabelecer uma regra geral onde a linha da fronteira entre a infância e a condição adulta recaia. Ela se altera constantemente, com respeito à idade, de país para país, de uma civilização para outra e também de indivíduo para indivíduo. “A educação, contudo, ao contrário da aprendizagem, precisa ter um final previsível” (ARENDT, 2002, p. 246).

É impossível educar sem, ao mesmo tempo, ensinar, pois uma educação sem aprendizagem é insignificante. É muito cômodo ensinar sem educar, pode-se aprender durante um determinado período sem por isso ser educado. Essas questões são particulares, e cabem aos especialistas e pedagogos. O que compete a todas as pessoas, e que não se pode, portanto, atribuir à pedagogia, é a relação entre adultos e crianças em geral, ou, para ser mais exato, diante da natalidade:

o fato de todos nós virmos ao mundo ao nascermos e de ser o mundo constantemente renovado mediante o nascimento. A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens (ARENDT, 2002, p. 247).

A educação é, também, o espaço em que as pessoas decidem se gostam das crianças o suficiente para tirá-las do mundo e deixá-las a seus próprios recursos. A educação, contudo, não lhes retira a oportunidade de criar algo novo, prepara-as, em vez disso, com antecedência, para a tarefa de recriar um mundo comum.

Nota-se que tanto Forquin (1993) quanto Arendt (2002) consideram a cultura indissociável da educação, porém existe uma divergência entre ambos ao definirem como a educação escolar deve transmitir a cultura. Para esse autor, há entre a educação e a cultura uma estreita ligação, porém cabe à educação escolar selecionar e reelaborar os conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações. Em oposição, Arendt (2002) acredita que o mundo a ser transmitido deve ser tomado em sua totalidade com suas contradições e seus equívocos, sem nenhuma espécie de seleção.

Diante desse embate, pode-se inferir que cultura e educação são indissociáveis, pois o homem é um artefato cultural, a educação só acontece por causa dos fatores culturais que a permeiam. É claro que a educação não deve ficar restrita apenas à escola e a escola muito menos à cultura escolar, porque assim estarão somente reproduzindo, de forma mecânica, os fatos vividos, e uma das questões fundamentais, que diferencia o homem dos demais seres vivos, é a capacidade de ser produtor da cultura. Então, não há porque meramente reproduzir, mas, de igual modo, é preciso produzir, inventar, explorar, recriar e descobrir a cada instante. E, para isso, a educação é fundamental.

O estudo desse capítulo constitui-se relevante porque lança as bases teóricas que sustentam essa pesquisa: o conceito de cultura, sua origem epistemológica, a relação entre cultura e culturas, e sua indissociabilidade com a educação, que permitem um olhar mais abrangente ao se tratar de uma cultura específica que, nesse caso, é a cultura negra com enfoque na educação.

Nas culturas, a diversidade alcança sua singularidade, por isso não se deve julgar uma cultura superior ou inferior a outra, o que existe são diferenças, que precisam ser aceitas e respeitadas. Porém, a princípio, a cultura não se constituiu com essa visão e, para muitos, ainda não se constitui. Foi o que aconteceu quando a raça branca escravizou a raça negra e trouxe-a para o Brasil a fim de trabalhar em regime de escravidão. Vale ressaltar, que essa pesquisa não pretende fazer uma apologia aos negros e julgar os brancos, mas, sim, realizar um estudo a partir da perspectiva histórico-antropológica com o objetivo de analisar e buscar compreender a educação de crianças negras, que é objeto desse estudo. Para tanto, o próximo capítulo busca discorrer sobre a influência da raça negra na cultura e educação no Brasil.

CAPÍTULO II

CULTURA NEGRA E EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL DO FINAL DO SÉCULO XIX

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem, ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender a odiar. Se podem aprender a odiar podem ser ensinadas a amar.

Nelson Mandela

Nesse capítulo serão abordados os aspectos da influência da raça negra na cultura e educação no Brasil. Trata-se, primeiramente, de discutir aspectos que envolvem a raça e o racismo. Posteriormente, tenta-se evidenciar costumes e influências que os africanos trouxeram para o país e também os maus tratos que aqui sofreram nos tempos da escravidão. Os pontos ressaltados constituem marcos importantes da história do Brasil daqueles tempos, e, que, ainda, estão presentes e se manifestam nos dias atuais. Em seguida, analisa-se a educação escolar e como os negros foram nela contemplados.

2.1 O Contexto Cultural da Raça Negra no Brasil

Nos porões dos navios, além dos músculos iam as idéias, os sentimentos, tradições, mentalidades, hábitos alimentares, ritmos, canções, palavras, crenças religiosas, formas de ver a vida, e o que é mais incrível: o africano levava tudo isso dentro de sua alma, pois não lhes era permitido levar pertences.

Documentário O Atlântico Negro

A princípio buscar-se-á tratar do contexto histórico e cultural brasileiro, no qual a raça negra era submetida à escravidão. Essa análise visa a entender que relações foram estabelecidas entre essa raça e as outras que aqui se encontravam. É a partir dessas relações que se institui uma possível inserção do negro na educação escolar. Antes, porém, faz-se questão de esclarecer a forma adequada de se dirigir a essa raça. Afinal ela é preta ou negra?

2.1.1 Raça preta ou negra?

A crença na existência de raças é naturalmente hierarquizada pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um

grupo social com traços culturais, lingüísticos, religiosos, etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo ao qual ele pertence.

Munanga

Esse estudo, do ponto de vista da educação, busca verificar que espaço foi ocupado pela raça negra no processo de escolarização, o que leva ao levantamento de algumas indagações: o que é raça? A distinção de raça contribui para o racismo? A raça é preta ou é negra? O esclarecimento desses questionamentos é indispensável, pois são conteúdos chaves que subsidiarão esse trabalho.

De acordo com Ferreira (1986), raça apresenta diversificadas definições: conjunto de indivíduos de origem étnica, lingüística ou social comum, que contempla uma tribo ou um povo, ou que se origina de um tronco comum. A raça comporta um grupo de indivíduos com caracteres comuns que se transmitem hereditariamente, embora variem de indivíduo para indivíduo, como a cor da pele, a formação do crânio e do rosto, a semelhança física dentre outros. Já o racismo pressupõe a discriminação ao manter a superioridade de certas raças, o que desencadeia o preconceito de indivíduos para com outros, considerados de raça diferente.

Para Geertz (1989), muitas teorias encaravam, hierarquicamente, o homem, em sua forma estratificada, como se fosse um depósito evolutivo, orgânico, psicológico, social e cultural, de forma tácita. Desse modo, o aspecto biológico parecia determinar a constituição humana. Se aplicado esse raciocínio à raça negra, alicerçado no preconceito, ter-se-ia quase que consumada a sua natural discriminação.

Porém, para Kuper (2002), a cultura é determinante na constituição humana. Assim, os indivíduos *não são indivíduos*, eles *se tornam indivíduos*, convivendo com outros em um mesmo ambiente cultural. Nesse prisma, argumenta-se que a raça, bem como a faixa etária e o gênero são construções culturais. Daí poder-se afirmar, quanto à raça negra, que não se tem uma cultura submissa, mas submetida.

O indivíduo da raça negra é identificado como negro e tem a cor da pele escura. O termo preto designa uma cor que, por sua vez, é escura. Desse modo, não existe cor, mas, *raça negra*. Conseqüentemente cor não é negra é preta. Assim, uma pessoa da raça negra, cuja pele é escura, pode também ser de cor preta. Por isso, alcunhar alguém de *preto*, por ser da pele escura, nem sempre se está referindo a um negro, pois existem peles escuras em outras raças. Pode-se afirmar que identificar alguém como preto subentende uma atitude pejorativa, advinda do preconceito. Nessa contextura, como se pode situar a *cultura negra* no Brasil?

2.1.2 Cultura negra no Brasil

Eu tenho um sonho de que meus filhos um dia vivam numa nação onde não sejam julgados pela cor da sua pele, mas pelo seu caráter.

Martim Luther King

É importante ressaltar que a utilização do termo *cultura negra* aparece destacado nesse trabalho, por se entender que não existe uma cultura negra, da mesma forma que não existe uma cultura parda. O que existe, na verdade, é uma cultura africana, composta pela raça negra, e que, atualmente, no Brasil, é denominada afro-brasileira. Em consonância com Hoebel e Frost (1976), ao se tratar de culturas é indispensável entender a sua relação com as raças para o esclarecimento de que não existem culturas inferiores devido a sua raça, pois todas as raças têm a mesma condição de desenvolvimento cultural e a cultura age independente da herança racial.

A cultura brasileira se consolidou sobre uma forte influência africana, que permanece nos dias atuais, e interfere diretamente na sociedade, economia, religião, alimentação, vestimentas e educação do povo brasileiro. Por isso, interessante se faz rememorar o período colonial, a fim de caracterizar em pormenores como se concretizou a presença dos negros na constituição do povo, não só de um período, mas de todo o Brasil de ontem e de hoje.

De acordo com Freyre⁴ (2004), todo brasileiro traz na alma, quando não na alma e no corpo, influência indígena ou do negro.

Na ternura, na mímica excessiva, no catolicismo em que se deliciam nossos sentidos, na música, no andar, no falar, no canto de ninar menino pequeno, em tudo que é expressão sincera de vida, trazemos, quase todos, a marca da influência negra. Da escrava ou sinhama que nos embalou. Que nos deu de comer, ela própria amolengando na mão o bolão de comida. Da negra velha que nos contou as primeiras histórias de bicho e de mal-assombrado. Da mulata que nos tirou o primeiro bicho-de-pé de uma coceira tão boa. Da que nos iniciou no amor físico e nos transmitiu, ao ranger da cama-de-vento, a primeira sensação completa de homem. Do moleque que foi o nosso primeiro companheiro de brinquedo (FREYRE, 2004, p. 367).

⁴ Em relação à obra *Casa-Grande e Senzala* de Freyre (2004), Queiróz (1998) tece algumas críticas, pois afirma que Freyre (2004) foi um conservador-revolucionário. Conservador, por seus argumentos ressaltarem a benignidade dos negros na condição de escravo, o que revela a influência do pensamento conservador do século XIX. E revolucionário, quanto ao método (antropológico-cultural); à originalidade da pesquisa dos fatos; e à força de sua interpretação que provocou a mudança de curso das idéias pseudo-científicas existentes sobre a inferioridade da raça negra ao destacar de modo incisivo as raízes africanas e a sua importância na cultura brasileira. Em que pesem as críticas feitas a essa obra, sua utilização é indispensável para a compreensão da trajetória histórica do negro no Brasil, bem como suas influências, as quais contribuíram para a construção do país.

As características físicas dos negros trazidos para o Brasil eram apresentadas, conforme Freyre (2004), em anúncios de jornal de compra e venda de escravos para o serviço doméstico ou agrícola, por meio de uma linguagem típica do povo da época que mostrava a preferência pelos negros e negras altas e de formas atraentes - *bonitas de cara e de corpo e com todos os dentes da frente* - para trabalhar nos afazeres domésticos das casas-grandes. Essas negras estabeleciam um contato maior com os brancos, criando seus filhos (mulatos) nessas casas.

As relações estabelecidas entre negros e brancos fornecem material de estudo acerca da predominância africana sobre a cultura, o caráter e a reprodução do brasileiro. Porém existe uma forte discriminação entre a influência exercida pelo negro e a sua condição de escravo. Em 1881, Joaquim Nabuco, citado por Freyre (2004), argumentava que: “Em primeiro lugar o mau elemento da população não foi a raça negra, mas essa raça reduzida ao cativo” (NABUCO apud FREYRE, 2004, p. 397). Simultaneamente, também conforme Freyre (2004), Oliveira Martins afirmava: “Ha decerto, e abundam os documentos que nos mostram no negro um tipo antropológicamente inferior, não raro próximo de antropóide, e bem pouco digno do nome de homem” (MARTINS apud FREYRE, 2004, p. 397).

Vale lembrar que o fato de uma cultura se submeter a outra vem à tona, segundo Veiga-Neto (2003), no século XVIII, quando alguns intelectuais alemães denominaram *kultur* à contribuição que eles davam à humanidade, ao se julgarem superiores ao restante do mundo. Daí adveio a escrita do termo cultura com letra maiúscula, a fim de designar que ela ocupa espaço elevado, e, no singular, por ser única.

Conforme foi mencionado, para Elias (1994), o entendimento da cultura exige que se leve em consideração os diversos povos, nações, sociedades e grupos humanos - e os negros aí se incluem -, porque eles encontram-se em interação. Cada cultura apresenta suas particularidades, que podem ter características bem distintas, e também suas relações com as demais culturas.

Para Freyre (2004), sempre que se trata da predominância do negro na vida íntima do brasileiro, lembra-se do escravo, e não somente do negro em si. É inadmissível julgar o negro, sua capacidade de trabalho e sua inteligência, por meio do esforço por ele desenvolvido nas plantações da América, sob o regime da escravidão. O negro deve ser visto pela atividade industrial por ele desenvolvida na África, com interesse e entusiasmo pelo trabalho. Da mesma forma, é inaceitável condenar a moral do negro no Brasil pelo influxo destruidor como escravo.

Se há hábito que faça o monge é o do escravo; e o africano foi muitas vezes obrigado a despir sua camisola de male para vir de tanga, nos negreiros imundos, da África para o Brasil. Para de tanga ou de calça de estopa tornar-se carregador de tigre. A escravidão desenraizou o negro do seu meio social e de família, soltando-o entre gente estranha e muitas vezes hostil. Dentro de tal ambiente, no contato de forças tão dissolventes, seria absurdo esperar do escravo outro comportamento senão o imoral de que tanto o acusam (FREYRE, 2004, p. 398).

No caso do negro no Brasil, em relação à cultura e ao tipo de sociedade que vem se consolidando, é necessário levar em consideração a história social e econômica, não podendo separá-lo da condição subumana de escravos, que apagou dele muitas das suas melhores tendências criadoras e normais para imprimir e propagar, nele, outras tendências falsas e doentias.

Tornou-se, assim, o africano um decidido agente patogênico no seio da sociedade brasileira. Por “inferioridade de raça”, gritam então os sociólogos arianistas. Mas contra seus gritos se levantam as evidências históricas - as circunstâncias de cultura e principalmente econômicas - dentro das quais se deu o contato dos negros com o branco no Brasil. O negro foi patogênico, mas a serviço do branco; como parte irresponsável de um sistema articulado por outros (FREYRE, 2004, p. 404) (Grifo do autor).

Na transição das condições econômicas e sociais do sistema escravocrata de formação agrária do Brasil - constituída inicialmente de muitos homens e de poucas mulheres, propícia à perversão sexual instituída pela violência própria da colonização portuguesa - para as condições econômicas e sociais da sociedade brasileira, formada por senhores todopoderosos e por escravos *passificados*, é que se deve investigar as principais causas do abuso de negros por brancos, por meio de formas sexuais violentas. Deve-se ressaltar que essas formas se disseminaram entre os brasileiros, sendo, em geral, atribuídas à luxúria africana.

Nesse período, houve uma enorme contaminação por doenças sexualmente transmissíveis, principalmente a sífilis e a gonorréia. A maior parte dos negros se sifilizou no Brasil. Muitas negras virgens de doze a trezes anos de idade - molecas⁵ -, portanto, foram entregues a rapazes brancos já contaminados com a sífilis. Tanto que, por “muito tempo dominou no Brasil a crença de que para o sifilítico não há melhor depurativo que uma negrinha virgem” (FREYRE, 2004, p. 400).

⁵ Moleca, feminino de moleque, expressão utilizada para referir-se às crianças escravas do sexo feminino com idade inferior a quinze anos. (FREYRE, 2004).

Outras interferências que os africanos exerceram em relação aos portugueses foram nas canções infantis, modificadas pelas amas negras, que alteraram, nelas, palavras, adaptando-as às condições regionais e as suas próprias crenças.

A exemplo, tem-se uma canção que, em Portugal, era assim cantada:

Vai-te, Côca, vai te, Côca,
Para cima do telhado:
Deixa dormir o menino
Um soninho descansado (FREYRE, 2004, p. 410).

Após as adaptações feitas pelas amas negras, conforme a região, a mesma canção passou a ser cantada, de preferência, da seguinte forma:

Olha o negro velho
Em cima do telhado.
Ele está dizendo
Quero menino assado (FREYRE, 2004, p. 410).

As histórias portuguesas sofreram, no Brasil, consideráveis alterações na boca das negras velhas ou amas-de-leite. Essas negras tiveram um papel de destaque como grandes contadoras de histórias.

A linguagem infantil portuguesa também sofreu modificações no contato da criança com a ama negra, dando ao nosso vocabulário infantil um especial encanto. O *dói* dos adultos tornou-se *dodói* para as crianças.

A ama negra fez muitas vezes com as palavras o mesmo que com a comida: machucou-as, tirou-lhes as espinhas, os ossos, as durezas, só deixando para a boca do menino branco as sílabas moles. (...) A linguagem infantil brasileira, e mesmo a portuguesa, tem um sabor quase africano: *cacá, pipi, bumbum, tentem, neném, tatá, papá, papato, lili, mimi, au-au, bambano, cocô, dindinho, bimbinha*. Amolecimento que se deu em grande parte pela ação da ama negra junto à criança; do escravo preto junto ao filho do senhor branco (FREYRE, 2004, p. 414) (Grifos do autor).

Não foi somente a linguagem infantil que se entregou às mudanças, mas também a linguagem, em geral. A fala séria, solene, de gente grande, enfim, todas as formas de linguagem tiveram alteração no Brasil, ao contato do senhor com o escravo. A língua falada manteve-se por algum tempo dividida em duas: uma, das casas-grandes; e, a outra, das senzalas, mas a união da ama negra com o menino branco, da mucama com a sinhá-moça, do sinhozinho com o moleque acabou com essa dualidade.

A língua portuguesa não ficou restrita ao linguajar da senzala e nem se manteve na íntegra das salas de aula das casas-grandes sob o olhar duro dos padres-mestres. A nossa língua nacional é o resultado da interpenetração das duas tendências.

Outro marco na história brasileira escravocrata que se pode destacar são enterros. Os enterros eram realizados, à noite, com o uso excessivo de cera, muita cantoria dos padres, em latim, muito choro das senhoras e dos negros. Os negros choravam não apenas de saudade do senhor, por parte de alguns, mas também pela incerteza do seu destino, por parte da maioria.

Alguns enterros de pessoas brancas eram luxuosos. Os defuntos eram vestidos com fardas, uniformes, sedas, hábitos de santos, condecorados com medalhas e neles eram postas jóias. As crianças eram maquiadas e vestidas de anjos. As moças, consideradas virgens, trajavam branco e as igrejas onde seus caixões eram velados continham flor de laranja e fitas azuis. Os caixões eram sepultados nas igrejas, o que causava um odor insuportável nos dias úmidos.

É óbvio que os negros não recebiam o mesmo tratamento. Seus cadáveres eram enrolados em esteiras. Próximo à capela do engenho ficava o cemitério dos escravos, com cruzeiros de pau preto marcando as sepulturas. Os negros que eram mais estimados pelos senhores tinham um tratamento diferenciado, pois, a eles, era concedido o direito de confessar, comungar, entregar a alma a Jesus, a Maria e a outros santos de sua devoção. Alguns senhores também mandavam rezar missa pela alma dos escravos de estimação, enfeitavam suas sepulturas com flores e manifestavam seus sentimentos.

A falta de cemitérios nas cidades durante os tempos coloniais dificultava aos senhores, mesmo aos caridosos e cristãos, darem aos cadáveres dos negros o mesmo destino, a eles dado nos engenhos. Vários negros da cidade foram enterrados nas praias em sepulturas rasas, *favorecendo a alimentação* de cachorros e urubus. Muitos negros também foram amarrados a pedaços de pau e tiveram seus corpos jogados ao mar. Nesse aspecto, Freyre (2004) acusa a Igreja, os padres e as Misericórdias do Brasil de não terem cumprido severamente sua obrigação.

Os nomes dados aos recém-nascidos, tanto negros quanto brancos, eram, na maioria das vezes, nomes cristãos. Predominava o de João, pois, segundo a crendice, esse santo protegia a casa do menino que lhe tinha o nome, de o *diabo vir dançar a sua porta*. Os nomes de santos, para eles poderosos, como Antônio, Pedro, José, impediam que o sétimo filho da família se transformasse em *lobisomem*. Alguns nomes foram mais característicos dos negros: Benedito, Bento, Cosme, Damião, Romão, Esperança, Felicidade, Luzia e Divina.

Um fator considerável da cultura negra na economia e na vida doméstica do brasileiro foi a culinária. O escravo tomou conta das cozinhas coloniais, incrementando-as de uma variedade de sabores novos. Pratos como o acarajé, cururu e o vatapá, são genuinamente africanos e predominam na cozinha baiana, por isso denominada de afro-brasileira.

No regime alimentar brasileiro, a contribuição africana afirmou-se principalmente pela introdução do azeite-de-dendê e da pimenta malagueta, tão característicos da cozinha baiana; pela introdução do quiabo; pelo maior uso da banana; pela grande variedade na maneira de preparar a galinha e o peixe. Várias comidas portuguesas ou indígenas foram, no Brasil, modificadas pela condimentação ou pela técnica culinária do negro; alguns dos pratos mais caracteristicamente brasileiros são de técnicas africanas: a farofa, o quibebe, o vatapá (FREYRE, 2004, p. 542).

As verduras e vegetais são característicos da alimentação africana. Nos tempos coloniais, também sob a influência africana, era comum comer farofa, pirão escaldado ou massa de farinha de mandioca feita no caldo do peixe ou da carne. O feijão era de uso cotidiano, com destaque especial à feijoada, que até hoje é um prato muito apreciado pela maioria dos brasileiros.

Contudo, a culinária brasileira começou a ser modificada, no início do século XIX, pela influência inglesa, pelo maior uso do chá, do vinho e da cerveja. Outra contribuição para a mudança dos hábitos alimentares foi o uso do gelo, introduzido, pela primeira vez no Brasil, em 1834, e trazido por meio de um navio norte-americano - o *Madagascar*. Os brasileiros ficaram satisfeitos com a chegada do gelo no país. A partir daí começaram a produzir deliciosos sorvetes de frutas tropicais.

Até os primeiros anos da Independência, as iguarias africanas e, da mesma forma, os frutos indígenas, tiveram predominância na mesa brasileira. Contudo, a chegada ao Brasil de produtos como a manteiga francesa e o pão, além do chá e do gelo, contribuíram, em parte, para a desafricanização da mesa brasileira. Com a europeização da mesa, o brasileiro se privou de vegetais, passou a ter vergonha de suas principais sobremesas, que eram o mel ou melado com farinha, a canjica temperada com açúcar e manteiga, restando desse cardápio apenas o doce com queijo.

Adverte Freyre (2004) não se poder negar que a influência africana na alimentação do brasileiro precisasse de restrições por causa do excesso de adubos e condimentos. As comidas, muitas vezes, prejudicavam a saúde, causando sérios danos ao organismo: úlcera, moléstias do fígado, desordens intestinais, enfermidades dos rins, síncope cardíaca, dentre outras. Interessante é notar que, escravos que preparavam alimentos sobrecarregados de sal e condimentos, para agradar o paladar do seu senhor, tinham na senzala uma alimentação, muitas vezes, mais saudável, à base de vegetais e com pouco tempero, mesmo porque não dispunham de muitas opções.

Alguns viajantes que visitaram o Brasil no período colonial referem-se à higiene doméstica com verdadeira repugnância pela falta de asseio. No entendimento de Freyre

(2004), não é justo atribuir à negra quituteira, cozinheira ou criada de copa, a sujeira ou o descuido, no preparo da comida ou na higiene doméstica. É claro que a cozinha da casa-grande brasileira dos tempos coloniais não foi nenhum modelo de higiene, por parte das escravas negras e, também, dos senhores. Essa ausência de limpeza nas cozinhas atingiu tanto as casas dos pobres quanto as casas-grandes.

Ao escravo negro se obrigou aos trabalhos mais imundos na higiene doméstica e pública dos tempos coloniais. Um deles, o de carregar à cabeça, das casas para as praias, os barris de excremento vulgarmente conhecidos por tigres. Barris que nas casas-grandes das cidades ficavam longos dias dentro de casa, debaixo da escada ou em um outro recanto acumulando matéria. Quando o negro os levava é que já não comportavam mais nada. Iam estourando de cheios. De cheios e de podres. Às vezes largavam o fundo, emporcalhando-se então o carregador da cabeça aos pés. Foram funções, essas e várias outras, quase tão vis, desempenhadas pelo escravo africano com uma passividade animal (FREYRE, 2004, p. 550).

Vale ressaltar que não foi o negro que trouxe para o Brasil o piolho e nem o percevejo de cama. Muitos escravos tinham um verdadeiro nojo da falta de higiene dos senhores brancos. Os negros não podem ser acusados de sujos e propagadores de imundície, pois quando foram libertados, muitos assumiram profissões que requeriam higiene: muitos se tornaram barbeiros, dentistas, importadores de sabão-da-costa. Muitas negras se tornaram doceiras caprichosas na limpeza dos seus tabuleiros ou para lavadeiras, igualmente asseadas.

O negro também é responsável pela alegria da vida doméstica do brasileiro. O português era mais melancólico, trouxe para o Brasil um ar tristonho. O cabloco era calado, desconfiado e triste. Seu contato só fez confirmar a melancolia portuguesa. A risada do negro é que rompeu com toda essa tristeza e contagiou, com a alegria, a vida nas casas-grandes. O negro deu contentamento aos são-joões de engenho, que assumiu os bumbas-meu-boi, os cavalos-marinhos, os carnavais, as festas de Reis, dentre outras.

Nos engenhos, tanto nas plantações como dentro de casa, nos tanques de bater roupa, nas cozinhas, lavando roupa, enxugando prato, fazendo doce, pilando café; nas cidades, carregando sacos de açúcar, pianos, sofás de jacarandá de ioiôs brancos - os negros trabalharam sempre cantando: seus cantos de trabalho, tanto quanto os de xangô, os de festa, os de ninar menino pequeno, encheram de alegria africana a vida brasileira (FREYRE, 2004, p. 551).

Porém, e evidentemente, não foi só de alegria a vida dos negros, *escravos dos ioiôs e das iaiás brancas*. Ocorreram entre os negros muitos suicídios, enforcamentos e envenenamentos. Além disso, também a tristeza e a saudade da África levaram vários à morte.

Por não encontrarem mais sentido na vida, entregavam-se aos excessos, extrapolando no consumo da aguardente, da maconha e na promiscuidade sexual.

Os negros trouxeram doenças típicas da África para o Brasil, contagiando as senzalas. Dentre elas pode-se destacar *as boubas* - doença infecciosa que compromete a pele e, posteriormente, ossos e articulações. Muitas das doenças trazidas pelos negros atingiram os brancos das casas-grandes.

Todavia, foram inúmeras as doenças de brancos que os negros domésticos adquiriram. Muitas delas transmitidas por causa da má higiene no transporte da África para a América ou das novas condições de habitação e de trabalho forçado a que foram submetidos. A desnutrição também fez parte da vida do negro. Muitas moléstias predominaram entre escravos operários e domésticos do Rio de Janeiro: sífilis; hipertrofia do coração, reumatismo; bronquites, afecções das vias aéreas, pneumonias, tétano, hepatite, verminoses e outras.

De acordo com Scarano (1999), no decorrer do século XVIII, ocorreram muitos nascimentos de filhos brancos com pessoas de outras etnias, dando origem aos mestiços. Quando se tratava de filhos brancos com a etnia negra, nasciam os mulatos e pardos que também eram considerados mestiços. Grande parte das crianças negras nasceu no Brasil e passou a integrar o grupo denominado crioulo. Os filhos de negros com brancos eram também identificados como *gente de cor*, terminologia utilizada na documentação oficial daquele período.

Havia uma distinção entre o escravo africano e o crioulo. Os senhores, na grande maioria, julgavam os escravos crioulos mais qualificados e inteligentes do que os africanos. Acreditava-se que os negros crioulos tinham mais facilidade para aprender do que o africano. Tudo indica que essa facilidade em aprender estava relacionada ao conhecimento adquirido desde a infância, na língua materna, que favorecia maior familiaridade com os costumes dos senhores.

A criança escrava era cria da escravidão, mas era também filha dos escravos. Esse é um aspecto infinitamente mais difícil de conhecer. (...) Se os escravos foram bem-sucedidos em bater, torcer, cortar em pedaços, arrastar, moer, espremer e ferver o catolicismo, de modo a reinventar o mundo da maneira possível, imagine-se o que não fizeram com as tradições culturais peculiares de que cada um era herdeiro. Às crianças que traziam ao mundo, confiavam este segredo. Não é absurdo, pois, que elas se tornassem os adultos mais sabidos e mais impacientes (GÓES & FLORENTINO, 1999, p. 189-190).

As crianças que vinham para o Brasil em navios negreiros chegavam esqueléticas, com sarnas, problemas de pele e outras moléstias. Para apresentarem uma boa condição física

aos compradores eram submetidas a tratamentos terríveis. De modo geral, essas crianças não eram consideradas como um bom investimento, pois, além de serem pouco produtivas, acabavam se tornando uma boca a mais a ser alimentada pelos senhores que as compravam. Na verdade, em nenhum caso as crianças negras eram bem quistas, nem mesmo as que nasciam nas senzalas. Discutindo essa questão, Scarano (1999) afirma que,

Para os donos, a maior serventia das crianças nascidas no lugar era o fato de tornar possível a existência de uma ama de leite para alimentar seus filhos. Mas para isso, não havia necessidade de sobrevivência do filho da escrava. Essa mentalidade, certamente não deliberada e clara, mas sutil, tornava a vida da criança escrava pouco valorizada. Mas a ama de leite era importante e o aleitamento era visto como valioso, tanto pela Igreja como pelos conceitos médicos vigentes e assim, as mulheres escravas que davam à luz, eram empregadas como fornecedoras de alimento para crianças de outras categorias (SCARANO, 1999, p. 114).

Muitas amas de leite eram alugadas por preços altos, para amamentar outras crianças brancas que não eram os filhos dos seus donos; ficava prejudicado o filho da ama que, na maioria das vezes, sofria com a escassez ou até mesmo com a falta do leite materno. A própria escrava nem sempre desejava o nascimento de um filho cativo e utilizava métodos para impedir ou abortar a concepção. Ressalta Pardal (2005) que, em 1822, no projeto de lei intitulado Representação à Assembléia Nacional Constituinte do Brasil sobre a Escravatura, José Bonifácio dispôs, no artigo 18, que “A escrava durante a prenhez, e passado o 3º mez, não será obrigada a serviços violentos e aturados; no 8º mez só será ocupada em casa, depois do parto terá um mez de comalescença, e passado este, durante um ano não trabalhará longe da cria” (PARDAL, 2005, p. 52).

O referido projeto não foi efetivado na prática. Segundo Scarano (1999), a mulher negra, após três dias ao dar à luz, passava a fazer os serviços domésticos e, três semanas depois, já voltava para a lida na roça. Para sobreviver, o bebê, muitas vezes, era levado para o trabalho da mãe, e, quando possível, ficava com os idosos e as crianças. Esse descuido forçado, aumentava a taxa de mortalidade infantil.

A falta de condições sanitárias, de trabalho, entre outras, impediu que muitas gravidezes fossem até o fim. O trabalho árduo também provocava abortos espontâneos. De acordo com Scarano (1999), e como consta da documentação da época, existiam menos mulheres negras do que homens da mesma cor, e muitas delas se tornavam concubinas de homens brancos e mulatos, impossibilitando, com isso, um maior relacionamento entre as pessoas da mesma etnia. Diversas circunstâncias, sem mencionar a mortalidade infantil,

contribuíram para um número reduzido de nascimento de filhos de pais e mães negros, africanos ou mesmo crioulos, se comparado aos demais grupos.

Como explicitam Góes e Florentino (1999), o preço pago pela criança negra estava diretamente relacionado à sua idade e produtividade. Até os quatro anos seu valor era baixo, devido à alta mortalidade infantil. Por volta de doze anos as crianças recebiam um adestramento para torná-las adultas. Nessa idade, os meninos e as meninas começavam a trazer a profissão por sobrenome. *Chico Roça, João Pastor, Ana Mucama* e vários outros.

Assim que começava a lavar, passar, engomar, remendar roupas, reparar sapatos, trabalhar com madeira e pastorear o seu preço aumentava. Desse modo, o mercado valorizava as habilidades que aos poucos as crianças escravas iam adquirindo. Entre os quatro e os onze anos, então, a criança era gradativamente ocupada pelo trabalho. Dessa forma, comparativamente ao que valia aos quatro anos de idade, por volta dos sete, uma criança escrava era cerca de 60% mais caro e, por volta dos onze, chegava a valer até duas vezes mais. Aos quatorze anos muitas exerciam atividades de escravos adultos, no entanto, os preços obedeciam a igual movimento.

O adestramento da criança também se fazia pelo suplício. Não o espetaculoso, das punições exemplares (reservadas aos pais), mas o suplício do dia-a-dia, feito de pequenas humilhações e grandes agravos. Houve crianças escravas que, sob as ordens de meninos livres, puseram-se de quatro e se fizeram de bestas (GÓES & FLORENTINO, 1999, p. 185-186).

A tradição de escravizar as crianças negras, muitas vezes, começava pela criança branca, que, desde a infância, submetia a criança negra a condições desumanas. Porém, as crianças escravas que viviam distante das crianças brancas tinham também condições precárias de vida. Em quaisquer localizações em que os escravos se encontrassem, a vida que levavam era sempre cruel. Esse era o caso dos escravos adultos e, em especial, era o caso da criança escrava.

O escravo na faixa etária de quinze a vinte quatro anos de idade era mais valorizado e apreciado, por se encontrar em uma idade propícia ao trabalho braçal. Na lista de escravos, o negro de quinze anos, na maioria das vezes, crioulo, recebia o nome de moleque. Scarano (1999) chama a atenção para o fato de que quaisquer listas de escravos, independentemente da faixa etária dos escravos que compunham tais listas, traziam idades exatas, apesar de não ter havido meios de se conhecer a data de nascimento com tanta precisão. Provavelmente, as idades dadas aos escravos que eram vendidos, baseavam-se em dados relativamente aleatórios e relacionados à aparência. Para as crianças, com certeza, utilizava-se dos mesmos princípios.

Pontua Scarano (1999) que um fato importante era o batizado, considerado como o marco do nascimento. Sempre que possível se batizavam as crianças, inclusive as crianças escravas. Todos se sentiam na obrigação de batizarem seus filhos, caso contrário, passariam a ser malvistas pela população. A escolha do padrinho tinha um enorme significado e apesar de os donos de escravos evitarem apadrinhar os filhos de seus cativos, pois estes, quando possível, escolhiam alguém de importância que, muitas vezes, comprava e alforriava seu afilhado. Para Góes e Florentino (1999), os escravos aproveitavam os batismos para estabelecerem laços parentais. Graças ao batismo era possível não apenas nascer já acompanhado por um padrinho, mas também morrer protegido.

Os escravos puseram o catolicismo a seu serviço para fazer parentes e famílias. O batismo e a irmandade, mais do que incorporá-los ao rebanho de um Deus-Pai de filho branco, possibilitava refazer a vida pela criação de uma comunidade africana como não havia na própria África (GÓES & FLORENTINO, 1999, p. 183).

O batismo era quase obrigatório para os filhos de escravos, tanto os vindos da África, quanto para os nascidos no Brasil, mesmo contrariando a vontade dos pais. Até os sete anos, era comum a criança viver com os pais. Após essa idade, os pais podiam retirar dos filhos a fé católica, pois nessa faixa etária iniciava-se a *idade da razão* para todas as crianças, brancas e negras, que *poderiam discernir entre o bem e o mal*. Essa idéia pode ser confirmada por meio da seguinte afirmação:

Além da prepotência em relação aos cativos que deveriam, quisessem ou não, permitir que seus filhos seguissem a religião oficial, essa maneira de ver a questão nos mostra que, segundo a Igreja, aos sete anos a criança negra e as outras também, concluía a primeira infância, e ainda estabelecia que, a partir daí, teria início a “idade da razão”, julgando a criança então capacitada para discernir entre o bem o mal (SCARANO, 1999, p. 118-119) (Grifo da autora).

Assim, os filhos dos escravos podiam separar-se de seus pais, para serem vendidos, a partir dos sete anos, segundo seus donos e as autoridades. Reafirma-se que, raramente, se comprava uma criança que não tivesse capacidade de agir por si mesma e fazer pequenos serviços. Quando compradas, serviam como fonte de distração ao seu novo dono ou como um brinquedo que alegrasse seus filhos.

As crianças negras exerciam, ainda, um papel importante nas festividades. Desde pequenos, os que tinham boa voz eram treinados para cantar nas festas, na maioria das vezes, na igreja católica. Os donos dos cativos recebiam um bom pagamento pelos escravos moleques que participavam de bandas ou grupos profissionais e semiprofissionais.

Já no tempo dos jesuítas se valorizava a participação de crianças negras nas cerimônias e nas festas religiosas. Essa era uma maneira de atrair as crianças para o catolicismo. Além da tradição que perpetuou essa prática por longo tempo, o divertimento foi perpetuado pela necessidade, pois ele era escasso nas vilas e arraiais. Esse divertimento ainda propiciava os poucos momentos em que se misturavam os diversos e diferentes grupos, pois, naturalmente, as crianças negras que cantavam faziam parte das festividades.

Nos quilombos⁶ prevaleceu uma mistura de costumes tradicionais africanos, portugueses e indígenas. Não havia como permanecer somente os costumes africanos, pois os quilombos eram compostos por negros trazidos da África, crioulos, mulatos e mesmo brancos que eram fugitivos da justiça. Havia sempre a presença de crianças, muitas foram presas quando aconteciam ataques a essas aldeias e outras assassinadas durante as lutas para destruir os quilombos.

Durante o período de escravidão, buscou-se exterminar os quilombos, pois os brancos temiam o ataque de seus habitantes. As autoridades também eram receosas em relação ao desenvolvimento de agrupamentos populacionais paralelos, “com gente ali nascida e crescida de modo diferente e que se tornaria uma ameaça cada vez maior ao sistema estabelecido” (SCARANO, 1999, p. 130).

A presença de crianças propiciava o resgate de escravos fugidos, quer estivessem ou não abrigados nos quilombos. Muitos escravos retornavam aos seus antigos senhores. Por esse motivo, era mais comum que os homens fugissem sozinhos, deixando mulheres e filhos, mesmo que posteriormente tentassem ajudá-los a também fugir.

Para Scarano (1999) as crianças que viviam nos quilombos cresciam, conforme as circunstâncias, e de acordo com a educação e hábitos determinados pelo grupo majoritário que integrava o quilombo. A língua predominante era o português, por ser a mais comum a todos, a despeito de ali existirem distintas etnias. A maioria dos refugiados era adepta da fé

⁶ No início do século XVII já existiam aproximadamente 20 mil escravos negros no Brasil. Sofrendo maus tratos e todas as privações possíveis, mantinham em comum o forte desejo de liberdade. E, sempre que possível, fugiam do cativeiro, embrenhando-se na floresta. Os fugitivos tratavam, pois, de unirem-se, tentando escapar da recaptura. Em consequência, formavam agrupamentos na selva, verdadeiras aldeias, que ficaram conhecidas como *quilombos*. O quilombo aparecia onde surgisse a escravidão, surpreendendo, muitas vezes, pela capacidade de organização e pela resistência que oferecia. Foram destruídos parcialmente, por dezenas de vezes, e novamente reapareciam, em outros locais, plantando a sua roça, construindo suas casas, reorganizando sua vida e estabelecendo novos sistemas de defesa. O quilombo não foi, portanto, apenas um fenômeno esporádico. Tornou-se um fato permanente dentro da sociedade escravista. Era a reação organizada de combate a uma forma de trabalho contra o qual se voltava o próprio sujeito que a sustentava (MOURA, 2006, p. 01).

católica. Nos quilombos haviam capelas católicas, no entanto, diferentes cultos eram ensinados para as crianças.

As crianças que viviam aquilombadas tinham diferentes alimentações, pois dependiam de diversas condições, especialmente, da permanência do quilombo em um mesmo local por mais tempo, pois essa condição permitia fazer plantações, facilitava a obtenção de alimentos, tais como os frutos do mato, e ainda possibilitava a troca de produtos no comércio ou mercados das cidades vizinhas, bem como a criação de animais, principalmente, o suíno. Em relação à questão alimentar, acrescenta Scarano (1999),

se a criança escrava morasse na casa de seus donos e eles permitissem que fosse relativamente bem alimentada, ela possivelmente passaria melhor ou igual ao quilombo. Caso tivesse uma vida precária enquanto escravizada e filha de escravos, ou constituindo a categoria dos “pretos e mulatos” livres e pobres, só teria a ganhar vivendo na liberdade do quilombo (SCARANO, 1999, p. 132) (Grifo da autora).

Mesmo na ilegalidade, um quilombo precisava se integrar ao mundo à sua volta, pela necessidade de fazer negócios com os comerciantes e também pela premência de contar com a proteção de alguns habitantes. Caso contrário, tudo se tornava bem mais difícil, comprometendo inclusive a própria sobrevivência. Todavia, alguns quilombos conseguiram viver à margem dos agrupamentos de brancos.

Com base nesse estudo, entende-se que a cultura negra foi e continua sendo um fator determinante para a formação da cultura brasileira. Sabe-se que cultura e educação são indissociáveis. Partindo desse entendimento, pode-se indagar: afinal, se cultura e educação são inseparáveis, como se deu a educação dos negros no Brasil, no período de transição do Império à República? Essa questão será tratada a seguir.

2.2 Na Educação Brasileira houve Espaço para o Negro?

A educação faz um povo fácil de ser liderado, mas difícil de ser dirigido; fácil de ser governado, mas impossível de ser escravizado.

Henry Peter

Com o propósito de estudar sobre a possibilidade de espaço para o negro na educação brasileira, ao se empregar diversificadas terminologias em educação, voltadas às camadas populares - educação popular; instrução pública; instrução popular; escola pública, universal e gratuita; dentre outras - estar-se-á tomando tais terminologias no mesmo sentido. Com isso, o que se quer é tecer comentários sobre a educação brasileira no período que vai de

1871 a 1889. Esses comentários visam verificar se a educação concedida às crianças das camadas populares, dessa época, foi, também, oferecida às crianças da raça negra e, mais do que isso, se foi efetivada.

O período em discussão foi marcado por polêmicas sobre a educação brasileira, em especial, a educação das camadas populares que incluíam as pessoas oriundas da raça negra. Essa ressalva se justifica porque a discussão realizada sobre o espaço do negro na educação brasileira - excetuando as disposições contidas na Lei do Ventre Livre de 1871 - encontrou uma de suas possibilidades no âmbito das propostas educacionais elaboradas para as camadas populares. Pode-se antecipar a confirmação desse fato pela Reforma do Ensino Primário e Secundário de Leônicio de Carvalho, de 1879, que completava o projeto educacional do império. Essa reforma “instituiu a obrigatoriedade do ensino dos 7 aos 14 anos e eliminava a proibição de escravos freqüentarem as escolas públicas”. (GONÇALVES, 2000, p. 327).

As preocupações com a instrução popular começaram a ser reveladas na Constituinte de 1823. O comentário de Boto (2006) a esse respeito é relevante e com ele concorda-se: “Parece curioso que, em um império de súditos, já se advogasse um sistema de idéias cujo alicerce viesse pautado pela irradiação ao movimento da ilustração francesa no sentido da universalização dos direitos” (BOTO, 2006, p. 01-02).

Na verdade, a monarquia utilizava um discurso falacioso, pois nele prevalecia a manutenção de seus interesses. Com a educação escolar não foi diferente, pois o projeto de 1823 era mais avançado do que o texto promulgado em 1824, pois, por força das circunstâncias criadas por uma sociedade excludente, escravocrata e estamental, os direitos concebidos eram somente gozados pelos homens livres e de posses.

Nesse contexto, as primeiras idéias a respeito da educação popular no Brasil foram bastante limitadas e as regras constitucionais não foram eficazes. Houve uma desarmonia entre o discurso ostentoso e a ação tímida, o que corroborou para um longo caminho referente às relações entre as idéias pedagógicas preconizadas no país e as instituições educacionais nele estabelecidas. Segundo Boto (2006),

as idéias de educação do povo davam forma a um imperativo educacional, um imperativo ainda não atendido pelas administrações do Império ou das províncias, mas nem por isso menos válido para intelectuais e legisladores da época. Já em suas origens, as idéias de educação popular colocavam-se, assim, muito além das possibilidades de realização da sociedade brasileira - mas, por isso mesmo, desde estes primeiros tempos, sob a influência destas idéias, a ação educativa do poder público no campo do ensino popular colocou-se sempre à frente das solicitações educacionais da comunidade (BOTO, 2006, p. 02-03).

O Ato Adicional de 1834 concedia às assembléias provinciais legislar sobre a instrução pública primária e secundária e promoverem-na. Ocorreu uma descentralização de responsabilidade da União para com as províncias no que se refere à faculdade de legislar sobre o ensino. Após a consolidação desse Ato, não houve iniciativa de projetos significativos de expansão da tarefa do estado monárquico para qualificar o *nível cultural da população*.

Registra-se, que nas leis acerca da educação popular não existia abertura à frequência do negro na escola. Conforme o estudo de Martinez (1997), é o que se pode perceber pelo Regulamento da Instrução Primária e Secundária no Município da Corte -1.331 A 17/02/1854. Nesse Regulamento, o “acesso às escolas criadas pelo Ministério do Império era franqueado à população livre e vacinada, não portadora de moléstias contagiosas. Os escravos eram expressamente proibidos de matricularem-se nas escolas públicas” (MARTINEZ, 1997, p. 156).

A legislação da Instrução Pública estabelecia e ratificava a distinção fundamental da sociedade imperial, que marcava a subordinação dos escravos aos homens livres. Os indivíduos livres, aptos para freqüentarem as escolas primárias, deveriam ter entre cinco e quatorze anos, e no caso do ensino secundário, quatorze e vinte e um anos de idade. Fora dessas faixas etárias, o acesso às escolas públicas primárias e secundárias não era permitido. A determinação por idade ocorria para separar os indivíduos, ao delimitar a existência de diferentes fases do desenvolvimento humano.

A autora chama a atenção ao fato de que, para além da divisão entre livres e escravos, crianças e jovens, a legislação da Instrução Pública da Corte estabelecia outras distinções, expressando as diversas hierarquias daquela sociedade. Os níveis primário e secundário não foram diferenciados apenas pelo grau ou pela idade dos discentes. O Regulamento estabeleceu a obrigatoriedade do ensino primário para os indivíduos livres entre sete e quatorze anos, sob pena de multa de 20 a 100 réis aos pais ou responsáveis por crianças que, nesta faixa de idade, não recebessem a instrução primária.

A relação entre o ensino elementar e a instrução popular torna-se evidente a partir da análise das disposições daquele Regulamento, no que se refere ao objetivo de matricular, nas escolas públicas, uma parcela específica da população livre: os meninos pobres. No Regulamento era determinado que os menores de doze anos, encontrados vagando pelas ruas da corte, em estado de pobreza ou indigência, fossem matriculados nas escolas públicas ou particulares subvencionadas pelo Estado.

Para os meninos pobres, o governo forneceria vestuário e material escolar e obrigava os pais a garantirem instrução elementar aos seus filhos. Depois de freqüentarem as aulas

primárias, os meninos seriam enviados aos Arsenais de Marinha e de Guerra, ou às oficinas particulares, mediante contrato com o Estado, para a aprendizagem de ofícios que lhes garantissem o trabalho e sustento.

Ao findar o prazo de permanência na instituição, os jovens eram encaminhados para oficinas públicas ou particulares, de acordo com o contrato estabelecido pelo Estado. Dessa forma, os jovens pobres continuariam seus trabalhos manuais, reforçando, assim, a reprodução das desigualdades e hierarquias existentes já na sociedade imperial, em que o trabalho intelectual era privilégio dos mais ricos. De um modo geral, a instrução pública imperial produziu uma marca social que assumia a dicotomia entre o trabalho intelectual e o manual, mediante as divisões entre as classes sociais. Ensino humanístico e ensino profissional foram diferenciados e oferecidos segundo os critérios sociais, então considerados *naturais*.

A instrução pública determinou que o ensino primário era suficiente às camadas pobres, e, por isso, mantinha o monopólio do ensino secundário e superior nas mãos de poucos. As atividades intelectuais e políticas, os cargos públicos e a direção do Estado permaneciam como privilégio das classes senhoriais, restando à maioria da população livre e pobre exercer o trabalho manual na sociedade.

Pelo Regulamento, os meninos pobres só poderiam dar continuidade aos estudos, no caso de demonstrarem acentuada distinção e capacidade para tal. Em geral, seu destino deveria ser a aprendizagem de ofícios mediante os quais seriam integrados na categoria de trabalhos livres. As distinções entre as crianças manifestavam-se também por meio das relações de gênero que a escola primária buscava reproduzir. As escolas de meninos e meninas eram separadas, funcionando em casas e locais diferentes. Nesse documento, as meninas, é claro as pobres, sequer foram mencionadas, demonstrando que a instrução do sexo feminino não consistia prioridade, sendo, de fato, suplantada pelo objetivo de instruir a população livre masculina.

Nos anos seguintes, vários debates e projetos da instrução pública foram elaborados reafirmando a importância da instrução popular, com muita resistência, dificuldade e contradições. Havia vários dirigentes do Estado que concordavam que a educação era capaz de produzir riqueza, pois, para eles, ela incutiria nas crianças o amor ao trabalho. Desta forma, toda a despesa gasta com a instrução popular seria uma grande economia, porque diminuiria o número de indigentes, enfermos e criminosos, reduzindo os gastos com hospitais, asilos e cadeias. Nas palavras do Ministro do Império, dessa época, o jurista Carlos Leôncio de Carvalho, não era suficiente

promulgar leis reprimindo o vício e o crime (...) não é só uma questão de humanidade, em presença de um grande número de meninos abandonados à ignorância, criados em contato com os mais perniciosos exemplos (...) que faremos deles? Com certeza excitará alguém esta outra pergunta: o que farão eles de nós? A educação é, pois, para o Estado, uma questão de defesa pessoal (MARTINEZ, 1997, p. 166).

Nota-se pela assertiva acima que a educação era pautada apenas na instrução, não havendo nesse aspecto, à época, preocupação em discernir o que era educação e o que era cultura, e muito menos em relacioná-las, enquanto a escolarização servia como mera informação para a instrução.

Na mesma perspectiva do Ministro Leôncio de Carvalho, em 28 de setembro de 1871, foi promulgada a Lei do Ventre Livre que, em seu artigo 1º, declarava como livres, os filhos da mulher escrava, determinando que ficassem em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais seriam obrigados a criá-los e deles tratar até a idade de oito anos completos. Ao inteirar essa idade, o senhor teria a opção de continuar a utilizar-se dos serviços do menor, até que este alcançasse vinte e um anos, ou poderia entregá-lo ao Estado, recebendo, por isso, uma indenização. Também era de responsabilidade do senhor, a criação dos filhos que as filhas de suas escravas tivessem durante o período em que prestassem serviço. A obrigação terminaria com o findar do tempo de servidão da mãe.

Na Lei, o 2º artigo tratava do destino dado a essas crianças e, ainda, àquelas abandonadas ou cedidas ao Estado pelos senhores. O governo devia encaminhá-las para estabelecimentos públicos ou associações por ele autorizadas, assegurando para si, simultaneamente, o direito de explorar seus serviços até completarem vinte e um anos, bem como atribuir-lhes o encargo de oferecer colocação adequada a esses jovens, findo esse tempo. A fiscalização dessas disposições ficaria a cargo dos juizes de órfãos.

Demais artigos da Lei regulamentavam a libertação de outros escravos - aqueles pertencentes à Nação; os dados em usufruto à coroa; e os abandonados por seus donos - por meio do fundo de emancipação ou pecúlio. Ficou determinado que se procedesse à matrícula⁷ especial, registro, de todos os escravos existentes no Brasil, bem como de todos os filhos de mulher escrava que ficassem livres em virtude da Lei.

O registro ocorria por meio de editais que o governo expedia, no qual deveria constar: o nome, sexo, estado, aptidão para o trabalho e filiação de cada um, se fosse conhecida. A partir desses registros era possível aos governantes terem uma noção do

⁷ Desde a aprovação da Lei do Ventre Livre, nº 2.040 de 28/09/1871, pode-se notar que o termo matrícula era utilizado no sentido de registro (WIKIPÉDIA, 2007).

quantitativo de negros existentes no país e a condição - liberto ou escravo - em que se encontravam.

Segundo Lima e Venâncio (1991), na historiografia é consenso a idéia de que os efeitos de libertação dos nascituros⁸ teriam sido praticamente nulos para a transformação do sistema escravista no Brasil. O historiador Roberto Conrad tece um interessante comentário sobre os últimos tempos da escravidão no Brasil que merece ser citado. Segundo ele,

a esmagadora maioria dos proprietários preferiu continuar a utilizar os serviços dos filhos de suas escravas, já que, dos 400 mil ou mais ingênuos⁹ registrados até 1885, apenas 118 haviam sido confiados ao governo, o que representava menos de 0,1%. (...) apesar dos repetitivos protestos da imprensa e do próprio governo, a venda de ingênuos continuou até 1884, demonstrando que os senhores não encaravam essas crianças de forma muito diferente de como viam os escravos (...) a maior parte delas continuava (...) em conformidade com a lei, num estado de escravidão de fato até elas serem libertadas, ao mesmo tempo que os escravos, em 13 de maio de 1888. (CONRAD apud LIMA & VENÂNCIO, 1991, p. 66)

Com base no exposto, verifica-se que a Lei do Ventre Livre ficou restrita ao papel. Outro fato digno de nota em um estudo como esse, que tenta investigar a educação de crianças negras, é a relação que se pode estabelecer entre crianças negras e crianças pobres, pois naquele contexto histórico era impossível uma criança negra não ser pobre.

Para Boto (2006), foi somente no final do século XIX que o pensamento liberal brasileiro intensificou seus ideais como propósito de por o Brasil no mesmo patamar das nações mais avançadas, na tentativa de *recuperar o atraso cultural*. A ideologia impregnada nos projetos de reforma do ensino almejava criar uma nova mentalidade social para atender às exigências da época. Homens, que se julgavam dignos expoentes da ilustração brasileira, propunham alternativas que deveriam ser trilhadas pelo país e, para ele, almejavam a formação de homens transformados por um projeto pedagógico, organizado como alvo de promoção do desenvolvimento da nação.

A emergência do partido Republicano, por volta de 1870, tinha a idéia de que a instrução popular era a estratégia fundamental à marcha do progresso. Necessário se fazia, naquele momento histórico, *transformar os súditos em cidadãos*, dar sentido à idéia de nação. O povo deveria ser sutilmente educado para a vida democrática. Assim, a escola tornou-se responsável na preparação da sociedade para o novo tempo, no qual haveria efetiva demanda

⁸ Nascituro é o ser humano que “há de nascer”, ou seja, o ser “já concebido, cujo nascimento se espera como fato futuro certo”. Essa palavra, antigamente, era utilizada com maior frequência (FERREIRA, 1986).

⁹ O termo ingênuo designava todas as crianças de até cinco anos de idade (PRIORE, 2003).

do exercício dos direitos políticos. Nesse contexto, a responsabilidade pedagógica do Estado se vincula, pois,

às necessidades ditadas pelas exigências do tempo, de acordo com a marcha inexorável dos povos rumo a um processo de progressivo aperfeiçoamento trazido, ao que se supunha, pelas luzes da civilização. Ocorre, entretanto, que essa idéia de uma nação a ser construída não constitui privilégio exclusivo do pensamento republicano, já que elementos ilustrados da elite do país apontavam, no Parlamento, que os males a serem erradicados do território brasileiro originar-se-iam antes nos hábitos e na educação, para, como decorrência, fixarem-se posteriormente nas leis e nas instituições. É assim que a mística da nacionalidade vem acompanhada por um projeto pedagógico que traduzia, enquanto tal, a suposta feição de um caráter nacional a ser impresso no povo brasileiro (BOTO, 2006, p. 04).

O século XIX foi marcado pela expansão da escola pública, universal e gratuita, nos países desenvolvidos, nos quais a eliminação do analfabetismo favorecia, em parte, o trabalho técnico industrial. Esses países contavam com sólidas políticas para organizarem e efetivarem as redes nacionais de escolarização.

A realidade do Brasil era outra, formas arcaicas de produção, abundância de mão-de-obra e baixa densidade demográfica e de urbanização representavam a delimitação da estrutura agrário-exportadora na virada do século. Na verdade, o Estado não dava à formação do povo devida prioridade. Mesmo diante dessas situações, já se intencionava, no próprio sistema monárquico, a criação de uma educação industrial, que visasse a preparação de mão-de-obra qualificada, como necessidade intrínseca ao desenvolvimento do país. Pontua Boto (2006) que Rui Barbosa¹⁰ era a favor do ensino industrial, pois iria preparar a pessoa para o trabalho e também propiciar sua formação individual. A instrução popular torna-se mais uma vez tarefa urgente a ser assumida pelo poder público. Em 1880, Rui Barbosa, em seus discursos, defendia as causas abolicionistas, mas, na prática, não se contrapunha à monarquia. As idéias por ele sugeridas, no sentido de minimizar a ignorância no Brasil podem ser

¹⁰ Rui Barbosa nasceu em 1849. Foi advogado, jornalista, jurista, político, diplomata e orador. Em 1875 fez campanha a favor dos escravos e contra o alistamento militar obrigatório. Em 1880 formulou o projeto de eleição direta, conhecido como Lei Saraiva. Foi nomeado, em 1881, membro do Conselho Superior de Instrução Pública. Como relator da Comissão de Instrução Pública, em 1882, elaborou o projeto de reforma do ensino; apresentou o parecer sobre o Ensino Secundário e Superior; defendeu a idéia de que a base da industrialização estava no aprendizado do desenho e dos trabalhos manuais. Recebeu do Imperador o título de Conselheiro, em 1884, pelos serviços prestados ao ensino, e, posteriormente, redigiu o parecer e projeto sobre a emancipação dos escravos (Lei dos Sexagenários). Pronunciou, em 1885, uma série de conferências abolicionistas. Quando foi proclamada a República, em 1889, instalou-se o Governo Provisório; Rui Barbosa foi nomeado Ministro da Fazenda e, interinamente, da Justiça. Redigiu os primeiros decretos da República. Posteriormente, foi nomeado o Primeiro Vice-Chefe do Governo Provisório. Em 1923, foi vítima de paralisia bulbar, que o levou à morte (Fundação Casa Rui Barbosa, 2006).

apontadas como antecipação de um novo sistema no qual a cidadania inevitavelmente estaria predestinada a ser elemento fundador.

A despeito de não passar de uma declaração de intenções, na ausência de concretização de um verdadeiro sistema de educação nacional, pelo qual fossem efetivamente preparadas as forças populares do país, os pareceres de Rui Barbosa, talvez, representassem para a história da educação brasileira o primeiro grande diagnóstico da situação real do ensino no país. Essa assertiva pode ser constatada na própria exposição de Rui Barbosa citada por Boto (2006).

O Estado ainda não aprendeu outro meio de acudir as crises e remover os déficits senão endividar-se e tributar. Solicitai dinheiro para o ensino e vereis apurarem migalhas. Em palavras, todas as homenagens à instrução popular; nos fatos, uma avareza criminosa. Não é a terra, nem o numerário, o que constitui a riqueza das nações, mas a inteligência do homem; eis a lei fundamental da verdadeira ciência das finanças. Aqui, porém, se a teoria admite, a prática a rejeita. O orçamento do ensino cresce gota a gota: tem direito a milhares de contos, e recusam-lhe centenas de mil réis. Para tudo se contraem empréstimos e abrem operações de crédito; para a educação do povo nunca! Não se convencem de que a instrução não tem preço (RUI BARBOSA apud BOTO, 2006, p. 05).

Em 1882, Rui Barbosa, na função de relator da Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados, fez um estudo da situação escolar do país; realizou, em seu parecer e projeto de reforma do ensino primário, análise tanto dos princípios pedagógicos quanto de uma descrição do cotidiano escolar. Contudo, Rui Barbosa preocupava-se mais com uma forma de externar os esforços da elite brasileira no sentido de alcançar o mesmo patamar educacional das nações mais desenvolvidas. A partir de sua análise, constatou a ausência de método e de racionalidade no ensino escolar e uma arquitetura inadequada para atender às características infantis.

Expõe Boto (2006), que apesar dos discursos dos governantes insistirem na preocupação com a educação popular, a realidade continuava sendo outra. A escola brasileira do século XIX, além de ser restrita a poucos, era considerada: precária na preparação dos alunos para a vida social; formadora de homens sem perspectivas e incapazes; transmissora de um ensino opaco, fator de descrédito do país perante o mundo.

Críticas também foram feitas ao ensino religioso comopositor à liberdade do saber, pois ele acabava relegando para segundo plano, as ciências positivas. Para Rui Barbosa, esse ensino não deveria ser extinto da educação, mas concomitante a isso, dever-se-ia dar laicidade à escola pública; até porque, muitas vezes, o ensino religioso era ministrado por leigos, que

não tinham a qualificação necessária para tal. Nesse sentido, Rui Barbosa teceu sérias críticas em relação a esse ensino, conforme mostra seu próprio depoimento.

Que cena nos oferece ao deixar à aulas, um desses grupos infantis, que, saciados de doutrina cristã, de história sagrada, orações e mistérios, desafoga ao ar livre, na verdade expansiva dos instintos poderosos daquela idade, os bons e maus dotes de uma natureza comprimida pelos exercícios da escola mecanicamente decoradora e escrupulosamente devota? Se essas crianças são a imagem desse ensino, com que resultados se recomenda ele? Polidez do dizer, decência do tratar, asseio do vestir, gosto de volver à tarefa diária da escola, respeito mútuo, sentimento do direito alheio, da obediência à lei e da própria responsabilidade, repugnância pelas coisas baixas, benevolência com os pobres, os fracos, os infelizes, os desprotegidos, os pequeninos; é isso, é algum vestígio, algum reflexo, algum germe disso, o que ali se nos revela a cada passo? (RUI BARBOSA apud BOTO, 2006, p. 08).

Outro fato digno de nota, como salienta Boto (2006), referia-se à educação brasileira que, de maneira geral, preocupava-se exclusivamente com a memória do educando, deixando de lado a sua formação integral. Essa mentalidade necessitava de urgente alteração. A reforma escolar exige mudança rígida de todas as rotinas, em especial, a pedagógica. As escolas deveriam assumir uma postura que levasse o educando a explorar e estimular suas aptidões.

Concorda-se com a afirmação de Boto (2006), reforçada pela de Forquin (1993). Segundo este, é indispensável a íntima relação entre educação e cultura, porque à educação não diz respeito somente ao domínio escolar, ela vai além da mera transmissão de conteúdo, envolve conhecimentos, competências, crenças, hábitos e valores. Todavia, nesse tempo essas questões não estavam em voga.

Vale ressaltar que Rui Barbosa, adepto do abolicionismo, ao tratar dos problemas pedagógicos escolares, em nenhum momento aponta em direção à queda da monarquia como necessidade histórica para o estabelecimento da escola que propunha. Ele se restringia somente a delimitar o rol de suas considerações teóricas acerca do ensino, pois um político que fosse realmente abolicionista almejaria o fim da escravidão e, conseqüentemente, o declínio da monarquia. No entanto, pode-se argumentar que a despeito de suas propostas educacionais não terem se efetivado na prática, elas influenciaram a história da construção do país.

De acordo com Boto (2006), Rui Barbosa projetou uma escola democrática, por meio das premissas liberais, mesmo não sendo um democrata na acepção mais plena da palavra. Contudo, “subsistia, nos corações, nas mentes e nas vontades, todo um modelo social

que continuamente resistia à mudança, ainda que fosse contida, vigiada e bastante moderada a mudança defendida” (BOTO, 2006, p. 14).

Constata-se que os discursos democráticos em prol da educação concorriam com o temor dos governantes da época. De acordo com este, se o povo recebesse um pouco mais de instrução começaria a reivindicar seus direitos, até então desconhecidos. Se o esclarecimento do povo ameaçava acordos políticos, necessário se fazia que esse povo não recebesse a educação formal de qualidade, para não colocar em risco os interesses de quem estava no poder e desejava permanecer.

Destaca Martinez (1997) que a idéia de educar as crianças pobres, *abandonadas*, *vagabundas* ou *criminosas* foi discutida por vários setores da sociedade na década de 1870. Os próprios fazendeiros, reunidos no Congresso Agrícola, realizado na Corte, em 1878, propunham a necessidade de desenvolver o ensino primário aliado ao agrícola, para suprir, com mão-de-obra, as fazendas. A solução seria enviar as crianças e jovens das cidades, além dos “ingênuos” de 1871, para serem educados pelos senhores.

Em um dos seus artigos, a chamada Lei do ventre Livre (...) previa a educação dos “ingênuos” que fossem entregues ao governo pelos senhores. A instrução primária e o encaminhamento dos filhos livres das escravas para os ofícios foram projetados no texto legal. A instituição então criada visava não apenas atender aos meninos livres que “vagavam” pelas ruas das cidades, mas também encontrar soluções para disciplinar os libertos. Muitos proprietários de escravos solicitaram, de fato, as matrículas de “ingênuos” no Asilo como forma de indenização pelos gastos com a alimentação e cuidados com as crianças libertas pela lei (MARTINEZ, 1997, p. 165) (Grifos da autora).

Considerando a assertiva de Martinez (1997), importa fazer a ressalva de que, se na Lei do Ventre Livre, de 1871, encontrava-se prevista a educação *dos ingênuos* e o registro de que a instrução primária deveria comportar filhos livres de mulher escrava, somente oito anos mais tarde, em 1879, é que se vai verificar menção ao encaminhamento de *ingênuos* à aprendizagem de ofícios, mas, é claro, orientados à formação de mão-de-obra compulsória na lavoura, agora sob responsabilidade do Estado.

Acompanhando as discussões vigentes, o Ministro Leôncio de Carvalho, na reforma educacional decretada em abril de 1879, introduziu o ensino de noções de agricultura e horticultura, além de ofícios industriais, no currículo das escolas primárias de segundo grau. Esses tipos de ensino estavam regulamentadas desde 1854, porém nunca tinham sido criados na Corte.

As crianças definidas por Leôncio de Carvalho e seus contemporâneos, como *os ingênuos de 1871*, filhos livres de mães escravas, deveriam ser encaminhadas às colônias agrícolas para a aprendizagem de ofícios. Essa medida mantinha a mão-de-obra descendente dos africanos no trabalho compulsório da lavoura, embora não mais sob o domínio senhorial, porém, sob a tutela do Estado.

Como se pode perceber, desde pelo menos a segunda metade do século passado, o Estado manifesta a intenção de promover a educação e, desse modo, interferir no cotidiano das famílias populares. *Educar*, no sentido de difundir valores morais e comportamentos e *instruir* por meio da alfabetização e do ensino de ofícios artesanais ou agrícolas, seriam ações fundamentais para um Estado que necessita manter hierarquias e distinções sociais, em uma sociedade que implodia sua base - fim da escravidão - e, paralelamente de grande complexificação social (MARTINEZ, 1997, p. 172) (Grifos da autora).

Para além da idéia de que educar significava prevenir a criminalidade e as desordens sociais, a preocupação com a educação das crianças pobres e, conseqüentemente, as propostas de criação de escolas, colônias agrícolas, oficinas e institutos profissionais conformaram-se em produtos das discussões e da busca de alternativas para a resolução do problema da transição do trabalho escravo para o livre, principalmente no contexto do pós-1871.

Em 1888, com o fim oficial da escravidão, a esperança estava na melhoria de vida para os ex-escravos, porém o resultado foi negativo. Com a libertação, as condições de vida da maioria desses ex-escravos não melhoraram. Sem estudos e mal preparados, tiveram de lutar muito para sobreviver. Conseguiram empregos em fábricas, somente no início do século XX, porém, recebiam irrisoriamente. Da formação de mão-de-obra barata, e quase escrava, que incluía a população pobre, livre e liberta¹¹, reforçando ainda mais o trabalho infantil.

Sob a forma de diversos projetos e programas de ensino: criação de asilos, jardins de infância, escolas primárias, além das colônias agrícolas e industriais, dentre outros, os dirigentes imperiais pretendiam educar e instruir as crianças e os jovens pobres, mas resguardando as hierarquias (e naturalmente as desigualdades sociais).

Afirma Martinez (1997) que não apenas os administradores do Estado, mas diversos agentes sociais voltaram suas atenções, olhares, discursos e iniciativas para a então chamada infância pobre. Nas décadas de 1870 e 1880, também advogados, médicos, juristas, professores e políticos discutiram no parlamento, na imprensa, nas conferências públicas e nas

¹¹ Segundo Peres (2002), livre era o indivíduo que nunca tinha sido escravo, ao passo que o liberto era aquele que, tendo sido escravo e fora alforriado.

suas sociedades de proteção e propaganda, a necessidade da instrução das camadas populares, as questões relacionadas à necessidade de educar as crianças.

Os debates sobre a educação e a instrução popular, além de integrar a temática da infância pobre, englobava um leque de problemas mais amplos, enfrentados pela sociedade naquele tempo. Preocupações com o fim do regime de trabalho escravo, com o controle social, com as desordens e a criminalidade, com a formação de cidadãos disciplinados e úteis à pátria, eram enfatizadas. O próprio repensar e reconstruir a nação brasileira encontrava-se em questão.

Argumenta Schueller (2006) que diante dessas circunstâncias, um grupo de agentes sociais - professores das escolas públicas primárias da Corte - também não deixou de oferecer suas idéias, elaborar planos e tomar iniciativas em prol da educação da infância pobre. Os professores das escolas públicas primárias da Corte manifestavam suas insatisfações com a política da instrução pública estabelecida pelo governo, sobretudo pelos baixos salários, e por meio de longo processo de diálogos, discussões e lutas com as autoridades, reivindicavam a melhoria de sua classe e a valorização do ensino público.

Em 1874, os mestres, de primeiras letras da Corte, representados por uma comissão, apresentaram às autoridades imperiais um extenso relatório sobre os problemas enfrentados pelas escolas públicas no cotidiano do ensino. Dentre os problemas, afeitos à época, a comissão de mestres apontou, em quase todas as escolas, a falta de material escolar, de carteiras e livros, a frequência irregular dos alunos e ausência de uniformização dos programas de ensino na Corte.

A partir de suas experiências no ensino e das condições da sociedade em que viviam, os mestres entenderam que era preciso abrir uma exceção na idéia geral de que a educação pertencia ao âmbito do pátrio poder. Segundo eles, o Estado deveria tomar para si a função de educar, pois a maioria das crianças que freqüentava as escolas provinha da “parte menos aquinhoadada da população, quer pelo lado da fortuna, quer pelo da educação” (SCHUELLER, 2006, p. 13) (Grifos da autora).

A comissão considerou que as famílias populares não ofereciam uma educação adequada aos seus filhos, julgando a educação doméstica prejudicial às crianças pobres. Portanto, para as classes pobres, as instituições de ensino não se destinavam apenas a instruir, mas educar, incutindo normas de comportamento, hábitos e determinados valores culturais, em detrimento da cultura e dos valores das próprias camadas populares.

A intervenção do Estado era imprescindível para a comissão, no que compete à educação das famílias populares. Um dos motivos para a interferência do governo na

organização familiar da população pobre justifica-se pelas próprias necessidades sociais desses setores. Schueller (2006), discutindo esses aspectos da educação das crianças das camadas populares, mostra que,

mais do que reafirmar o destino das crianças populares para o trabalho, os relatores alegaram conhecer a “realidade” dos alunos pobres. Segundo eles, estes eram empregados pelos pais nos serviços domésticos e em diversos ofícios. A atividade econômica da criança pobre era fundamental para a família popular e, por esta razão, as escolas eram tão pouco frequentadas. Os alunos não podiam chegar à hora da entrada e nem dedicar tanto tempo aos estudos (SCHUELLER, 2006, p. 13) (Grifo da autora).

Para a comissão, a alternativa que se tinha, a fim de amenizar esse problema, era tornar a escola primária um espaço completo de integração e formação das crianças pobres, incluindo a instrução primária e profissional, e a educação moral e religiosa, que as preparariam para a vida social. Desse modo, ensinando-as a *reconhecerem o seu lugar* e respeitarem as hierarquias da sociedade em que viviam.

Preocupados com a educação e a difusão da instrução primária entre as crianças pobres, os professores primários demonstravam concordar com o pressuposto de que caberia ao Estado intervir no cotidiano das famílias populares, por meio das instituições escolares, assistenciais e corretivas. Porém, mais do que uma simples convergência, os mestres estavam reivindicando a ação dos poderes públicos, e da sociedade em geral, no sentido de promover a educação e a instrução da infância.

Para Schueller (2006), desde a metade do século XIX, a educação e a instrução das crianças, jovens e adultos das camadas populares livres, libertas, nacionais e estrangeiras compunha projetos e discursos de dirigentes do Estado e de outros setores da sociedade imperial. As construções de escolas públicas e colégios, e o crescimento da escolarização, assim como a construção de ferrovias e bondes, instalação da iluminação pública, projetos de saneamento, ajardinamento e outros, estavam contidos em planos de intervenção dos poderes públicos na vida da população e no desenvolvimento das cidades.

No processo de abolição gradual da escravidão, iniciado a partir dos meados do século passado, a educação pública e a difusão do ensino primário entre a população livre e liberta, em primeiro lugar, e, posteriormente, aos ex-escravos, foram constantemente reclamados. Um movimento lento e progressivo de escolarização, com maior expressão nos espaços urbanos do Império, impulsionou a efervescência de debates, projetos e medidas em prol da instrução e da educação destinadas às crianças e jovens. Escolas públicas, Casas de Educandos Artífices, Asilos, Colégios, Escolas Normais para a formação de professores primários, representaram as principais medidas realizadas - nem sempre com felizes resultados - para viabilizar o ensino público (SCHUELLER, 2006, p. 05).

Nos anos de 1870, o número de escolas criadas na Corte dobrou. De quarenta e cinco passou para noventa e cinco no final da década. Associações e Sociedades particulares, leigas e religiosas, também participaram das discussões e implementaram projetos educacionais, contribuindo com o governo imperial na construção dos primeiros prédios escolares de grandes dimensões arquitetônicas, edificadas para atenderem entre quinhentas a seiscentas crianças.

Os debates sobre a educação e a instrução popular, além de discutirem a temática da infância, englobava problemas mais amplos, enfrentados pela sociedade naquele momento. Preocupações com o fim do regime de trabalho escravo, com o controle social, com as desordens e a criminalidade, com a formação de cidadãos disciplinados e úteis à pátria, eram destacadas. E, também, a própria reconstrução da nação brasileira encontrava-se em questão.

As razões da obrigatoriedade do ensino primário baseavam-se nos argumentos do “abandono” e dos “vícios” das crianças, e na crença de que a instrução popular era um instrumento de erradicação das condições de miséria e criminalidade. Para os defensores da educação pública, as raízes de tantas “chagas sociais” eram determinadas pelo meio miserável que, conseqüentemente, conduzia as crianças à ignorância e ao analfabetismo. Em última instância, o que estava em jogo era a delimitação de uma outra relação, não tão clara e precisa, porém, tanto mais ambígua quanto mais se prestasse a viabilizar e justificar uma intervenção: ou seja, a intenção de atribuir significados idênticos às expressões “classes pobres”/“classes ignorantes”/“classes perigosas” (SCHUELLER, 2006, p. 11) (Grifos da autora).

Se por um lado, a criação de diversos projetos e programas de ensino - asilos, jardins de infância, escolas primárias, colônias agrícolas e industriais - era preocupação de dirigentes imperiais e, por isso, eles lançavam seus olhares para as crianças e jovens, propondo educá-los e instruí-los, por outro, almejavam a construção de uma nação na qual as hierarquias e as desigualdades sociais permanecessem resguardadas.

Adverte Schueller (2006) que na passagem do Império para a República, as discussões e reformas educacionais direcionadas às crianças e jovens integravam uma série de problemas sociais, políticos e culturais mais amplos. O processo de abolição da escravidão, o movimento republicano, os embates em torno de idéias e projetos para a reconstrução da nação, desencadeavam uma série de conflitos e caminhos alternativos para a reorganização política do Estado e para a reestruturação das relações sociais entre crianças e adultos, homens e mulheres, livres e libertos, nacionais e estrangeiros, pobres e ricos, dominantes e dominados. A partir de meados do século XIX, por intermédio das instituições de ensino e de

um aparato educacional, as crianças e jovens tornaram-se objetos de saberes e discursos científicos baseados nas teses médicas, jurídicas, pedagógicas e psicológicas.

Com a proclamação da República, em 1889, os debates sobre a educação destinada à infância expandiram, com a chegada de novos atores sociais e novas problemáticas. O destaque ao combate à criminalidade e à vadiagem das crianças e jovens nas cidades, integrando um projeto mais amplo de controle social das relações de trabalho, aguçou o interesse de juristas e profissionais ligados à prevenção e repressão dos males sociais.

A educação das crianças e jovens continuou a representar um desafio para os dirigentes republicanos, pretensos construtores de uma nova nação. A relação de reciprocidade entre crianças e escolas estava praticamente estabelecida. A criação de instituições educacionais, tanto pública quanto privada, intensificou-se consideravelmente.

Argumenta Gonçalves (2000) que a República não expandiu os direitos políticos imediatamente após a sua proclamação, nem garantiu o acesso de todos à educação durante muito tempo. Agravou-se a situação dos negros que, após a Lei Áurea, foram lançados à própria sorte. O relato de Correia Leite, colhido por Gonçalves (2000), se torna significativo à medida que, contrastado com outras experiências ou histórias de vida, expressa a luta de um negro que teve de contar com sua própria iniciativa, para sair de um terrível estado de anomia social.

Não é por acaso que, para ele, a escola tenha aparecido em sua vida como algo quase inacessível e as poucas experiências escolares nunca lhe tenham dado a sensação de que teria aprendido alguma coisa. Teve dificuldade em matricular-se em uma escola quando criança, pois, como ele mesmo diz, “não tinha quem se responsabilizasse por mim...” Eu era um menino prejudicado porque tinha que enfrentar sérios problemas da minha vida. E já era minha vida. Frequentou pela primeira vez uma escola na adolescência. Tratava-se de um estabelecimento particular. A professora o aceitou porque, em troca, ele varreria o quintal da escola. Mal começou a ler as primeiras letras, a professora fechou a escola mudando-se para o interior do estado. Dali para frente, as experiências não foram muito diferentes. Descobriu que a maçonaria tinha escolas que atendiam os pobres e negros. Estudou um tempo em uma dessas escolas até que fechou. Teve ainda experiência em uma escola dirigida por um padre que atendia meninos jornaleiros, mas tudo assim, sem muita sistematização (GONÇALVES, 2000, p. 340) (Grifos do autor).

Pode-se inferir que histórias como a exposta por Gonçalves eram comuns à vida de muitos negros, cuja experiência escolar, quando houve, foi marcada por essa inconstância que tinha o tom ideológico e discriminatório daquele momento histórico.

Nesse capítulo, buscou-se estabelecer uma visão ampla da influência dos negros na formação do povo e da nação brasileira. No Brasil, a educação destinada a essa raça foi contemplada junto com a das camadas populares, de maneira bastante precária e quase insignificante.

O período de transição do Império para a República foi assinalado por uma forte fluidez política, cujo discurso era ideológico. Ao mesmo tempo em que se convivia com as idéias abolicionistas que se contrapunham, veementemente, à estrutura escravocrata, mantinham-se as vantagens da ordem vigente monárquica, a ponto de a própria abolição ter resultado mais da luta pelo poder do que das atitudes e preocupações humanitárias. A nova ordem, a República, que vem substituir o Império, preocupava-se com o tipo de cidadão que precisava formar. Com certeza, o escravo não mais lhe satisfaria, pois a abolição havia se efetuado e os tempos eram outros.

E, nesse caso, aqueles que eram essenciais à estrutura econômica de sustentação da ordem vigente, agora, eram vistos como algo a ser descartado. Segundo Aparecida dos Santos (2002), o Estado brasileiro e as classes dominantes propiciaram o desenvolvimento de uma política racial fundamentada no ideal de uma democracia harmônica entre as raças e no branqueamento da população, colaborando para a imigração européia e a proibição da entrada, no Brasil, de indivíduos das raças de cor preta.

Ficou evidenciada a preferência pelo imigrante europeu em detrimento do negro que, excluído das atividades de trabalho, era lançado à marginalidade. Portanto, constata-se que, mesmo com a chegada de novos tempos - *ordem e progresso* -, o racismo permaneceu e permanece, inerente não somente às formas de governo, mas no sentimento e forma de ser da população, pois o negro, mesmo na condição de livre - liberto -, era impregnado pela discriminação e pela submissão do ser escravo.

Entretanto, a realidade da condição do ser negro não impediu essa raça de, gradativamente, conquistar, mesmo que de forma tímida, seu espaço no contexto econômico, social, político, histórico, cultural e educacional. Dentre esses espaços, no próximo capítulo, enfatizar-se-á a educação, especialmente aquela destinada às crianças negras, da Província de Goiás.

CAPÍTULO III

A CRIANÇA NEGRA NA CULTURA E NA EDUCAÇÃO EM GOIÁS

A brutalidade, a incompreensão, a ignorância, o carrancismo. Os castigos corporais. Nas escolas. Nas casas. Nos quartéis e nas roças. A criança não tinha vez, os adultos eram sádicos. Aplicavam castigos humilhantes.

Cora Coralina

Esse capítulo visa investigar as propostas educacionais que envolveram as crianças negras, do estado de Goiás, no período de transição do Império à República (1871-1889), a fim de averiguar se essas propostas foram efetivadas. Em um primeiro momento, busca-se fazer sucinta descrição da Fundação do Arraial de Sant'Ana à Cidade de Goiás. Em seguida, analisam-se as Leis - do Ventre Livre, do Sexagenário e Áurea - que concederam liberdade ao negro no Brasil e tiveram, obviamente, de ser assumidas em Goiás. Pretende-se, ainda, além de identificar e verificar se, de fato, houve propostas educacionais destinadas às crianças negras, explicitar como eram exercidas.

3.1 Do Arraial de Sant'Ana à Cidade de Goiás

*Vila Boa,/ Lânguida de amores/ repouso/ no regaço/ de
suas sombras morenas/ Nesse bailado/ das ruas estreitas/
entra e sai/ meu coração.*

Augusta Faro Fleury de Melo

Argumentam Palacín e Moraes (1994) que o descobridor de Goiás foi Bartolomeu Bueno da Silva, o Anhanguera. Foi ele o primeiro a ter pretensões de habitar a Província, o que não significa dizer que ele tenha sido o primeiro a visitar Goiás.

A bandeira de Anhanguera, que saiu de São Paulo no dia 3 de julho de 1722, desde o início sofreu muitos contratempos: inimizades entre os chefes das bandeiras e os demais componentes. Muitas dos homens morreram de fome, outros preferiram voltar em pequenos grupos para São Paulo. Durante essa expedição foi descoberto o ouro nas cabeceiras do rio Vermelho. Os que permaneceram, retornaram, após três anos, ao seu local de origem, satisfeitos com o descobrimento dos córregos auríferos.

Poucos meses depois, foi organizada uma nova expedição para explorar as minas. Bartolomeu Bueno voltava com o título de superintendente das minas. “A primeira região ocupada foi o rio Vermelho, onde se fundou o Arraial de Sant'Ana, que depois seria chamado

Vila Boa, e, mais tarde, Cidade de Goiás, sendo durante duzentos anos a capital do território” (PALACÍN & MORAES, 1994, p. 09).

Com o declínio do ouro, o governo português, que antes priorizava a mão-de-obra da capitania para as minas, incentivou as autoridades responsáveis pelas capitanias a promoverem a agricultura em Goiás. Diversas circunstâncias impossibilitaram seu desenvolvimento, dentre elas podem-se destacar: o temor aos dízimos por parte dos agricultores, tanto na forma de avaliação como na forma de pagamento; a escassez do mercado consumidor; a resistência dos mineradores ao trabalho agrícola; e o alto preço do transporte.

De acordo com Palacín e Moraes (1994), a escassez aurífera trouxe para Goiás uma defasagem sociocultural em relação a outras capitanias. Houve uma queda na importação e exportação, que interferiu diretamente no comércio. Vários aglomerados urbanos estagnaram ou até mesmo desapareceram. A economia mineradora teve um período longo de transição que chegou ao fim dando espaço para o início uma nova economia agrária de subsistência.

Após o desaparecimento do ouro, grande parte dos mineradores que permaneceram em Goiás passou a se dedicar à agricultura de subsistência e à criação de gado. Dessa forma, a pecuária começou a conquistar o mercado, devido à existência de boas pastagens e também porque o gado era conduzido ao mercado consumidor por si mesmo, superando as dificuldades de transporte e vencendo as grandes distâncias.

Concomitante à decadência da mineração, ocorreu o esfacelamento da instituição escravista. A partir da transição do sistema aurífero para o agrário, o negro deixou as minas de ouro para trabalhar na zona rural, exercendo a profissão de lavrador e vaqueiro e, na zona urbana, a de carpinteiro, pedreiro, sapateiro, tecelão, dentre outras.

Segundo Palacín e Moraes (1994), com a mudança do sistema de produção, a escravidão deixou de ser o suporte maior da mão-de-obra. No âmbito nacional, os movimentos abolicionistas tiveram como uma de suas conseqüências o aumento do preço do escravo. Nessas circunstâncias era mais rentável para os fazendeiros contratar um trabalhador por um preço mais baixo do que manter o escravo. Nesse período, a sociedade goiana também começou a incorporar sentimentos “humanitários” de libertação do negro.

A implantação do regime republicano em Goiás a partir de 1889 afetou apenas as questões administrativas e políticas. Os fatores sócio-econômicos e culturais não sofreram abalos: o escravo liberto permaneceu à margem da sociedade; as elites dominantes continuaram intocáveis; não ocorreu a imigração européia, como se esperava; os latifúndios

permaneceram improdutivos; a pecuária e a agricultura deficitárias; a educação em estágio embrionário; e o povo, de um modo geral, esquecido.

É essa mesma Vila Boa de Goiás, em um cenário de escravidão, no período de transição do Império à República (1871-1889), que se constitui como dado importante para essa pesquisa, pois à época ela era a capital da Província de Goiás, local em que se pensava e se delegava leis e normas, inclusive as destinadas aos negros e à educação das crianças negras. Por isso, pretende-se aqui saber quais foram os direitos que o negro, na condição de escravo, conquistou ao se tornar liberto em Goiás, com o propósito de, posteriormente, estudar sobre a possibilidade de inserção da criança negra na educação em Goiás.

3.2 De Escravo a Liberto: que Liberdade?

*Liberdade é uma palavra que o sonho humano alimenta,
não há ninguém que explique e ninguém que não entenda.*
Cecília Meireles

De acordo com Moraes (1974), a luta em prol do abolicionismo na Província de Goiás estava diretamente relacionada aos interesses da organização dos partidos políticos monárquicos locais. As libertações ocorridas não prejudicaram a economia goiana aurífera que, desde o início do século XIX, encontrava-se em declínio.

O número de escravos em Goiás era cada vez menor devido à decadência da exploração de ouro e da nova ordem econômica que passou a ser agropastoril. Essa mudança influenciou a opção da sociedade goiana no sentido de manter trabalhadores contratados por meio de salários irrisórios, ao invés de comprar e sustentar escravos.

Com a transição do sistema aurífero para o agropastoril, vários proprietários de escravos começaram a vendê-los a outras províncias. Os senhores mais generosos lhes concediam cartas de alforria, outros senhores davam-lhes a liberdade, mas, em troca, eles trabalhavam para os seus ex-donos por um determinado tempo. “Era uma atitude assumida não só para camuflar os interesses escravagistas arraigados nas suas mentalidades como para motivar à escravaria maior produção” (MORAES, 1974, p. 72).

Ressalta Moraes (1974) que, conferindo as matrículas dos escravos, era possível notar o enfraquecimento do sistema escravagista. No ano 1823, em Goiás, foram registrados vinte e quatro mil (24.000) escravos, enquanto que, em 1872, somente dez mil seiscentos e cinquenta e dois (10.652) foram registrados. Essa queda estava diretamente ligada às diversas formas de libertação - fundo emancipatório, pecúlios, particulares e sociedade abolicionista.

Em 1887, as matrículas eram em número de quatro mil quinhentos e quarenta e nove (4.549) escravos. Em especial, essas libertações ocorreram mais na Capital. “Em março de 1887, a matrícula acusou naquele município o número de 395 escravos, sendo que em 1872 havia sido inscrito 1.114 escravos” (MORAES, 1974, p. 64).

O declínio das explorações mineradoras em Goiás corroborou para o aumento da pobreza. Essa decadência afetou todos os setores da vida: diminuiu a população; vários arraiais desapareceram; reduziu-se o comércio; e o produto agropastoril esteve mais no campo da subsistência.

Nota-se que as lutas, a favor das campanhas abolicionistas em Goiás, não foram muito diferentes do restante da nação, pois se prendiam ao campo das idéias, não tiveram realmente um cunho humanitário, mas de interesse particular, o que pode ser comprovado na assertiva de Moraes (1974):

A imprensa livre de Goiás trouxe, para seus leitores, toda a chama emancipatória que empolgava o Brasil. Aplaudiu e endossou esta causa, movendo forte campanha pela libertação dos escravos na Província. Félix de Bulhões foi a alma desse movimento: considerou o abolicionismo do Brasil uma necessidade evolutiva e resultante do nosso desenvolvimento histórico, fator de progresso econômico e social e uma consequência natural dos sentimentos morais e religiosos da raça brasileira. Conhecedor da situação precária dos cofres da nação lutou pela emancipação oriunda da iniciativa particular (MORAES, 1974, p. 65).

Apesar de já se ter afirmado que a Lei do Ventre Livre, no 1º artigo, concedia liberdade à criança nascida de mãe escrava, era mais interessante que os senhores ficassem com os *ingênuos*, ao invés de entregá-los ao Estado, pois lhes era mais rentável usufruírem do trabalho das crianças negras do que receber por elas uma indenização quase que insignificante: “quantia provavelmente fictícia, em decorrência da precariedade das finanças públicas brasileiras. Foram os preceitos da lei explícitos, não para proteger os menores, mas para mostrar ao senhor proprietário suas vantagens e interesses econômicos” (MORAES, 1974, p. 66)

Em conformidade com a assertiva, é visível o quanto a raça negra foi considerada por séculos e séculos um mero objeto, em todas as localidades onde houve a sua escravidão, e isso não seria diferente em Goiás. Essa discriminação relacionava-se com a concepção, que à época, também consoante aos interesses do poder vigente, preconizava a existência de apenas um tipo de cultura que, no caso, era a da raça branca e dominante. A partir dessa ideologia

única de cultura, prevalecia a preocupação em preparar o jovem negro para o trabalho livre que não passava de um mecanismo de justificativa para a exploração de sua mão de obra.

Argumenta Moraes (1974) que a interpretação da Lei do Ventre Livre foi feita no sentido de utilizar os serviços das crianças negras, visando, não somente mais lucros para os proprietários, mas, também, é claro, a desobrigação do tesouro nacional, em déficit crônico, do ônus da indenização.

A Lei do Ventre Livre, além de considerar livre o filho da mulher escrava, permitia aos demais escravos a formação de um pecúlio, provindo de doações, legados e heranças, e do consentimento do senhor. Se de seu trabalho eles obtivessem economias, poderiam, com elas, comprar sua liberdade, como se isso fosse uma prática advinda apenas da decisão e da boa vontade dos escravos em *resolvessem*, de uma hora para a outra, a sua sorte.

Estes dois tipos de libertação não significaram, no contexto escravagista brasileiro e goiano, saldos positivos, pois o fundo libertou, em dez anos, doze mil oitocentos e noventa e sete (12.897) escravos, número insignificante em relação à quantia de escravos existentes no país. As campanhas abolicionistas nesse período tinham mais força, libertando um total de 56.056 escravos. No ano de 1883, na Província de Goiás foram registrados 468 libertações pelo Fundo e 450 pelas iniciativas particulares, um total, portanto, de 958 libertações. “O Fundo Emancipatório, decorrente da Lei do Ventre Livre, projeto do Governo Imperial, impulsionou, em Goiás, moderadamente, o processo emancipatório; e que, caminhando ao lado das iniciativas particulares, contribui para diminuir o número de seus cativos” (MORAES, 1974, p. 69-70).

Conforme já abordado, as crianças libertas pela Lei do Ventre Livre deveriam ser matriculadas nas documentações oficiais de suas respectivas Províncias. Ao pesquisar os documentos oficiais do Estado de Goiás, no Arquivo Histórico Estadual (AHEG) e no Instituto de Pesquisa e Estudos Históricos do Brasil Central (IPEHBC), averiguou-se se realmente essas crianças eram matriculadas.

Em Goiás, encontrou-se registradas e oficializadas essas matrículas, em alguns municípios, primeiramente, em um relatório, apresentado à Assembléia Legislativa Provincial de Goiás, por Cícero de Assis, então Presidente da Província, em primeiro de junho de 1873. Esses dados podem ser observados no quadro 01 a seguir.

Quadro 01: Relação da Matrícula dos Escravos e Filhos Livres da Mulher Escrava

Municípios	Escravos	Filhos Livres	Total
Da Capital	1.222	52	1.274
De Jaraguá	241	-	241
De Meia Ponte	993	31	1.024
De Pilar	229	-	229
De Bonfim	752	17	769
De Santa Luzia	389	10	399
Do Rio Verde	813	47	860
De Santa Cruz	982	26	1.008
De S. J. do Tocantins	265	12	277
Da Formosa	429	5	434
De Catalão	1.029	29	1.058
De Arraias	662	7	669
De S. Domingos	310	-	310
Da Conceição	509	7	516
Da Palma	88	-	88
Do Porto Imperial	345	-	345
Total	9.258	243	9.501

Fonte: Instituto de Pesquisa e Estudos Históricos do Brasil Central - IPEHBC. Relatórios do Governo da Província de Goiás, nº 11, p. 205 de 1873 (1999).

No Arquivo Histórico Estadual do Estado de Goiás, datado de 1885, encontrou-se um quadro geral e estatístico dos filhos livres de mulher escrava de municípios da Província de Goyás, até 30 de junho do corrente ano, organizado à vista dos quadros parciais, enviados pela Thesouraria da Fazenda em ofício de 1º daquele mês. No quadro 02, a seguir, pode-se visualizar esses dados.

Quadro 02: Matrículas dos Filhos Livres de Mulheres Escravas

Municípios	Filhos entregues às mães libertas	Filhos entregues ao Estado por opção de serviços	Meninos existentes	Meninas Existentes	Total
Capital	7	1	203	178	381
Jaraguá	1	-	28	34	62
Meia Ponte	1	-	130	133	263
Pouso Alto	-	-	32	26	58
Bonfim	-	-	131	102	233
Santa Luzia	-	122	66	56	122
Vila Bela de Morrinhos	-	-	102	125	227
Santa Cruz	-	-	-	-	-
Formosa	-	-	75	83	158
Catalão	4	-	93	64	157
Rio Verde	9	-	161	149	310
Rio Bonito	-	-	86	60	146
São José do Tocantins	-	-	23	30	53
Arraias	-	-	71	62	133
Taguatinga	-	-	23	17	40
Flores	-	-	12	9	21
Conceição	1	1	18	8	26
Natividade	5	-	28	22	50
Porto Imperial	-	-	23	37	60
Total	28	124	1.305	1.195	2.500

Fonte: Arquivo Histórico Estadual do Estado de Goiás (AHEG), de 1885. Caixa-arquivo nº. 01 (2007)

Observa-se que no período de doze anos, ou seja, de 1873 a 1885, houve um número crescente de crianças livres, passando esse número 243 para 2.500, correspondendo a um total de 2.257 crianças livres. A partir desses dados, pode-se inferir que a Lei do Ventre Livre se concretizou na Província de Goiás, mas não foi possível descobrir qual o destino que essas crianças tiveram. Teriam sido elas lançadas à negligência social? Mesmo sendo livres continuaram a fazer trabalho escravo? Tiveram as mesmas oportunidades que as crianças brancas ou mesmo de outras raças? Não foram encontradas respostas para esses questionamentos nos documentos oficiais da Província de Goiás, pois naquele período não havia preocupação com a formação social, afetiva e cognitiva da criança, conseqüente e principalmente, da criança negra. Viviam-se em uma sociedade impregnada de preconceitos, onde o negro era abertamente considerado mero objeto de compra e venda.

As primeiras campanhas abolicionistas em Goiás, surgiram em 1879, quando foi fundada a Sociedade Emancipadora Goiana que tinha o objetivo “único de beneficiar nossos irmãos agrilhoados pelos duros ferros do cativeiro”. (MORAES, 1974, p. 70) A campanha abolicionista goiana evidenciava, vez ou outra, entendimento perfeito da conjuntura brasileira, com relação à necessidade de aproveitar o elemento servil brasileiro e ingressá-lo no trabalho livre.

Com as mudanças no sistema de produção, em áreas como São Paulo, o movimento abolicionista crescia, dominava a classe média, empolgava a opinião pública por meio da imprensa, o número de seus adeptos só aumentava. Porém, como Goiás não passou por essas transformações, as discussões ficaram restritas a um número insignificante de intelectuais. O movimento abolicionista só veio a assumir caráter de luta e de imperativo humano e social quando despertado por influências palacianas.

O abolicionismo, em Goiás, foi, na fase Spínola, sinônimo de festas, reuniões em palácio, projeção política e social. Todos, no desejo de agradar, enalteciam o valor da campanha. Por ocasião do 1º aniversário do governo Spínola - 18 de março de 1880 - a Sociedade Emancipatória, entre festejos e foguetórios, distribuiu cartas de alforria. (MORAES, 1974, p. 71)

É possível perceber pela assertiva que, se a luta em prol do abolicionismo em Goiás estava impregnada de interesses pessoais de políticos envolvidos nessa campanha, acabou sendo um movimento que deu frutos positivos e, nas cidades do interior, despertou o interesse pela causa. Após a saída de Spínola, a campanha esfriou-se. A alforria concedida pelos políticos aos escravos em Goiás não foi, muitas vezes, um ato humanitário. O que pode ser constatado na exposição de Moraes (1974):

Procedeu para reforçar o relacionamento amistoso com os pretos, uma vez, ser voz corrente, de que sempre fora bom para os mesmos. Desta forma angariaria gratidão, mantendo-os nos postos de trabalho, quando a Nação concedesse a liberdade aos negros. Destarte, evitava a queda brusca de produção nos seus domínios agropastoris (MORAES, 1974, p. 73).

Conforme Maciel (2007), o país foi tomado pela causa abolicionista, e em 1884, o Estado do Ceará decretou o fim da escravidão em seu território. A decisão cearense aumentou a pressão da opinião pública sobre as autoridades federais, culminando, em 1885, na proposta do ministro liberal José Antonio Saraiva, que foi aprovada pelo ministério conservador do Barão de Cotegipe, na Lei Saraiva-Cotegipe, mais conhecida como Lei do Sexagenário.

Relata Moraes (1974) que, no ano de 1885, em consonância com a Lei do Sexagenário, decretou-se a alforria dos negros maiores de sessenta anos - Goiás concedeu oficialmente a liberdade a 259 escravos. Nas palavras do Dr. Guilherme Francisco Cruz, então presidente da Província de Goiás, tem-se a confirmação dessa assertiva.

Por intermédio da Thesouraria de Fazenda, ordenei aos encarregados da actual matricula que, revendo cuidadosamente á mesma matricula, relacionassem todos os matriculados que houvessem atingido a idade de 60 à 65 annos e enviassem essas relações aos respectivos juizes d'orphãos e outras à esta Presidencia e que repetissem o mesmo trabalho e com o mesmo cuidado trimensalmente, até encerrar se a nova matricula. (Instituto de Pesquisa e Estudos Históricos do Brasil Central (IPEHBC), 1999, p. 122).

Com o levantamento realizado nos relatórios dos Governos da Província de Goiás, pôde-se verificar o quantitativo de algumas alforrias mencionadas no depoimento do presidente da Província de Goiás, nos anos de 1886, Dr. Guilherme Francisco Cruz. Em seguida, no quadro 03 constata-se esse quantitativo.

Quadro 03: Escravos Libertos pela Lei do Sexagenário de 8 de Abril de 1886

Municípios	Número de Escravos
Capital	19
S. Cruz	18
Jaraguá	13
Villa Bella	19
Formosa	23
Pouso Alto	4
Bonfim	33
Meia Ponte e Corumbá	29
S. Luzia	4
Catalão	22
Total	184

Fonte: Instituto de Pesquisa e Estudos Históricos do Brasil Central - IPEHBC. Relatório dos Governos da Província de Goyás, nº 14, p. 122 de 1886. (1999)

Argumenta Moraes (1974) que a morte de Antônio Félix de Bulhões Jardim foi uma perda para a sociedade goiana, que lutava em prol das causas abolicionistas:

Seu enterro foi interrompido por um escravo de nome Luiz que em lágrimas, abraçava o caixão lastimando o desaparecimento do protetor de sua raça. Este escravo foi alforriado, após o enterro, por Felipe Baptista, e recebeu o nome de Luiz de Bulhões em homenagem àquele a quem devia a libertação, e a Loja maçônica tornou livre à sua mulher de nome Maria. (MORAES, 1974, p. 84).

Félix de Bulhões foi considerado o *maior espírito abolicionista goiano*, sua morte estimulou ainda mais a campanha abolicionista, levando à criação da Confederação Abolicionista Félix de Bulhões que atuou a favor dos escravos, promovendo conferências, quermesses, leilões e outros, que ficaram conhecidos como festivais abolicionistas que passaram a integrar a vida social da província.

A Confederação alforriou todos os escravos da Capital no primeiro aniversário da morte de Félix de Bulhões. Suas bandeiras de lutas ostentavam não apenas a extinção da escravidão, mas a integração econômica e política do negro, na sociedade. Membro da Confederação, Quintino Bocaiúva pregava a necessidade de destruir para construir. Esse ideal pode ser constatado na própria exposição de Quintino Bocaiúva:

O abolicionismo destrói, mas para reconstruir sobre bases sólidas e estáveis o edifício social. O abolicionismo não se limita a libertar o trabalhador escravo da tirania senhorial, vai além, quer emancipá-lo do domínio da ignorância e dos preconceitos, em que a escravidão o lançou: o abolicionismo procura converter o escravo em operário, e o operário em cidadão (apud MORAES, 1974, p. 85).

Com a promulgação da Lei Áurea, assinada pela Princesa Isabel, em 13 de maio de 1888, Lei que determinava a extinção definitiva da escravidão no Brasil, tudo passou a ser aspiração demagógica, pois as idéias que caracterizavam a luta abolicionista e que consistiam na integração do negro no contexto social, na valorização de seu trabalho, na educação de seus filhos foram esquecidas. Tanto os políticos conservadores quanto os liberais abraçaram com maior efervescência a campanha imigrantista, porque estavam preocupados com sua ascensão política no cenário nacional, abandonando os ex-escravos a uma espécie de regressão social, ao servilismo e ao vandalismo.

No entanto, o cenário político da época não deixou transparecer a falta de preocupação com os ex-escravos, a notícia da Lei Áurea pelo Decreto nº 3.353, de 13 de maio de 1888, que declarava extinta a escravidão no Brasil, foi comunicada com muito entusiasmo

pelo Sr. Brigadeiro Felicíssimo do Espírito Santo, vice-presidente da Província de Goiás, o que pode ser confirmado na assertiva transcrita abaixo.

Esse desejado e faustoso acontecimento que mais ennobresse o Brazil e cobri-o de gloria o Governo Imperial, encheu do mais justo contentamento a população desta província, pelo que tem esta presidência recebido congratulações de quase todos os pontos d'ella (Instituto de Pesquisa e Estudos Históricos do Brasil Central (IPEHBC), 1999, p. 225).

A Lei Áurea, em todo o território nacional, alforriou aproximadamente 600.000 escravos. Em Goiás, a Lei libertou menos de 4.000 escravos. Após sua proclamação, alguns negros permaneceram no campo, praticando uma economia de subsistência, enquanto outros buscaram as cidades, quando entraram num processo de marginalização e não de inclusão social. Marginalizados e desempregados, passaram a viver em barracos nos arredores das cidades.

Observa-se que a Lei Áurea garantiu somente a liberdade jurídica, negligenciando as demais liberdades - social, econômica, política e educacional. O 13 de maio não impediu uma autêntica privação dos ex-escravos pelos senhores. Não lhes foram concedidas nenhuma garantia de segurança e assistência econômica.

Se era essa a condição imposta àqueles que, *agora* eram *dados* à liberdade, vale questionar que tipo de aval eram os legais. No decorrer desse estudo, apresentou-se as Leis que concederam liberdade ao negro: até que ponto, realmente, o escravo passou a ser livre e que liberdade lhe foi dada, em que espaços e como viveria, ou confrontaria, essa forma de vida que lhe era desconhecida, no território brasileiro? Em relação à Lei do Ventre Livre, conforme já citado anteriormente, declaravam-se livres todos os filhos de mãe escrava, nascidos a partir da promulgação da Lei, mas ficavam elas sob a tutela de seus senhores até atingirem a idade de vinte e um anos. Percebe-se que foi uma Lei omissa, não resolvendo em quase nada o problema da criança negra.

Dispunha o 2º artigo que, ao completar oito anos de idade, a Lei permitia ao senhor ficar com a criança e usufruir de seu trabalho ou entregá-la a associações autorizadas, recebendo por isso uma indenização precária. Não foi por acaso, que a Lei estabeleceu essa idade, pois aos oito anos a criança já mostrava as suas capacidades. Com certeza, poucos foram os senhores que não optaram pelo trabalho dos filhos de suas escravas. Pela Lei, realmente, o valor de mercadoria não mais existia, mas foi habilmente substituído pelo valor de trabalho, conforme a idade da criança.

Nesse artigo da Lei encontrava-se, ainda, o direito de os governantes mandarem recolher as crianças filhas de escravas aos estabelecimentos públicos, nos casos em que as associações não estivessem cumprindo seu papel. Tratava-se de uma Lei muito restrita, que concedia nominalmente a liberdade ao escravo, mas separava-o de sua mãe e ainda determinava-lhe o local onde habitar. Marin (2005) explicita que, “ficava estabelecido aos filhos de escravas um regime de tutela exercido pelos proprietários das mães até que atingissem a maioridade. Isto representava a perpetuação da escravidão” (MARIN, 2005, p. 31).

Outro fato importante é que nenhuma criança, tratada na Lei do Ventre Livre, teria vinte e um anos em 1888, o destino, mais cauteloso que a Lei, neles teria reconhecido os escravos disfarçados que foram, e que seriam liberados da mesma forma e ao mesmo tempo em que os outros escravos. A Lei nesse aspecto apresenta um caráter dúbio, pois ao mesmo tempo em que concedia a liberdade a essas crianças negava-a. Por trás do *ingênuo* a proteger, escondia-se o bom trabalhador, útil ao seu senhor.

Nessa perspectiva, confirma Fonseca (2004) que a criança negra no processo de abolição do trabalho escravo foi uma metáfora do trabalhador ou da sociedade futura, as discussões que cercaram a sua condição de escravo não tinham como prerrogativas sua proteção e defesa de seus direitos, mas, sim, propor uma reorganização da sociedade brasileira, por meio da mão-de-obra barata que descendiam da escravidão.

No que diz respeito à educação, Fonseca (2004, p. 290) argumenta que se tratava de “um mecanismo de dominação que permitisse a manutenção da hierarquia social e racial”. Para o autor, essa Lei explicitava a intenção de alguns setores de atribuírem aos senhores a obrigação da educação das crianças negras, por outro lado, os setores afinados com os proprietários desejavam que o Estado se responsabilizasse por essa tarefa. Era um verdadeiro jogo de interesses individualizados.

De acordo com Fonseca (2004), a Lei do Ventre Livre apresentava um caráter dúbio, pois a palavra educar foi substituída por criar, desresponsabilizando os proprietários da obrigação legal de oferecer instrução para os escravos nascidos após 1871. “Essa troca se deveu à negociação feita entre parlamentares e senhores de escravos para que a lei fosse aprovada, já que criar e educar eram praticamente sinônimos de domínio social” (FONSECA, 2004, p. 291).

Contudo, para Fonseca (2004) existia uma diferença na forma de tratamento entre as crianças que eram mantidas pelos senhores até vinte e um anos - conforme a lei previa, que continuariam sendo mantidas como escravas, sem receber instrução - e as crianças que fossem

encaminhadas ao Estado aos oito anos, que estariam ligadas à educação escolar. De forma que a distinção entre educar e criar aconteceria pelo acesso à instrução.

O ano de 1879 foi um marco, pois era o ano em que os senhores deveriam optar entre ficar ou entregar as crianças ao Estado, recebendo por isso uma indenização, ou usufruir do trabalho delas até os vinte e um anos. Segundo Fonseca (2004), a situação era bastante delicada, pois “o governo não teria recursos para indenizar os senhores se uma grande parte deles optasse por entregar as crianças, e também não haveria instituições educacionais suficientes para receber as crianças, caso isso ocorresse” (FONSECA, 2004, p. 202).

Em 1878, foi realizado o Congresso Agrícola no Rio de Janeiro e também em Recife. Em ambas as cidades, discutiu-se a crise pela qual passavam as lavouras brasileiras por falta da mão-de-obra. Os dois congressos reuniram os governantes e os senhores de escravos. Ressalta Fonseca (2004) que todos os agricultores tinham opiniões favoráveis à educação das crianças negras, porém uma educação destinada ao trabalho, com um caráter agrícola.

Criaram-se as escolas agrícolas, porém, elas apresentavam dois sistemas diferenciados. O primeiro era exclusivo para os filhos dos proprietários, sendo um verdadeiro centro de excelência que possibilitou a absorção e a introdução de técnicas modernas na agricultura brasileira. Já o segundo sistema, era tido como escola-orfanato, colônia ou escola primária, que corroborou somente para a habilitação profissional dos *ingênuos* e dos pobres em geral. No entanto, fica evidente que a educação das crianças negras não se concretizou completamente, devido à prática generalizada de manter como escravos os menores de até vinte e um anos. Essa era uma forma de garantir mão-de-obra barata e acessível aos senhores e ao estado.

A maioria das crianças que nasceram livres de mãe escrava após 1871 foram educadas, ou criadas, pelos senhores de suas mães e não necessariamente a partir dos padrões educacionais que os debates em torno da Lei do Ventre Livre haviam sugerido como necessários à transição para a sociedade organizada a partir do trabalho livre (FONSECA, 2004, p. 293).

Na verdade, o que aconteceu com a educação da criança negra é que ela foi rapidamente diluída em meio aos problemas da infância pobre, o que passou a ser o lugar onde as questões relativas às crianças negras seriam tratadas no findar do século XIX e, provavelmente, nas primeiras décadas do século XX.

Segundo Marin (2005), dados fornecidos pela Tesouraria de Fazenda da Província de Goiás, nos anos de 1883 a 1885, dão indicativos do destino das crianças filhas de escravas

nascidas após a promulgação da Lei do Ventre Livre. Esses dados podem ser confirmados no quadro 04 a seguir.

Quadro 04: Número e destino dos filhos de mulheres escravas matriculados na Capital e em dezesseis municípios da Província de Goiás nos anos de 1883 a 1885

Município	Ano	Entregues às Mães libertas	Entregues ao Estado	Permaneceram com os senhores
Goyáz - Capital da Província	1883	7	1	342
Meia Ponte	1883	1	-	252
Santa Cruz	1883	-	-	172
Morrinhos	1884	-	-	219
Santa Luzia	1884	-	116	-
Pouso Alto	1884	-	-	55
Natividade	1884	4	-	41
São José do Tocantins	1884	-	-	36
Natividade	1885	5	-	45
Rio Verde	1885	9	-	301
Formosa da Imperatriz	1885	-	-	158
Rio Bonito	1885	-	-	146
Arraias	1885	-	-	133
Santa Maria da Taguatinga	1885	3	-	37
Flores	1885	-	-	23
Jaraguá	1885	1	-	61
Porto Imperial	1885	-	-	60
Total		30	117	2.081

Fonte: Tesouraria da Província de Goiás, anos de 1883 a 1885. Arquivo Histórico Estadual - Goiás. Documentação Avulsa. Caixa 332. Anos de 1884 e 1885. (MARIN, 2005, p. 32)

Ao analisar os dados contidos no quadro acima, Marin (2005) constatou que até o ano de 1885, 2.228 crianças haviam sido matriculadas. Desse quantitativo, somente 30 crianças foram entregues as suas mães libertas, o que representou apenas 1,3%. Entregues ao Estado como opção de serviço, registrou-se apenas 117 crianças filhas de escravas, o que equivale a 5,2% do número total das matriculadas. Somente nos municípios da Capital da Província e de Santa Luzia houve casos de crianças destinadas ao Estado.

O município de Santa Luzia, em 1884, indicava que todas as crianças matriculadas, filhas de escravas, deveriam ser encaminhadas para o estado por opção de serviço. Assim, as 116 crianças filhas de escravas, 61 do sexo masculino e cinquenta e cinco (55) do feminino, foram repassadas ao Estado, conforme previa o artigo 2º da Lei do Ventre Livre.

Ressalta Marin (2005) que se encontrou o registro de apenas uma instituição criada pelo Estado, denominada de Colônia Orfanológica Blasiana, para receber e educar crianças órfãs, pobres e negros, no município de Santa Luzia, sendo fundada em 21 de abril de 1881 e fechada no ano de 1895. Nos quatorze anos de funcionamento recebeu um total de quarenta e três crianças do sexo masculino. Não consta registro de nenhuma criança do sexo feminino na

Colônia e também não foi constatada a existência de uma instituição que assistisse e educasse as filhas de escravas no município de Santa Luzia. Provavelmente, as meninas negras continuaram vivendo sob o domínio dos senhores. Ficou evidenciado que o Estado não se responsabilizou pela educação das 116 crianças filhas de escravas no município de Santa Luzia, conforme se publicou nos relatórios oficiais exigidos pelo governo imperial, mas, sim, por um máximo de quinze meninos.

De acordo com Marin (2005), grande parte (93,4%) dos filhos de escravas registradas pela Tesouraria de Fazenda da Província não foi entregue nem às suas mães libertas e nem ao Estado, o que significa que a maioria das crianças nascidas após a promulgação da Lei permaneceu sob a tutela e a propriedade de seus senhores, trabalhando na condição de escravos. Ao facilitar a possibilidade de o senhor reter a criança filha de escrava, a Lei propiciava condições legais para a continuidade da escravidão, pois não estabelecia carga horária de trabalho, condições sanitárias e alimentares, necessidade de escolarização, criação de uma poupança, ou seja, um mínimo de qualidade de vida.

Por não estabelecer condições de vida e trabalho, a Lei deixou em aberto a cada senhor a determinação de seu próprio sistema educacional e disciplinar. Numa sociedade, cuja mentalidade e prática eram escravistas, não seria de estranhar que os filhos de escravas também fossem identificados como escravos em potencial e tão logo tinham força física misturavam-se aos demais escravos para incorporarem-se ao trabalho (MARIN, 2005, p. 33).

Mesmo com a Lei do Ventre Livre em vigor, as crianças continuaram a viver na escravidão; a serem vendidas como seus pais; a receberem os mesmos castigos corporais; e a serem submetidas aos trabalhos forçados. Para essas crianças, a liberdade ainda estava muito distante. Com o passar do tempo, essa Lei ficou no esquecimento e não era cumprida pela falta de interesse e de fiscalização por parte das autoridades políticas e eclesiásticas e pelas constantes manobras dos proprietários para omitir e distorcer informações.

Argumenta Marin (2005) que o alcance prático da Lei do Ventre Livre tornou-se insignificante, porque ela não foi elaborada para melhorar a vida dos filhos dos escravos, mas sim para salvaguardar os proprietários de terras e de escravos dos perigos que a abolição ampla e irrestrita poderia acarretar nos planos econômicos, políticos e sociais.

A discussão da problemática sobre *infância desvalida*, veio à tona com a Lei do Ventre Livre, obrigando ao Estado e à sociedade a necessidade do encaminhamento de políticas específicas para essa população. Porém, tanto o Estado quanto a sociedade não estavam preparados para propor políticas para a infância. “Por vezes, continuava-se

acreditando que a questão da criança desvalida seria mais bem resolvida no âmbito dos interesses privados, isto é, na continuidade da relação de posse entre o senhor e a criança escrava”. (MARIN, 2005, p. 34) Vale ressaltar que a Lei do Ventre Livre teve significado para a vida dos escravos e também para o país, porém não se pode ignorar a sua omissão em relação às crianças libertas, tanto é que muitos proprietários apropriaram-se indevidamente da mão-de-obra infantil, na medida em que a exploração da mão-de-obra dos libertos e *ingênuos* continuou existindo.

Evidencia-se que, embora essas crianças tivessem sido libertadas pela Lei, a liberdade não era, de fato, sua condição real, uma vez que deviam obediência ao senhor de sua mãe escrava. E se o senhor quisesse libertá-las, deveria ser indenizado pelo Estado. Nesse sentido, a Lei do Ventre Livre, nº 2.040, de 28 de setembro de 1871, propiciou aos proprietários das mães escravas todas as condições para continuarem subjugando as crianças negras.

Em 1880, as campanhas abolicionistas encontravam-se efervescentes em todo o território nacional. Políticos importantes participaram desse movimento, como Joaquim Nabuco e José do Patrocínio, que fundaram, no Rio de Janeiro, a Sociedade Brasileira Contra a Escravidão. Vários foram os adeptos desse movimento: advogados, artistas, intelectuais, jornalistas, estudantes e os próprios negros. Engajados nesse movimento arrecadavam fundos que pagariam cartas de alforria.

A Lei Áurea, proclamada pela princesa Isabel, em 13 de maio de 1888, em decorrência de várias pressões: o movimento abolicionista, que já tinha grande força no país; as freqüentes fugas de negros, que o exército já se recusava a capturar e, principalmente, a concorrência que a mão-de-obra imigrante mais barata e qualificada já fazia ao trabalho escravo.

De acordo com Ferreira (1986), a palavra áurea, vem do latim, *aurum*; é uma expressão de uso simbólico que significa “feito de ouro”, “resplandecente”, “iluminado”. A palavra áurea foi empregada para expressar o grau de magnitude daquela ação humana, rememorando séculos em que essa atitude fora adotada por faraós, soberanos, reis e imperadores, geralmente associada a datas astrológicas que eram escolhidas para a assinatura de leis e tratados.

Na acepção, a palavra *aurum* é bastante expressiva, pois o maior tesouro que um homem pode ter é sua liberdade, porém a liberdade deve caminhar junto com os direitos de cidadão adquiridos. Todavia, a Lei Áurea proporcionou aos ex-escravos tão somente uma emancipação jurídica, não se ocupou em alterar sua condição subalterna, nem promoveu sua

cidadania ou ascensão *de objeto para gente*, considerando o contexto sociocultural e político que já não era de escravidão.

Maciel (2007) reforça que a Lei Áurea beneficiou juridicamente os escravos, mas da maneira mais irresponsável possível, deixou de lado os graves problemas sociais gerados por séculos de escravidão. Com isso, não só ficaram as feridas abertas, como os ex-escravos e seus descendentes continuaram a ter uma vida de privações. “Se juridicamente foram libertados da escravidão, o único item do ideário da Revolução Francesa a que tiveram acesso foi a liberdade. Igualdade e fraternidade ainda estão longe de serem alcançados” (MACIEL, 2007, p. 02).

Constata-se, mediante essa legislação, que a preocupação maior era em atender os desejos dos governantes, e não necessariamente em dar a liberdade ao escravo. O negro foi novamente visto por essa Lei como mercadoria, de forma que atendesse os interesses políticos, econômicos e sociais, também de outros países que tinham seus investimentos no Brasil ou que pretendiam ter.

Importa registrar que muitas pessoas sérias lutaram em prol da raça negra e contribuíram para a elaboração e efetivação dessas leis. Todavia, as classes hegemônicas permaneceram atreladas aos seus próprios interesses: a permanência no poder, a perpetuação de classes sociais distintas, dentre outras.

Abandonados à própria sorte, recém-egressos de um sistema coercitivo, não lhes restou alternativa à permanência na marginalidade, enfrentando toda sorte de preconceitos e estereótipos. Dessa forma, além de prevalecerem os interesses políticos das forças dominantes, foram negligenciados os ideais abolicionistas, e também negadas aos ex-escravos as oportunidades necessárias à sua integração no sistema econômico. Obviamente, esse descaso não aconteceu somente no estado de Goiás, mas em todo o território brasileiro. Em um contexto tão demarcado pela degeneração de uma raça, momento em que se reafirma sua cultura de total submissão à cultura hegemônica branca, como descobrir possibilidades de inserção da criança negra na educação em Goiás?

3.3 A Educação da Criança Negra em Goiás: uma Inserção Possível?

Não julgo necessário maior análise para concluir que tal escola não poderá formar democratas.

Anísio Teixeira

É fato que, no período da escravidão, a sociedade não se preocupava com a educação destinada aos negros. Essa educação sobre a qual se tem discutido inside no processo de

escolarização. No entanto, recorre-se a Fonseca (2002), porque com ele concorda-se, a fim de, nesse momento do estudo, dar espaço a uma outra concepção de educação, pois antes de o modelo escolar tornar-se espaço privilegiado da atividade educacional, outras formas de educação foram responsáveis pela incorporação das novas gerações às diversas maneiras de organização das sociedades. E a sociedade escravista não fugiu a esse padrão. Por isso, é válido dizer que ao se referir à educação dos escravos, estar-se-á recorrendo às práticas educacionais que não só antecederam, mas extrapolaram o modelo escolar, as quais não tinham nenhuma semelhança com as práticas generalizadas a partir do processo de escolarização.

3.3.1 Aspectos educacionais na educação do negro

A criança escrava nascia em uma sociedade que lhe era estranha, que ignorava sua condição de ser humano, que reservou para ela um espaço jurídico muito reduzido, à medida que a considerava como mero objeto. Assim, a criança era utilizada como instrumento de trabalho pelo seu senhor, pelo seu dono, conforme seu próprio juízo. Nesse sistema, a criança escrava deveria ser preparada para se submeter às injustas relações sociais que caracterizavam o mundo escravista. Acreditava-se que essa preparação acontecia por meio de procedimentos que podem ser entendidos como educacionais.

Fonseca (2002) expõe que a educação destinada às crianças escravas ocorria com base em procedimentos típicos da relação estímulo-resposta. Esse fato pode ser confirmado nos estudos de Góes e Florentino (1999), ao se referirem ao adestramento a que eram expostas as crianças escravas, a fim de se adaptarem ao esquema da escravidão.

A maneira pela qual Góes e Florentino (1999) abordam a inserção da criança escrava no mundo dos adultos, favorece caracterizá-la como uma atividade educacional. Afirmam os autores que o processo de aprendizagem das crianças escravas enquadrava-se nas habilidades manuais que deveriam ser exercitadas docilmente. No entanto, “não podiam ser aprendidas exclusivamente por condicionamento, e, embora fosse o trabalho um aspecto central do aprendizado, não era a única coisa que lhes cabia dominar para desempenhar a função social imposta pelo mundo escravista”. (FONSECA, 2002, p. 128)

A introdução paulatina dessas crianças no cotidiano da sociedade escravista requeria o desenvolvimento de estratégias que objetivavam sua preparação para travar um conjunto de relações sociais que, em grande parte, dependia da própria estabilidade do escravismo.

Alerta Fonseca (2002) que essas estratégias não poderiam se restringir a um intencional adestramento. Se se observa de um ponto de vista mais amplo de educação,

constata-se que aquele processo educativo comportava ritos e finalidades relativamente controladas, o que garantia, por esse prisma, uma função específica para o trabalhador cativo na organização e no funcionamento da sociedade escravista.

A educação que abrange ritos e finalidades contempla, também, a violência como ação educativa de controle e contenção, como ocorria deliberadamente na formação do negro que, adaptado à sociedade escravocrata se encaixava nos interesses políticos dominantes. Conforme Fonseca (2002),

Ignorar os processos educacionais que perpassavam este movimento de construção social do trabalhador escravo implica a crença no adestramento como sua única instância formativa e o estabelecimento da violência física como instrumento privilegiado para subjugar-lo como cativo. A noção de adestramento está intimamente ligada à excessiva valorização que a violência adquiriu nos modelos explicativos acerca da sociedade escravista (FONSECA, 2002, p. 129)

É indiscutível a presença da violência como mecanismo de coerção sobre os escravos. Porém, com base em Fonseca (2002) esse estudo optou por contemporizar sua visão como elemento preponderante no cotidiano da sociedade escravista, relativizando-a, e, por isso, dando abertura para análises que propiciem um esclarecimento maior dos processos sociais que envolviam a relação entre senhores e escravos, pela ótica da educação.

Os senhores e os escravos eram elementos fundamentais para a manutenção e perpetuação do sistema escravista. Era por meio de *acordos* que a violência ficava em segundo plano, uma vez que o escravo não a atrainha gratuitamente sobre si. “É algo bastante razoável acreditar que o escravo procurava de todas as formas se esquivar da correção por meio da violência física”. (FONSECA, 2002, p. 135).

A violência não se tratava de instrumento que possibilitasse garantias aos senhores, e, por mais sádica que aquela pudesse ser, empregar a violência física diariamente poderia significar perigos e estimular revoltas entre os escravos. Dessa forma, para não ter que utilizá-la constantemente, eram estabelecidos *acordos* entre os senhores e os escravos, propiciando certa estabilidade de ambas as partes. De um modo interessante, Fonseca (2002) expõe como esses acordos se processavam:

Em ambos os casos, há um acordo implícito em que os escravos, com a concessão dos senhores, servem-se de prerrogativas que não estariam necessariamente embutidas naquilo que caracterizava a relação de dominação na sociedade escravista. Se os escravos de ganho adquiriram liberdade de movimentação, ou se os escravos que plantavam nas terras dos senhores adquiriam direito de utilização ou comercialização do que era por

eles produzido, era através de acordos que se chegava a tal condição. Nesses acordos as duas partes faziam concessões visando a interesses concretos: no caso dos senhores, segurança e produtividade; no caso dos escravos, a melhoria da sua existência como trabalhador cativo e a ampliação de sua margem de liberdade (FONSECA, 2002, p. 135).

A partir do momento em que a historiografia começou a levar em conta essas formas de entendimento - em que são admitidos acordos, e a violência passa a ser relativizada na relação entre senhores e escravos - pôde-se formular uma visão bem mais complexa do mundo escravista. Para tentar compreender a complexidade dessas relações, é preciso lançar mão da educação. Primeiramente, não há sociedade, por mais cruel e injusta que seja, que não utilize práticas educacionais; segundo, é difícil pensar que os trabalhadores cativos adentravam as relações que caracterizavam o mundo escravista sem um período de preparação que, em última instância, queria tornar a escravidão uma instituição legítima perante os próprios escravos.

Ressalta Fonseca (2002) que o processo de inserção dos negros nas duras relações propiciadas pela escravidão, objetivava, simultaneamente, torná-los submissos e produtivos. Por isso, eram empregadas estratégias que podem ser caracterizadas como educacionais e que buscavam levar os escravos a assimilarem as habilidades necessárias a sua atuação como trabalhador e à naturalização das relações entre dominador e dominado. Reitera que essas práticas educativas eram parte do processo de dominação dos escravos. Encarar essa realidade não implica tornar a escravidão mais amena e muito menos significa abordar os mecanismos de dominação, utilizados em relação aos escravos, de modo a estendê-los ainda mais. Concorde-se com Fonseca (2002), para quem é primordial tratar a constituição do mundo escravista pela ótica da educação. O autor acredita que, assim, obtém-se uma compreensão mais ampla de qualquer modo de organização social, haja vista que não existe sociedade que não utilize práticas educativas correspondentes a sua organização e ao seu funcionamento.

a educação, como atividade básica de qualquer forma de organização social deve ser utilizada no entendimento das relações que caracterizavam o mundo escravista, reunindo os diversos procedimentos através dos quais o escravo era educado, ou seja, não procede privilegiar apenas um elemento em detrimento dos demais. Os escravos eram educados por um conjunto de procedimentos que apontam para a existência de um modelo educacional com características bastante específicas (FONSECA, 2002, p. 137).

Assim, interessa salientar o entendimento de que, analisar o processo de formação dos trabalhadores escravos, considerando a educação, é essencial para que se possa tomá-la como parte dos processos de investigação utilizados no entendimento da sociedade escravista,

por contribuir para uma visão de conjunto da maneira como se articulavam as práticas de dominação e subalternização dos negros escravizados nessa sociedade.

Mas que prática educativa era essa que fundamentava o processo de formação dos trabalhadores escravos? Para conceituá-la, Fonseca (2002) recorre ao conceito de educação tradicional formulado por Magalhães (1996). Para esse autor, a educação tradicional consistia nas práticas educativas, antecedentes às modernas concepções educacionais. As concepções educacionais, por ele caracterizadas de modernas, por sua vez, configuravam a educação escolar. As práticas educativas, ou educação tradicional, então, conectavam-se ao mundo privado¹² e aconteciam

em espaços familiares, nas oficinas e locais de trabalho, nas praças e lugares públicos, nas festas, nos jogos, nos actos de culto e sob uma ação pedagógica, ora mais, ora menos organizada e formal. Deste modo, os pais, ou quem os substituiu, os eclesiásticos, os mestres da corporação, os responsáveis pelos destinos da comunidade, os órgãos do poder, não deixam de desempenhar importantes funções educativas (MAGALHÃES, 1996, p. 10).

Mesmo com a chegada das modernas concepções educacionais - centradas na escolarização - o espaço privado não deixará de ser educativo. Seu campo de ação terá, conseqüentemente, uma redução com a progressiva escolarização dos saberes, práticas, competências e estratégias de socialização e, por outro lado, contará com maiores intelectualizações das atitudes e ações do cotidiano.

Se a educação tradicional, com destaque ao espaço privado, foi empregada no processo de educação dos escravos, para validar esse entendimento, é necessário considerar o fato de que os escravos faziam parte de um grupo com características bastante específicas. A vida do escravo, na grande maioria das vezes, acontecia no espaço privado; no cotidiano que se dava entre o mundo do trabalho e uma severa hierarquia social na qual ocupavam o nível mais inferior, se é que ocupavam algum nível. O mundo cotidiano e privado no qual o escravo tinha sua existência, não era o mesmo que caracterizava a sociedade portuguesa. “No contexto do mundo europeu, o público e privado eram desde o início da era moderna, esferas que se encontravam imbricadas, mas que comportavam certo grau de distinção que permitia uma separação” (FONSECA, 2002, p. 138).

¹² Para Souza (1997), o público e o privado são conceitos polares que guardam um alto grau de interdependência, a ponto da inexistência de um implicar o atrofiamento do outro.

No período do Brasil colônia, essa ligação entre as esferas pública e privada era muito maior e de difícil separação. A distinção entre elas teve seu início com maior nitidez a partir do século XIX, com a consolidação de um espaço público. O Brasil do século XIX começou a discernir, gradativamente, o espaço público do privado, mediante uma cisão que os tornou cada vez mais separados. Esse desmembramento ocorreu por causa da constituição de um poder público que foi, paulatinamente, assumindo tarefas antes ligadas ao mundo privado. O que caracterizava a vida privada, nesse período no Brasil, era a escravidão. Por meio do mundo privado, livres e escravos mantinham contato e, nele, desde o nascimento, as crianças, brancas e negras, eram socializadas. Era nesse espaço hierarquizado que as crianças negras adquiriam as competências que tornavam a sua presença suportável, ou seja, uma habilidade para o trabalho, o que iria conferir certa distinção social aos seus senhores. Fonseca (2002) pontua que era complexa a educação dos escravos, sob a ótica do privado, porque esse espaço era impregnado de exigências e essas lhes eram gradativamente transmitidas, com o objetivo de torná-los eficientes para o trabalho e ao mesmo tempo submissos para não representar ameaça à vida do senhor.

No mundo escravista, as ameaças não vinham necessariamente das ruas, mas encontravam-se estabelecidas no próprio lar, onde dominador e dominado eram expostos a uma intensa convivência. Isso obrigava os senhores a serem cuidadosos no tratamento dos escravos. Parte desse cuidado implica o direcionamento de sua criação, tornando-os, através dos mais variados ritos, integrados ao espaço privado, onde a coexistência era absolutamente necessária (FONSECA, 2002, p. 140).

Essa convivência não pode ser vista apenas no sentido de que escravos e senhores compartilhavam o mesmo espaço físico. Em um mundo hierarquizado, essa relação estava impregnada de um sentido pedagógico, alicerçado na estrutura de poder dos senhores que detinham o direito de vida e de morte dos escravos, mas que, ao mesmo tempo, deles não prescindiam para a sustentação de suas vidas. Nesse contexto, os conteúdos essenciais à sua condição de escrava, eram ensinados à criança negra.

Esse processo de transmissão de conteúdos vinculava-se diretamente à educação tradicional, que consistia na *transmissão por impregnação*. “Mais que pela aprendizagem, é partilhando gradualmente tarefas e responsabilidades com os adultos que as gerações novas se iniciam aos diversos papéis e desempenhos que a vida proporciona” (MAGALHÃES, 1996, p. 10).

A aprendizagem, na educação tradicional, acontecia simultaneamente ao mundo privado, tinha na impregnação, amparada pelas vivências do cotidiano, seu principal

mecanismo de transmissão de conteúdos de uma geração para outra. A partir desse foco, entende-se que era na vivência com os senhores e, principalmente, com os escravos adultos que a criança escrava adquiria conhecimento de sua condição e de todas as implicações que isso representava.

Segundo Fonseca (2002), a primeira etapa da aprendizagem da criança escrava era entender a diferença que a separava das pessoas livres. Provavelmente, essa aprendizagem acontecia no que se pode denominar de mundo do trabalho. Essas duas aprendizagens: a percepção de ser escrava, aliada a sua condição de trabalhadora, ocorria conjuntamente, mas, com certeza, a carga maior era atribuída a sua condição de escrava. Então,

Esse aprendizado se fazia por uma *impregnação* proporcionada pelas relações travadas no cotidiano. Aquilo que não fosse absorvido por esse processo era transmitido através do chicote que, como instrumento disciplinar, definia com precisão o que deveria ser aprendido como habilidade e o lugar exato ocupado pelo escravo na organização da sociedade (FONSECA, 2002, p. 142) (Grifo do Autor).

Acredita-se que, mediante a educação tradicional, como um processo que acontecia no cotidiano do mundo privado, em que os costumes e os ofícios destinados ao trabalho ganham uma dimensão pedagógica, é possível notar a formação das crianças que nasciam escravas e que deveriam instantaneamente aprender como conviver com a escravidão que as deixava expostas aos mais diversos riscos. Por isso mesmo é que se reafirma a posição de que a formação do trabalho escravo é passível de uma abordagem educacional e que esse processo precisa considerar as práticas educacionais anteriores ao modelo escolar, bem como avaliar em que medida tais práticas foram adaptadas aos cativos.

Em estudos direcionados ao cotidiano da sociedade escravista, e, principalmente, àqueles destinados à criança escrava, pode-se confirmar que o sentido pedagógico da convivência cotidiana, em meio ao espaço privado, foi determinante na constituição do ser escravo, a partir da mais tenra idade das crianças escravas.

Compreende-se com base em Fonseca (2002) que as relações existentes entre educação e escravidão merecem destaque especial, porque pela ótica da educação, o processo de formação dos escravos pode ser constatado de forma abrangente, reunindo no seu interior diferenciados modos de subalternização empregados em relação a esses trabalhadores e os aspectos que foram primordiais para a organização e manutenção da própria sociedade escravista.

Acredita-se que a concepção de educação proposta por Fonseca (2002) e Magalhães (1996) contempla os processos de subalternização dos negros, adultos e crianças, não somente no Brasil, no âmbito de suas províncias, mas, da mesma forma, em outras localidades em que a escravização dessa raça teve lugar tão marcante. Entende-se que a subjugação do negro à condição de escravo, sujeito a tudo o que esse modo de vida expõe o ser humano, estende-se a que suas crianças, que também são impregnadas dessa condição. Infere-se que, somente em meio a essa realidade, elas viriam a participar, um dia, da educação escolar. Partindo-se desse pressuposto, centrar-se-á a análise na educação escolar da criança negra em Goiás, no período de 1871 a 1889.

3.3.2 Criança negra na educação escolar em Goiás

O processo de educação pode se prolongar à vida toda, sendo que o período escolar representa o fundamento no qual a estrutura da vida pode se apoiar e crescer.

Robert H. Jackson

As crianças negras foram inseridas no contexto escolar no período de transição do Império à República, ou seja, entre 1871 e 1889? É o que se tem a intenção de saber. A realização desse intento implica a análise de documentos - leis, pareceres, normas, dentre outros - que regulamentavam a instrução pública de Goiás, bem como os estudos de Bretas (1991) e Marin (2005) que fazem uma análise sobre a educação escolar destinada às crianças negras, pobres e abandonadas.

Conforme Bretas (1991), a Lei nº 13, de 23 de julho de 1835, foi a primeira a ser elaborada sobre a instrução pública em Goiás. O primeiro artigo era enfático, na proibição aos escravos de freqüentarem escolas públicas. É interessante notar que havia uma lacuna nessa Lei, pois proibia o negro de estudar somente nas escolas públicas. Ficava uma abertura para as escolas privadas. No entanto, naquele momento histórico, isso era praticamente impossível, pois que senhor iria permitir a um escravo seu, estudar? E quem lhe iria financiar a mensalidade escolar se o negro não tinha renda.

O ensino primário em Goiás, no período de 1845-1889 foi bastante precário: os profissionais mostravam-se desqualificados; a baixa remuneração dos professores tornava-se um agravante para a sua desmotivação: faltava material didático adequado e em quantidade suficiente; espaço físico apropriado para o ensino e que atendesse aos educandos em idade de estudar. Essa precariedade decorria da escassez dos cofres provinciais, que não permitiam o aumento da rede escolar e a remuneração digna dos professores, além do descaso para com a educação, principalmente a pública.

Era preciso esperar, portanto, com paciência, o aumento das rendas da província, com o crescimento natural da população e da produção, o que só poderia ocorrer através de muitos anos futuros. E, enquanto passavam os anos, iam-se tomando meias medidas para corrigir as mazelas do ensino, mas essas medidas pouco ou nada alteravam a situação (BRETAS, 1991, p. 233).

O primeiro inspetor geral nomeado em Goiás, Felipe Antônio Cardoso de Santa Cruz, apresentou, em 1858, um relatório com o diagnóstico da educação escolar da província, no qual constava que o ensino era de baixa qualidade.

Com o findar da década de 1850, o presidente da Província chegou ao consenso de que, para melhorar o ensino, deveriam ser tomadas as seguintes providências: aumentar o salário dos professores; criar e fazer funcionar uma escola de formação de professores e uma fiscalização acirrada ao ensino. Essas medidas exigiam um alto gasto, que ultrapassaria o montante de todas as rendas da Província. Tudo isso teria de ser feito, portanto, gradativamente, de acordo com o crescimento de Goiás.

Segundo Bretas (1991), nos quatro últimos decênios do Império, foram realizadas pelos governantes da Província de Goiás três importantes reformas de ensino: a primeira em 1856; a segunda em 1869, e a última em 1884. Todas tinham o propósito de qualificar o conteúdo escolar; capacitar a inspeção; incentivar professores e alunos à maior dedicação aos estudos, por meio de melhores salários aos professores e prêmios aos alunos.

Em 1858, no sentido de intensificar a formação dos professores, foi criada uma escola normal, mas devido à carência de recursos, não chegou a ser instalada. Novamente, em 1882, criou-se outra que se instalou em 1884, funcionando de maneira debilitada, por apenas dois anos.

Na reforma da instrução pública em Goiás, realizada em 1856, foi criado o cargo de inspetor geral da instrução pública. Posteriormente, em 1873, houve uma instituição de órgãos que, passaram a se encarregar da instrução pública: primeiro a diretoria da instrução, e, mais recentemente, a secretaria de educação. Nesse período, multiplicou-se de quarenta para oitenta o número de escolas primárias na província. Apesar das várias reformas, o ensino permaneceu estagnado. No depoimento do então inspetor geral da instrução pública, Felipe Antônio Cardoso de Santa Cruz, constava-se não somente que a instrução pública era precária, mas que o ensino era insipiente nas escolas.

N'ellas, com poucas exceções, os meninos aprendem apenas a ler, escrever e a fazer as quatro operações fundamentais da arithmética, e, o que pior é, tudo isso muito mal quase sempre. Toda a educação religiosa consiste em decorar, muitas vezes materialmente, um compendiosinho de Doutrina

Christã. Mas nem podemos estranhar que assim seja, pois que são essas, com pouca diferença, as habilitações que teem os professores, exceptuando-se, alguns poucos, que fazem honra á classe, a que pertencem. Muitos porem, escrevendo, comettem grosseiros erros de grammatica, estão muito longe de comprehender a sua missão, não conhecem método algum de ensino, e não poderiam se instruir, quando o quizessem, porque todos os meios para isso lhes faltão, e, sobretudo, não teem, e nem podem ter apego algum a um serviço tão mal retribuído (BRETAS, 1991, p. 240).

Argumenta Marin (2005) que as poucas políticas propostas para a infância pobre eram dirigidas ao encaminhamento de trabalho precoce, corroborando a desigualdade social. Essas precárias políticas destinadas à criança pobre pareciam inovadoras aos olhos de uma sociedade autoritária e escravocrata.

No ano de 1872, o governo da Província de Goiás solicitou ao Ministério dos Negócios da Marinha do Império a criação da Companhia de Aprendizes Marinheiro em Leopoldina, para atender as crianças negras contempladas na Lei do Ventre Livre e também as crianças filhas de *pais desvalidos*. O objetivo da criação dessa Companhia era expandir as vias de transporte fluviais nos rios Araguaia e Tocantins, ampliando o comércio da região.

No entanto, o pedido não foi atendido. O representante do Ministério dos Negócios da Marinha argumentou que não era vantajoso investir na educação dessas crianças, para a marinha, visto que, poderiam ser educados para a lavoura, que era a principal fonte de produção de Goiás.

Segundo Marin (2005), também foi solicitado pelo governo da Província de Goiás, ao governo imperial, providências para a construção de uma casa que abrigasse meninas pobres e desvalidas, com idade de seis a dezessete anos. O objetivo era fornecer-lhes uma educação condizente com o papel da boa mãe de família, além do aprendizado de uma profissão adequada às aptidões individuais. Mais uma vez, o pedido não foi atendido. O governo imperial argumentou a falta de verbas e repassou a responsabilidade de criação dessas instituições aos governos provinciais e municipais. Não se tem notícia de nenhuma outra proposta educacional para as meninas pobre.

Em Goiás, foram pouquíssimas as instituições que abrigaram e educaram crianças pobres e abandonadas. Algumas iniciativas humanitárias foram implementadas pela Igreja. A principal instituição religiosa foi a Colônia Vicentina, fundada em 1884, pelo Padre Francisco Ignácio de Souza. A Colônia tinha como objetivo instruir profissionalmente as crianças pobres e abandonadas da Capital da Província na área da agricultura. Na instituição, eram educadas por meio do trabalho.

Ressaltam Bretas (1991) e Marin (2005) que provavelmente a instituição de maior repercussão na Província de Goiás, em relação às crianças filhas de escravas e pobres, tenha sido a Companhia de Aprendizes Militares, criadas pelo Decreto nº 6.205, de 3 de junho de 1876. Na tentativa de resolver a falta absoluta de pessoas disponíveis para combater nos exércitos, pensou-se em formar, desde crianças, um batalhão de soldados preparados para a luta e até mesmo para a morte, se necessário fosse.

A maioria dos homens brancos não aceitava a convocação para alistar-se no exército. Era temeroso para as famílias e também para os jovens a possibilidade de serem convocados para lutarem nas guerras, como a do Paraguai ou em bandeiras para exterminar as tribos indígenas insubmissas e rebeladas da Província. “A rapaziada escondia-se nas matas, e a tarefa de combater nas guerras ficava delegada aos parias da sociedade - negros, pobres e índios civilizados. A Guerra do Paraguai demonstrou claramente que nos exércitos estavam listados escravos, pobres e até mesmo crianças” (MARIN, 2005, p. 37).

A princípio, a Companhia de Aprendizes Militares foi instalada num prédio muito pequeno, que não abrigava o contingente existente de crianças pobres, negras e abandonadas. No primeiro ano foram matriculados quarenta e um aprendizes militares de sete a quatorze anos de idade. O número previsto era de cem, mas, por falta de recursos para mantê-los, a média variava entre trinta e quarenta.

Além de serem preparadas para o serviço militar, as crianças aprendiam a ler, escrever, contar e tocar instrumentos musicais. Em todas as festividades apresentavam-se marchando e tocando na banda. O serviço militar comportava, ainda, a ginástica, a natação, o treinamento de táticas de guerra e o manuseio de armas que eram amplamente incentivados nos programas de formação dos meninos. O regime da instituição era militaresco.

Em pouco tempo a instituição ficou conhecida pela rigidez da disciplina militar e pelo uso da violência contra as crianças alistadas. Em consequência disso, nenhuma família desejava que seus filhos fossem nela internados. Na verdade, a Companhia foi criada para atender filhos de escravas destinados ao Estado, no entanto, como eles continuaram sob a tutela de seus senhores, procuravam-se captar aprendizes entre os filhos de *famílias desvalidas* da capital.

Para Bretas (1991), na visão dos governantes, essa medida resolveria duas questões importantes: a primeira, de natureza social, que seria a de educar meninos órfãos ou filhos de famílias muito pobres, os quais eram vistos nas capitais do Império em plena vadiagem; a segunda, era a dificuldade existente de recrutamento de homens para o preenchimento de quadros de infantaria dos batalhões sediados nas capitais das províncias.

A população da cidade, em especial os meninos de famílias importantes, que não corriam o perigo de serem capturados, apreciava assistir o pequeno pelotão de soldados infantis, com sua banda de música, marchar pelas ruas da Capital nas festividades cívicas, todos em forma e impecavelmente uniformizados. Tanto o governo quanto o Comando da Companhia utilizavam desses artifícios no sentido de que, por meio deles, a população entendesse que os serviços prestados a essas crianças eram ótimos. Porém Bretas (1991) chama a atenção para o fato de que a imagem contida na face desses meninos era uma mistura de tristeza e timidez com orgulho. Tristeza por não terem a liberdade que as outras crianças tinham; timidez por falta de socialização com os outros meninos da cidade. Contraditoriamente, o sentimento de orgulho aflorava nessas crianças quando eram aplaudidas pelas autoridades e o povo. Esse paradoxo reforçava a sua subjugação.

Marin (2005) adverte que ao completar quatorze anos de idade, pequena parte dos aprendizes militares era entregue as suas famílias, enquanto a maioria assentava praça no 20º Batalhão de Infantaria da Província de Goiás. Nessa instituição, os jovens soldados eram incumbidos de montar guarda nas portas de alguma agência da Tesouraria da Fazenda. Após ter formado cerca de cento e quarenta aprendizes militares, a Companhia fechou suas portas em 13 de janeiro de 1892. As famílias pobres conseguiram ficar livres de, pelo menos, uma forma de violência praticada pelo poder público contra as crianças, mas não obtiveram nenhuma contrapartida.

Depois do fechamento desse estabelecimento, voltou a crescer a vadiagem dos meninos sem dono na cidade, porque não corriam mais o perigo de serem lançados pelos caçadores de menores, ficando assim, imunes dos castigos que os amedrontavam. Por muitos e muitos anos as famílias vilaboenses lembravam com saudades o “Quartel de Menores” (BRETAS, 1991, p. 397).

Conforme Marin (2005), outra instituição que existiu em Goiás foi a Colônia Orfanológica Blasiana, amparada no 2º artigo da Lei do Ventre Livre, destinada à *infância desvalida*. A Colônia foi fundada por Braz Bernardino Loureiro Tavares, juiz de órfãos de Santa Luzia. Em seu regulamento consta que essa escola deveria promover a instrução e a habilitação profissional dos colonos, proporcionar-lhes trabalho e remuneração correspondente, para criarem um pecúlio, além de habilitá-los com esse pecúlio a socorrerem seus ascendentes.

Com esse regulamento, pretendeu-se oferecer algum tipo de qualificação para o trabalho e, ao mesmo tempo, afastar os colonos da marginalidade, tornando-os úteis à

sociedade. Havia também como objetivo oferecer-lhes condições de começar a vida após deixar o estabelecimento ou auxiliar os familiares em casos de doença grave ou extrema pobreza. O salário de cada criança era determinado pelo juiz de órfãos em acordo com o diretor, sendo pago ao final de cada ano.

De acordo com Marin (2005), a Colônia só admitia os *ingênuos* e *órfãos desvalidos* que deveriam ter, no mínimo, sete anos de idade completos e só podiam sair da instrução após completarem a maioridade, salvo se houvesse consentimento do diretor ou do juiz de órfãos.

O regulamento da Colônia dispunha que o estabelecimento poderia receber um número de crianças que oscilasse entre um mínimo de quinze e um máximo de quarenta. Durante os seus quatorze anos de existência (1881-1895), a Colônia recebeu, em média, vinte e cinco crianças por ano; o ano de 1884 teve o maior quantitativo, trinta e seis; e nos últimos três anos o menor, atendendo apenas dezessete crianças.

Segundo Marin (2005), a Colônia Orfanológica Blasiana estava situada na Fazenda Conceição à margem esquerda do rio Corumbá, a dezoito quilômetros da cidade de Santa Luzia. Era composta por alguns prédios modestos, entre os quais havia uma escola de nome Doutor Gusmão Lobo, que era dividida em três áreas de interesse, denominadas *aulas*:

- na *aula Tristão Brandão*, ensinavam-se leitura, escrita, operações fundamentais da aritmética e doutrina cristã;
- na *aula João Gonzaga*, aprendiam-se princípios de música, leitura de partituras, exercícios vocais e de respiração, cantos religiosos e patrióticos, coro uníssono, a duas e a três vozes;
- na terceira aula, *Visconde do Bom Retiro*, aconteciam os ensinamentos de agricultura prática, tais como conhecimento dos instrumentos agrários, preparação do solo para o plantio, cultivo dos vegetais, horticultura, jardinagem, técnicas de adubação orgânica, tratamento e melhoria dos animais domésticos, dentre outros.

Explica Marin (2005) que apesar de ter essa divisão por *aula*, a ênfase maior estava direcionada ao trabalho. Os ensinamentos escolar e musical, que poderiam auxiliar no desenvolvimento dos meninos, foram vistos como sem importância em relação ao trabalho manual. O projeto de educação musical foi considerado sofisticado demais para crianças pobres e perda de tempo que deveria ser aproveitado para trabalho na produção. Da mesma forma, o ensino escolar ocupou pouco tempo na vida das crianças, pois, assim que sabiam ler, escrever, contar e tinham assimilado os principais dogmas da doutrina cristã, passavam aos ininterruptos trabalhos da fazenda onde a Colônia estava instalada.

O resultado do trabalho dos meninos nas atividades desenvolvidas na fazenda tornou-se tão evidente, a ponto de a organização, os experimentos, as plantações, as árvores frutíferas e ornamentais, bem como a criação do gado receberem efusivos elogios de políticos, missionários, pesquisadores e viajantes que ali estiveram (MARIN, 2003, p. 43).

Apesar das opiniões sobre o aspecto organizacional das atividades produtivas serem satisfatórias, o mesmo não se podia afirmar da educação dos órfãos. A maioria dos relatórios redigidos pelo próprio diretor ou por missionários expunha que os meninos eram bem tratados, moralizados e com boa educação. Porém, o próprio fundador da Colônia, o juiz Braz Bernardino Loureiro Tavares, apresentou um relatório pouco lisonjeiro sobre a situação da instituição, da educação dos meninos e da direção do capitão Joseph de Melo Álvares, que sempre dirigiu a colônia. O juiz também afirmou ter recebido denúncias acerca do mau tratamento dispensado aos meninos, muito embora admitisse que as denúncias não foram comprovadas e que partiram de pessoas não reconhecidas como idôneas. Expõe Marin (2005) que entre *erros* e *acertos*, a experiência da Colônia Orfanológica Blasiana chegou ao fim em 1895, devido à contenção de gastos públicos. A Colônia foi a única em Goiás, com sentido educativo, embora se pensasse em difundi-la a outros recantos da Província.

Em termos de resolução da problemática da criança escrava ou abandonada, foi muito insignificante, levando-se em consideração que nela foram educadas apenas 43 crianças, num universo de milhares delas, que viviam abandonadas, na miséria, perambulando por cidades, vilas e campos de Goiás (MARIN, 2005, p. 44).

Na verdade, havia um descompromisso político por parte dos dirigentes na elaboração de programas e políticas públicas para a infância pobre e na manutenção financeira dos poucos estabelecimentos existentes. Para os governantes da província, o mínimo que se fazia para as crianças negras, pobres e abandonadas era considerado demais. O máximo a que elas tiveram direito foi a preparação para o trabalho manual e subalterno.

Contudo, reafirma Marin (2005), os meninos eram educados no trabalho e para o trabalho. Diante dessa concepção, não restou às crianças negras, pobres e abandonadas senão o trabalho precoce e uma vida marginalizada, pois desde cedo eram obrigadas a entregarem-se ao contínuo serviçalismo em troca de comida, algumas roupas e um simples abrigo. Gerando, assim, uma exclusão histórica, econômica e ideológica em que os pobres devem ser educados precocemente para os trabalhos manuais socialmente menosprezados pelos ricos.

Diante do exposto por Marin (2005), e em consonância com o argumento de Bretas (1991), percebe-se que desde a constituinte de 1824 até o ano de 1888, a educação escolar ocupou um espaço insignificante para os representantes dos poderes legislativo e executivo.

Discutia-se, escrevia-se, mostrava-se o caminho, mas ninguém conseguia encontrar os meios, o problema era imputado à falta de dinheiro. “Era aquele círculo vicioso: o País é pobre porque o povo não tem instrução; o povo não tem instrução porque o País é pobre” (BRETAS, 1991, p. 417).

Na província de Goiás, os problemas sobre a instrução pública eram os mesmos discutidos na Corte e nas províncias vizinhas, mas conforme Bretas (1991), com cinco, dez ou quinze anos de atraso, e dependiam do conhecimento que os presidentes nomeados apresentavam a respeito da educação, os quais, na grande maioria, vinham de províncias mais adiantadas.

Tudo o que se fazia lá, fazia-se aqui, por imitação, porém com maior modéstia e mais delonga. Não se diga, entretanto, que não houve progresso, nesses 67 anos de Império. Houve, sim, porém pequeno e lento, como lento foi o desenvolvimento desta parte do sertão, prejudicado pelas distâncias, e, em conseqüência, pelo isolamento. Com o crescimento, também lento da população, cresceu a rede escolar (BRETAS, 1991, p. 418-419).

Para tentar suprir a deficiência da instrução pública em Goiás, foi elaborado, em 1884, um novo regulamento do ensino primário e secundário. Determinava-se que as escolas públicas elementares seriam divididas em duas classes: escolas de 1º grau e 2º grau. Nas escolas de 1º grau seriam ensinadas as matérias de instrução moral e religiosa; leitura e escrita; aritmética; e noções de gramática. Em escolas de 2º grau seriam acrescentadas noções de geografia e história do Brasil.

Constava também nesse regulamento que, em nenhuma hipótese, era permitido que um professor regesse escolas para as meninas. As professoras só poderiam ministrar aulas em escolas mistas onde os alunos tivessem até onze anos de idade. Novamente, é reforçada no regulamento a proibição de matricular-se nas escolas públicas os doentes de moléstias contagiosas, os menores de sete e os maiores de quatorze anos, os que não haviam sido vacinados contra varíola e, é claro, os escravos.

Entretanto, nessa época, a Lei do Ventre Livre já estava em vigor, concedendo o direito à educação às crianças negras. Porém, o regulamento se omitia em relação ao direito à educação dessas crianças. Era notória a omissão dos governantes e também da sociedade frente a essa realidade.

Segundo Bretas (1991), no findar do período Imperial, Goiás tinha pouco mais de setenta escolas primárias funcionando, sendo uma noturna, e três estabelecimentos de ensino

secundário. A população era composta por 150.000 habitantes, sendo que 80% dela eram de analfabetos.

Nesse capítulo, buscou-se verificar as propostas educacionais que envolveram crianças negras, em Goiás, especialmente na Cidade de Goiás, no período de transição do Império à República (1871-1889). A ênfase na Cidade de Goiás decorreu do fato de ela ser, à época, a capital da província, onde pensava-se e executava-se as legislações educacionais do estado, bem como deliberava-se sobre a vida e a morte dos negros, assim como o destino incerto de suas crianças. A primeira capital do estado foi explorada devido a sua rica mineração. Mas com a extinção do ouro continuou a prosperar por causa de sua esplendorosa construção, seus ilustres personagens, a cultura e sua beleza natural. Desde 2001, toda essa riqueza pôde ser compartilhada devido ao título recebido de patrimônio histórico da humanidade.

Sem sombra de dúvidas, pode-se argumentar que, mesmo que isso não tenha sido ressaltado pela história, os negros tiveram uma imensa contribuição para a obtenção desse título, pois com a exploração do trabalho escravo, a força física do negro foi utilizada para extrair o ouro, levantar as paredes dos edifícios e ladrilhar as ruas da cidade com pedras, o que ocorreu não apenas com a Cidade de Goiás, mas também com outros municípios.

Apesar dos negros terem ajudado a construir a riqueza material e cultural do estado de Goiás, muita injustiça foi cometida com eles, pois as três principais Leis - Ventre Livre, Sexagenário e Áurea - foram negligenciadas pelo poder público e os senhores de escravos; não se respeitou o direito do negro enquanto cidadão, que era sim, sempre visto como uma mera mercadoria de compra e venda.

Nesse descaso, infere-se que a educação destinada à criança negra, quando houve foi opressora e reprodutora. Opressora, por não permitir a essa criança a liberdade de desfrutar do conhecimento e de desenvolver os aspectos afetivo, psicológico, social e cognitivo, fatores primordiais à formação integral do ser humano. Reprodutora, por fornecer apenas uma educação voltada à instrução de mão-de-obra, a exemplo do que ocorreu na Colônia Orfanológica Blasiana e na Companhia de Aprendizes Militares.

Em um universo de duas mil e duzentas e vinte e oito (2.228) crianças libertas pela Lei do Ventre Livre, constante dos registros oficiais de Goiás, Marin (2005) reforça que somente umas quinze crianças negras foram atendidas na Colônia, o que corresponde a um percentual de 0,67%. Em relação à Companhia de Aprendizes Militares, consta um único registro de criança filha de escrava da Capital da Província, que frequentou o estabelecimento. “Foi um menino de propriedade de Dona Ana Bonsolhos. Por ocasião do falecimento dela,

seus herdeiros desistiram do direito de propriedade sobre a criança, consentindo que assentasse praça na Companhia de Aprendizes Militares” (MARIN, 2005, p. 31).

A Província de Goiás, em uníssono com as demais províncias brasileiras, não cumpriu devidamente a Lei do Ventre Livre e as crianças negras continuaram marginalizadas e sem receber nenhum tipo de educação escolar. Entregues a negligência social, tiveram um destino marcado pela ausência de dias mais dignos e solidários. É esse o retrato da educação da criança negra em Goiás no século XIX.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa não tratou das distinções de raça, nem da condição negra, propriamente dita, e tampouco do racismo como condição objetiva em que as manifestações histórico-culturais do homem, cercado de seus valores, subentendem a raça como se existisse a superioridade de uma raça guiando o gênero humano.

A abordagem histórico-antropológica, que sustenta o arcabouço teórico-metodológico desse estudo, muitas vezes, tem, no conceito de raça, uma forma de classificar os vários grupos do gênero humano. Pelo olhar da formação que se tem em Pedagogia, calcado na educação como um fenômeno humano, concorda-se com Hoebel e Frost (1976), ao postularem que, antropológicamente, o termo raça adequar-se-ia ao estudo de grupos humanos, pois são dotados de diferentes características físicas que podem ser transmitidas hereditariamente, dentre elas a cor da pele, dos olhos, as características do cabelo.

Ainda nessa compreensão, percebeu-se que existem três grandes raças: branca, amarela e negra. E vale acrescentar que pertencer a uma ou a outra raça não altera em nada as manifestações culturais em suas possibilidades de desenvolvimento. Assim, não há como provar que os grupos em que pode ser dividido o gênero humano difiram em sua capacidade inata de desenvolvimento intelectual ou emocional.

Em outras palavras, o próprio racismo, ao lançar mão da noção de raça, não consegue sustentá-la cientificamente e filosoficamente, trazendo à tona sua inconsistência. Por isso mesmo, entende-se ser correto afirmar que a abordagem histórico-antropológica acredita que fatores genéticos não determinam diferenças sociais e culturais na diversidade de grupos humanos.

Contudo, não se pode negar que a raça negra foi subjugada à escravidão pela raça branca que, em contraposição à subjugação, se arvorou em ser hierarquicamente superior. Para esse pressuposto, tem-se estudos desenvolvidos sobre a origem do conceito de cultura que lançam mão de dois postulados que determinam o entendimento que se tem da cultura como um fenômeno humano coletivo e individual.

O termo cultura radica-se em uma construção histórica e social, que se poderia dizer fincada no Ocidente. Em uma concepção de cultura, mediada pela *civilisation*, a cultura dos povos que se impõem como poderosos, os ingleses e os franceses, sobrepõe-se a quaisquer outras. Para os alemães, o termo *kultur* indica que apenas a erudição e a elitização da cultura de seu povo merecem ser condecoradas como culturais. Mesmo que Elias (1994) tenha

argumentado que a concepção de cultura em torno da *civilisation* “ameniza” as diferenças culturais, discorda-se do fato de que seja essa a forma de se solucionar a discriminação e a subjugação de uma cultura sobre a outra. Nesse sentido, quando se discutiu acerca de que não existe o predomínio de apenas uma cultura, mas a prevalência de culturas, sabe-se que em detrimento da existência concreta de diversificadas culturas, no ocidente permanece o império da cultura advinda da *civilisation*. E o período demarcado para a análise histórico-antropológica (1871-1889), no Brasil e em Goiás, igualmente vivenciava essa realidade.

Essa discussão subsidiou a investigação do objeto desse estudo - cultura e educação da criança negra em Goiás (1871-1889) -, a partir do problema posto: as propostas educacionais, envolvendo crianças negras, no Estado de Goiás, no período de 1871-1889, foram ou não efetivadas?

O objeto de estudo exigiu que se fizesse uma discussão em torno do termo cultura, no enfoque da abordagem histórico-antropológica, pois a cultura é essencialmente semiótica, porque estuda fenômenos culturais como se fosse um sistema de signos ou significações (imagens, gestos, vestuários, ritos). A cultura se forma, pois, a partir de *teias de significados* que homens e mulheres constroem.

Nessa perspectiva, a abordagem histórico-antropológica procura realizar uma interpretação *microscópica* porque visa ao entendimento da dinamicidade e das significações das produções simbólicas. Nesse aspecto é que se localiza o objeto desse estudo em sua realidade microscópica: a cultura e a educação de crianças negras, em Goiás, envolvendo o período de 1871-1889. Mediante essa abordagem quer-se estudar a criança negra sob o ponto de vista da educação escolar, a partir do entendimento de que sua infância era marcada pela escravidão.

O fim da escravidão se dá no bojo de uma sociedade civil negligente em relação aos ex-escravos. Não lhes foi concedida nenhuma garantia de segurança ou assistência econômica. Entregues a uma condição instável e desconhecida, recém-egressos de um sistema coercitivo, não tiveram outra alternativa, senão trabalhar na zona rural ou submeterem-se a ínfimas ocupações nas cidades, à margem da sociedade.

Assim, constatou-se que após a promulgação da Lei Áurea, de 13 de maio de 1888, o negro deixou de ser mercadoria de compra e venda para se tornar algo descartável. A chegada da abolição deu condições à nação brasileira e às classes dominantes de iniciarem uma campanha política racial, fundada ideologicamente nos princípios de uma democracia harmônica entre as raças e no branqueamento da população.

Em 13 de maio de 1888, o Brasil aboliu a escravidão de uma significativa massa de homens e mulheres negras e vetou a continuidade de uma infame relação de trabalho. A partir daí o trabalho escravo passou a não contar com o amparo legal. Com o apoio do Estado seu uso passa a ser criminalizado. Inegavelmente, a Lei Áurea representou um avanço histórico na vida institucional brasileira e uma grande conquista popular, à medida que foi vitoriosa a dura resistência e luta pelo fim da escravidão. Ser ou não ser negro impunha uma condição jurídica diferente, pois um escravo era considerado um bem semovente. A humanidade superou uma grave deficiência legal e moral quando aboliu e criminalizou a escravidão.

A Lei do Ventre Livre consistiu em referência fundamental de todo o debate relacionado ao fim da escravidão, ao movimento abolicionista e, principalmente, à transição do regime de trabalho escravo para o livre. Isso porque, ao estabelecer uma estratégia para o processo de transição do regime escravista, a Lei sinalizou, de forma inexorável, a crise do sistema. Suscitou uma gama de iniciativas entre os senhores das diversas regiões do país, fosse no sentido de adiar o fim do escravismo, fosse na direção de substituir o trabalho escravo. Por todas essas razões, a Lei do Ventre Livre é a referência para a história sobre a crise do escravismo e as estratégias de sua superação. Por isso, nesse contexto, ela configurou-se em ponto de referência.

Na transição do trabalho escravo em direção ao trabalho livre, as leis que protegiam os escravos não foram efetivamente aplicadas, uma vez que se constituíram em um dos principais mecanismos para conservar a hegemonia da classe dominante, pois sendo elaboradas por representantes dos senhores de escravos, estavam impregnadas de preocupações com os seus interesses econômicos. Sem subterfúgios, seus efeitos beneficiaram quase sempre os senhores de escravos.

Em relação à legislação abolicionista, especificamente a Lei do Ventre Livre, afirma-se que houve parceria com a manutenção de um sistema social estável, no qual a transição para o trabalho livre poderia ser alcançada. No discurso, a forma adotada no Brasil voltava-se à disciplina e ao tempo necessário à preparação dos escravos para se integrarem ao novo sistema de trabalho. Nessa Lei, as relações entre as instituições judiciais e as forças executoras da legislação deram ao escravo uma personalidade legal. A escravidão começou a ser legalmente extinta, o Estado iniciou a intervenção nas relações de trabalho, tendo um papel de regulador entre a vontade do senhor e a do escravo. A libertação dos escravos causou um relativo impacto na formação do mercado de trabalho no Brasil, contudo, a transição para o mercado de trabalho livre não significou, para os quadros dominantes e dirigentes do país, o fim do mecanismo de controle desse mercado de trabalho.

A Lei do Ventre Livre permitiu que se criasse um conjunto de possibilidades para se chegar à liberdade, mas todas elas controladas pelo senhor de escravo. A Lei tornou-se reafirmativa da autoridade do senhor diante do escravo e de seu futuro, passando a servir tanto para o encaminhamento de um processo de desescravização a longo prazo, quanto para a abertura de inúmeras formas de manobra do senhor, enquanto a transição perdurasse. Com a Lei, o escravo poderia ser contratado pelo senhor e guardar suas economias em benefício de sua alforria. Mas para isso exigia-se o consentimento do dono. O registro e a classificação dos escravos permitiam maior estabilidade e controle espacial dos escravos libertos, e o fundo de emancipação contribuía largamente para a submissão e aquiescência dos escravos ao projeto de emancipação gradual, já que, com ele, eram estabelecidos critérios preferenciais para a liberdade que, a exemplo, com reservada distância, consideravam como família, as famílias dos libertos.

Percebeu-se que a Lei do Ventre Livre não foi apenas um instrumento para preservar o *status quo*, ela também foi um mecanismo elaborado para promover mudanças na organização e no controle do mercado de trabalho livre. Desse modo, notou-se a omissão da legislação, principalmente, pelo fato de muitos senhores apropriarem-se indevidamente da mão-de-obra infantil. A coerção sobre a mão-de-obra, dos libertos e *ingênuos*, ficou transparente em muitos processos de tutelas. Essa situação reforçou a idéia de que, embora as crianças tivessem sido libertadas pela lei, a liberdade não era, de fato, sua condição real, uma vez que deviam obediência ao proprietário de sua mãe escrava e, inclusive, deveriam até indenizá-lo, caso desejassem usufruir de sua liberdade. Assim, a Lei do Ventre Livre deixou, aos proprietários das mães, todos os instrumentos para continuarem explorando a mão-de-obra dos pequenos. Reconhece-se aí uma situação contraditória, pois os escravos teriam de pagar por uma condição de liberdade que já lhes pertencia, legalmente, por nascimento.

Portanto, o escravo criança não desapareceu com a promulgação da Lei do Ventre Livre, pois os senhores conheciam o valor econômico dessas crianças. Se faltava precisão nos registros sobre o sexo, o nome, a cor e a idade, não era devido ao fato de que a criança *ingênuo*, agora, interessava menos aos senhores. Na realidade, a carência de dados sobre os *ingênuos* era talvez mais uma maneira de os senhores se aproveitarem de situações pouco claras.

Em uma época em que as mães sonhavam oferecer a seus filhos uma escola, no lugar da mera aprendizagem, calcada na subjugação da vida cotidiana, os filhos das escravas continuavam tendo uma infância de tempo mínimo. O filho da escrava devia, desde cedo, aprender as duras leis da escravidão, a trabalhar para existir e para ser reconhecido como

obediente e eficaz. Aos seus senhores, somente sua força de trabalho ainda reduzida o distinguia do resto da escravaria adulta. Ideologicamente, a Lei do Ventre Livre tornou-se uma mensagem simbólica do olhar que, naquele tempo, a sociedade brasileira levantou sobre a criança escrava.

Assim, várias leis regulamentaram o processo de transição do sistema escravocrata, bem como a libertação dos cativos, visando minimizar o impacto da diminuição da mão-de-obra para a economia agro-exportadora. Mais especificamente, a Lei do Ventre Livre teve como traço fundamental a ruptura definitiva do mecanismo de reprodução da mão-de-obra escrava, o que corroborou para que houvesse mudanças significativas na estrutura familiar negra, e na infância escrava, no século XIX.

Essa afirmação decorre da compreensão que se tem de que as práticas sociais são dinâmicas e por isso não são passíveis de serem controladas. Isso implica afirmar que se o texto da legislação, ao mesmo tempo em que camuflava, delimitava a libertação das crianças negras, não conseguia impedir os acontecimentos sociais dela decorrentes. Dessa maneira, quer-se registrar que o avanço legal e histórico da legislação não garante de imediato e nem por si mudanças substantivas da realidade. Assim, inexoravelmente, a libertação dos escravos decorreria de seus conflitos no tempo e no contexto político-social, pois homem algum consegue ser aprisionado, em sua natural ânsia pela liberdade, a vida inteira. Em contraposição aos limites postos pelos interesses de classe, e à evidente omissão da sociedade civil, os negros, em articulação com as condições oferecidas pelo contexto histórico, arquitetaram sua libertação. Todavia, como esse povo veio para o Brasil em condições tão críticas?

Para se entender a introdução do negro no Brasil, o estudo de Freyre (2004) foi imprescindível, pois deu a ver a riqueza de significados da vida material para a compreensão da cultura de um povo, no cotidiano da vida social, e nas sociabilidades da vida privada, resgatando as mentalidades e sensibilidades do passado.

Os estudos dessa pesquisa evidenciaram os maus tratos e a violência a que foram submetidos os negros no Brasil do tempo focalizado. Em outros termos, o autor desses estudos mostrou o tratamento desumano a que foi submetido o negro em relação aos demais segmentos da sociedade brasileira, especialmente no que se refere à condição de mercadoria que o negro acabou assumindo. Todavia, não se pode ignorar a discussão posta por Fonseca (2002) que, ao postular ser inegável a presença da violência como mecanismo de coerção sobre os escravos, não a aceita como questão central, visto que, se assim fosse, tanto massacre

poderia significar perigo e revolta nos escravos, conseqüente e constante ameaça as suas e às vidas dos senhores.

Deve-se explicitar que os acordos firmados entre senhores e escravos não eram formalizados explicitamente devido à supremacia dos senhores sobre os escravos, pois eram seus proprietários. Daí ser velada a *lógica* que regia e justificava esses acordos. Implícita nesses acordos estava a endoculturação que envolvia tanto os senhores quanto os escravos nas relações sociais a que ambos estavam sujeitos. Por mais distinta que fosse a distância existente entre suas vidas, uma influenciava a outra. Pela abordagem histórico-antropológica, é correto afirmar que ambas as culturas, a despeito da marcante singularidade de cada uma, sujeitavam-se, sub-repticiamente, uma à outra, sofrendo interferência mútua.

Nesse movimento, as crianças negras nascidas no Brasil, denominadas de crioulas, eram consideradas pela maioria dos senhores como mais qualificadas e inteligentes. Subentende-se que, porque essas crianças já nasciam escravas, culturalmente essa condição era assumida por elas com mais facilidade, o que as levava a serem mais desenvoltas no trabalho. Não que isso significasse sua passividade, mas facilitava o convívio na vida cotidiana, o que não ocorreria em uma situação imposta de forma brutal, cujo choque cultural dificultasse o estabelecimento dos acordos.

Com certeza, houve agressão física e psicológica em relação às crianças negras, principalmente as trazidas da África, pois eram introduzidas em um mundo totalmente estranho e hostil. De maneira quase que generalizada, as crianças negras não eram tidas como um bom investimento, pois além de serem consideradas improdutivas, pesavam na despesa com a alimentação. Eram vítimas da mortalidade infantil, devido às precárias condições a que estavam submetidas pelos seus donos. Tinham cerceado o seu direito de conviver com a mãe, pois, em muitos casos, a mãe era alugada ou cedida para servir de ama-de-leite para crianças brancas.

Outro fator que corroborou para a taxa de mortalidade das crianças negras foi a falta de cuidado. Muitos bebês eram levados para as roças e ficavam submetidos a pouco ou nenhum cuidado de idosos e crianças maiores.

A criança negra, até completar quatro anos, não tinha valor de compra e venda, porque além de improdutiva, era susceptível à morte, gerando, dessa forma, apenas gastos para o senhor. A partir dos setes anos começava a ter certo valor. Essa era a idade em que as crianças negras poderiam ser separadas de seus pais, segundo seus donos e as autoridades, pois nada havia na fiscalização que impedisse sua venda.

A idade dos sete anos era um fator determinante na vida da criança negra. Segundo a Igreja católica, à época, essa idade era considerada a *idade da razão* para todas as crianças, brancas e negras, pois subentendia-se que elas poderiam discernir entre o bem e o mal. Seu valor de compra e venda já era 60% mais caro. Ficava explícito que essa idade era considerada o fim da infância, mesmo a infância atípica vivida pelas crianças escravas. Se a idade da razão determinava que a criança era responsável pelos seus atos, ela poderia, igualmente, ser comercializada e separada de sua mãe “sem” *prejuízos psicológicos e afetivos*, pois já sabia que esse era o seu destino.

A idade dos doze anos também era tida como idade-chave, pois a Lei do Ventre Livre estipulava que em caso de alienação de uma escrava, seus filhos livres, menores de doze anos, deviam acompanhá-la. O novo senhor ficava sub-rogado nos direitos e obrigações do antecessor. Era também com essa idade que as crianças negras começavam a receber uma preparação para tornar-se adulta.

Reconheceu-se que a criança negra sempre foi tida como mercadoria de baixo valor, ora apenas servia para ceder o leite de sua mãe às crianças brancas, ora servia como mão-de-obra. Daí poder-se argumentar que, diante dessa realidade, a menina negra além de ser submetida a esse sistema, também foi usada como objeto sexual, pelos senhores e seus filhos, por pura satisfação ou pela crendice de que, para o sífilítico, não havia melhor remédio que uma *negrinha virgem*, na expressão da época.

Se foi a partir da Lei do Ventre Livre que se encontrou abertura para a criança negra freqüentar a instrução pública, como ocorreu essa educação, se essas crianças, mesmo na condição de livres, ainda eram vistas como mercadoria?

No final do século XIX, o pensamento liberal brasileiro começava a predominar. Ideologicamente, o propósito era situar o Brasil no contexto das nações mais avançadas. Para que isso ocorresse necessário se fazia repensar a educação escolar ofertada à população. Naquele momento histórico, era preciso *transformar os súditos em cidadãos*, é com esse ideário que se pôde pensar a inserção da criança negra na educação, pois o país se preparava para os novos tempos e entendia, no âmbito do discurso, que o povo deveria ser instruído se se almejasse a democracia.

Nesse período, iniciava-se a expansão da escola pública, universal e gratuita nos países desenvolvidos. A realidade brasileira permanecia outra, pois apenas teoricamente dava-se prioridade à formação do povo. Porém, a própria monarquia já visava à criação de uma educação industrial, ao manifestar preocupação em relação à preparação de mão-de-obra qualificada, que contribuísse para o desenvolvimento do país.

Um grande expoente político que lutou a favor da implantação do ensino industrial, foi Rui Barbosa. Além de realizar o primeiro diagnóstico da situação do ensino no país, ele também lutou a favor do ensino laico, universal e gratuito. Tanto Rui Barbosa quanto o ministro Leôncio de Carvalho eram a favor da instrução do povo, pois acreditavam que a nação somente se desenvolveria à medida que o povo recebesse a educação escolar.

Rui Barbosa e Leôncio de Carvalho enunciavam que a educação desenvolvia o país. No entanto, não se pode esquecer que por trás desse discurso existiam mecanismos de dominação e interesse, pois se o Brasil não conseguia mais se sustentar com a mão-de-obra escrava, era preciso buscar alternativas que subsidiassem e também reerguessem o país.

E a educação tornou-se bandeira de luta, a fim de se sanar essa necessidade, pois propiciaria ao povo, inclusive aos negros, uma formação mínima que atendia às exigências do contexto social. Dessa forma, o povo ficaria satisfeito por ter direito à educação e mais possibilidades de inserção no mercado de trabalho. E o governo, também, pois continuaria no poder exercendo a “democracia”.

Verdadeiramente, a educação é fundamental para a vida do ser humano, por isso não pode ser reduzida aos conteúdos escolares. Ela precisa formar para a vida, e, ainda, contribuir para propiciar liberdade ao indivíduo. Contudo, reafirma-se que a educação ofertada ao povo no final do século XIX não apresentou esse perfil, por ser mais um mecanismo de controle do povo brasileiro por parte de governantes e de dominantes. Esse domínio não era explícito, assim como os acordos que tacitamente mantinham a escravidão e apresentava sutilezas. Esse fato se comprova nas concepções e formas desiguais em que foi proposta a educação para os segmentos dominados, no qual se inclui o negro, e para as forças dominantes da sociedade.

Então, quando se propôs a educação para as crianças negras por meio da Lei do Ventre Livre não se estava pensando exclusivamente no bem estar dessas crianças, mas em todos os ganhos econômicos e políticos que essa educação pudesse trazer ao país. Dever-se-ia perdurar a nítida distinção de classes, só que agora com um novo discurso, no qual todos teriam a mesma oportunidade de conquistar sua cidadania plena, bastaria que o indivíduo se esforçasse para tanto.

Interessa notar que a Reforma do Ensino Primário e Secundário de Leôncio de Carvalho, de 1879, que complementava o projeto educacional do império, eliminava a proibição de os escravos freqüentarem as escolas públicas. Enquanto que o Regulamento do Ensino Primário e Secundário, da instrução pública em Goiás, elaborado em 1884, proibia a matrícula dos escravos. Entende-se que houve uma divergência entre a reforma proposta por

Leôncio de Carvalho e o regulamento da instrução pública em Goiás, pois uma concedia direito ao escravo de freqüentar escola e a outra negava essa possibilidade.

Com certeza, não havia uma regulamentação que se ativesse ao cumprimento dos próprios regulamentos de cada província, que deveriam estar de acordo com as leis imperiais. Pela lógica, a instância imperial se sobrepunha à provincial. Infere-se, por outro lado, que, talvez por se tratar de uma lei restrita ao escravo, ficaria a critério de cada província decidir se cumpriria a lei do Império ou a sua própria, como foi o caso da Província de Goiás. Na grande maioria, as províncias não dispunham de condição para oferecer escolas públicas àqueles que já haviam adquirido o direito de estudar: os livres, vacinados e não portadores de doenças contagiosas.

No que diz respeito à implantação da Lei do Ventre Livre em Goiás, verificou-se que, em um período de doze anos (1873-1885), foi concedida liberdade a duas mil duzentas e cinquenta e sete (2.257) crianças. Pelas vias legais, as crianças negras adquiriram a liberdade, mas essa liberdade veio aliada a um destino incerto, tanto que, no que se refere ao direito dessas crianças de terem acesso à educação, de acordo com os estudos realizados com base em Bretas (1991) e Marin (2005), em Goiás, houve omissão, pois constam apenas dois estabelecimentos que foram criados para atendê-las: a Colônia Orfanológica Blasiana e a Companhia de Aprendizes Militares. Conforme Marin (2005), apenas umas quinze crianças negras foram atendidas pela primeira e, na segunda, consta um único registro. No entanto, pode-se afirmar que, embora a educação escolar destinada à criança negra de Goiás, no período estudado, não se tenha efetivado a partir dos direitos estabelecidos pelas leis, já havia nelas registrado a sua vitória.

Ora, se se considera a realidade histórica e cultural que configurava o Brasil no período em estudo, a conquista, para além das vias legais, seria impraticável, em sua totalidade, pois o ideário de libertação, fundado na passagem da condição de escravo do negro à condição de liberto, encontrava-se, ainda, tão somente, no texto da Lei e não nas práticas sociais, o que atribuiria à libertação do negro mais legitimidade do que aquela que legalidade propunha.

O estudo histórico-antropológico, em sua interpretação microscópica, tem o poder de retirar da imensidão da história fatos que, aparentemente, poderiam não ser relevantes, mas que olhados pelo ângulo da pesquisa que se pauta por essa abordagem, tornam-se passíveis de ser identificados, apreendidos e estudados. Tornam-se, portanto, verdadeiros elos de ligação e de significado simbólico do objeto em estudo: a cultura e educação da criança negra em Goiás, no período de 1871 a 1889.

Pode-se assegurar, que a abordagem histórico-antropológica, ao focalizar o objeto microscopicamente o conecta à realidade como um todo. Não há como trabalhar a cultura e a educação da criança negra, na Província de Goiás, sem que se alcance todo o contexto brasileiro, pela ótica de um dado período, em que teias de significados são tecidas entre os atores sociais - nesse estudo senhores, escravos e crianças negras - e sem que se evidencie a confluência das diversificadas culturas que os diferencia e os identifica, em meio às vastas possibilidades em que a endocultura se estabelece.

As crianças negras ocuparam lugar na legislação, sob o enfoque da educação. Na prática, a concretização do direito da criança negra à educação escolar abriu espaço para novas conquistas na trajetória histórica e cultural percorrida pelos negros como parte do povo brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Fontes Manuscritas:

AHEG - Arquivo Histórico do Estado de Goiás. Goiânia-GO. Caixa-arquivo nº. 01, 1885.

_____. Arquivo Histórico do Estado de Goiás. Goiânia-GO. Caixa-arquivo n. 332, 1884-1885.

Fontes Bibliográficas:

APARECIDA DOS SANTOS, Gislene. **A invenção do ser negro**: um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ / Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida; Rev. Mary Amazonas Leite de Barros. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002. p. 221-247.

BOTO, Carlota. A escola primária como tema do debate político às vésperas da República. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, n. 38, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 01 fev 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

BRETAS, Genesco Ferreira. **História da instrução pública em Goiás**. Goiânia, CEGRAF/UFG, 1991.

CARDOSO, Ciro Flamarion. História e paradigmas rivais. In: Cardoso, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs.). **Domínios da história**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 01-23.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Trad. Prof. Lourenço Filho. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

ELIAS, Nobert. **O processo civilizador**. Trad. Ruy Jungmann. Ver. e Apresent. Renato Janine Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FONSECA, Marcus Vinícius. Educação e escravidão: um desafio para a análise historiográfica. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, nº 4, jul-dez., 2002. p. 123-144.

_____; Marcus Vinícius. A educação dos negros: uma face do processo de abolição da escravidão no Brasil. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, n. 8, jul-dez., 2004. p. 289-296.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 49. ed. São Paulo: Global, 2004.

Fundação Casa Rui Barbosa. Disponível em: <<http://www.casaruibarbosa.gov.br>>. Acesso em: 29 nov 2006.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GÓES, José Roberto de; FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: PRIORE, Mary Del (org). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 177-191.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 325-345.

HOEBEL, E. Adamson; FROST, Everett L. **Antropologia cultural e social**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1976.

Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos do Brasil Central - IPEHCC. Memórias Goianas. Relatórios dos Governos da Província de Goiás. (Coleção sob a direção do Prof^o. José Mendonça Teles). Goiânia, UCG, 1999. n. 11 e 14.

KUPER, Adam. **Cultura**: a visão dos antropólogos. Trad. Mirtes Frange de Oliveira Pinheiros. Bauru: Edusc, 2002.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LIMA, Lana Lage da Gama; VENÂNCIO, Renato Pinto. O abandono de crianças negras no Rio de Janeiro. In: PRIORE, Mary Del. **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991. p. 61-75.

MACIEL, José Fabio Rodrigues. Lei Áurea. Disponível em: <www.saraivajur.com.br/preview.cfm> Acesso em: 12 mar 2007.

MAGALHÃES, Justino. Um contributo para a história do processo de escolarização da sociedade portuguesa na transição do antigo regime. In: **Educação, sociedades & culturas**. Porto Alegre: Afrontamento, 1996, n. 5.

MARIN, Joel Orlando Bevilaqua. **Crianças do trabalho**. Goiânia: UFG; Brasília: Plano, 2005.

MARTINEZ, Alessandra Frota. Educar e instruir: olhares pedagógicos sobre a criança pobre no século XIX. In: RIZZINI, Irene (Org.). **Olhares sobre a criança no Brasil - séculos XIX e XX**. Rio de Janeiro: USU/Amais, 1997. p. 155-185.

MORAES, Maria Augusta Sant'anna. **História de uma oligarquia**: os Bulhões. Goiânia: Oriente, 1974.

MOURA, Clóvis. **Quilombos**. Disponível em:
<www.potalafro.com.br/quilombo/campinho.htm>. Acesso em: 07 Dez. 2006.

PALACÍN, Luís; MORAES, Maria Augusta de Sant'Anna. **História de Goiás (1722-1972)**. 4. ed. Goiânia: UCG, 1986.

PARDAL, Maria Vittoria de Carvalho. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de (Org.). **Educação da infância**: história e política. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 51-72.

PERES, Eliane. Sob(re) o silêncio das fontes: a trajetória de uma pesquisa em história da educação e o tratamento das questões étnico-raciais. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, n. 4, jul-dez., 2002. p. 75-102.

PRIORE, Mary Del. A criança negra no Brasil. In: **Construir Notícias**, n. 12, set-out, 2003, p. 09-12.

QUEIRÓZ, Suely Robles Reis de. Escravidão negra em debate. In: FREITAS, Marcos Cezar. (org). **Historiografia brasileira em perspectiva**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998. p. 103-117.

SANTOS, Boaventura S. **Pela mão de Alice**. São Paulo: Cortez, 1997.

SCARANO, Julita. Criança esquecida das Minas Gerais. In: PRIORE, Mary Del (Org). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 107-136.

SCHUELLER, Alessandra F. Martinez de. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/scielo>> Acesso em: 01 fev 2006.

SOUZA, Laura de Mello e. Conclusão. In: **História da vida privada**: cotidiano e vida privada na América portuguesa. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, nº 23, maio-agost., 2003. p. 5-15.

WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Lei do Ventre Livre. Disponível em:
<<http://wikipedia.org/wiki/leidoventrelivre>> Acesso em: 16 Jan 2007.