Marcus Vinícius Fonseca

**Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras
do século XIX**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de doutor em educação.

Área de concentração: história da educação e historiografia.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marta Maria Chagas de Carvalho.

**São Paulo
2007**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37(81.51) F676p	<p>Fonseca, Marcus Vinícius Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX / Marcus Vinícius Fonseca ; orientação Marta Maria Chagas de Carvalho. São Paulo : s.n., 2007. 256 p. : il. mapas + anexos (p.257-284)</p> <p>Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Historia da educação e Historiografia) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.</p> <p>1. Historia da educação –Século 19 – Minas Gerais 2. Negros – Educação – Século 19 – Minas Gerais 3. Escravidão – Século 19- Minas Gerais I. Carvalho, Marta Maria Chagas de, orient</p> <p>orient</p>
--------------------	---

FOLHA DE APROVAÇÃO

Marcus Vinícius Fonseca

Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de doutor em educação.

Área de concentração: história da educação e historiografia.

Banca Examinadora

Prof. ^a Dr. ^a Marta Maria Chagas de Carvalho (orientadora)

Instituição: Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof. ^a Dr. ^a Maria Lúcia Spedo Hilsdorf

Instituição: Universidade de São Paulo

Assinatura: _____

Prof. ^a Dr. ^a Célia Benedicto Giglio

Instituição: Universidade Federal de São Paulo

Assinatura: _____

Prof. ^a Dr. ^a Cynthia Greive Veiga

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais

Assinatura: _____

Prof. Dr. Luciano Mendes Faria Filho

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais

Assinatura: _____

RESUMO

FONSECA, Marcus Vinícius. **Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

O período que compreende os anos de 1820 a 1850, marca o início da construção e da estruturação de uma política de instrução pública com objetivo de educar o povo da província de Minas Gerais. Esta pesquisa procura analisar o nível de relação entre este processo e o segmento mais expressivo dentro da estrutura demográfica de Minas Gerais, ou seja, a população negra livre que era classificada através de diferentes terminologias (pretos, pardos, crioulos, cabras), que demarcavam proximidades e distâncias com o mundo da escravidão. Para realizar a análise utilizamos como referência uma documentação censitária que, em 1831, tentou contabilizar a população de todos os distritos mineiros e registrou as crianças que estavam nas escolas. A partir do registro censitário construímos um perfil racial das escolas mineiras, que foi confrontado com informações fornecidas por outros documentos e revelaram uma presença majoritária dos negros nos espaços voltados para os processos de educação formal. Estes dados foram analisados a partir dos estudos mais recentes sobre a população mineira, em particular aqueles que procuram superar as construções teóricas que reduziram os negros à escravidão. A interpretação que produzimos em relação à presença dos negros nas escolas mineira revela que esta instituição era um dos elementos acionados por este grupo com objetivo de afirmação no espaço social. Isto determinou a realização de uma análise crítica em relação à historiografia educacional, que tradicionalmente interpretou a escola como uma instituição com a qual os negros estabeleceram contatos esporádicos ou casuais.

Palavras-chave: Historiografia – História da educação – Negros – Século XIX – Minas Gerais – Escravidão

ABSTRACT

The period that cover from 1820 to 1850 is the mark for the beginning of a construction and solidification of a politic of public instruction, with its purpose of educate the provincial people of Minas Gerais. This research to analyze the analogy level between this process and the more expressive segment inside of Minas Gerais demographic structure, that is to say, the freedom black population, whom were qualified through different terminologies (*pretos, pardos, crioulos, cabras*), which it was used to determinates adjacencies and distances within the slavery world. In order to carry through this analysis, we used as reference a census documentation, in which in 1831, it has tried to count the population of all districts of Minas Gerais, as well it has registered the children that was in school. From this census register we built a racial profile of the school in Minas, in which it was collated with information supplied by other documents and they had disclosed a majority presence of black people in areas connected to the formal education. These data were analyzed from recent studies about the population of Minas Gerais, mainly those ones who tries to surpass the theoretician structures which it has reduced the slavery. The interpretation that we shaped concerning the presence of Blacks in the schools of Minas Gerais reveals that this institution was one of the elements motioned by this group with the objective to have their avowal into the social space. This has determined the realization of a critical analysis concerning the educational historiography that traditionally has interpreted the school as an institution in which black people had established sporadical or unplanned contacts.

Key-words: Historiography – Education history – Black people – XIX Century – Minas Gerais - Slavery

Lista de Figuras

1 - Mapa de Minas Gerais em 1833.....	087
2 - Mapa da Divisão Regional da Província de Minas Gerais.....	089

Lista de Quadros

I -Listas nominativas que registram crianças nas escolas de primeiras letras.....	083
II- Listas nominativas que registram mais de vinte e quatro alunos.....	085
III- Perfil racial das dos alunos contidos nas listas de professores.....	187
IV-Número de estudantes nas listas nominativas.....	208
V - Lista das ocupações dos chefes de fogos com indivíduos em processo de escolarização.....	234

Lista de Gráficos

3.1 - Percentual de população branca registrada nas listas nominativas.....	112
3.2 - Percentual de população escrava nas listas nominativas.....	115
3.3 - Negros livres registrados nas listas nominativas.....	136
3.4 - Negros livres, escravos e brancos registrados nas listas nominativas.....	138
4.1 - Número de alunos matriculados nas escolas da província de Minas Gerais.....	143
4.2 - Número de alunas matriculadas nas escolas da província de Minas Gerais.....	144
4.3 - Número de alunos e alunas das escolas da província de Minas Gerais.....	147
4.4 - População registrada nas listas nominativas	154
4.5 - Percentual da população em idade escolar de acordo a Lei n. ° 13	155
4.6 - Nível de atendimento à população em idade escolar a partir da definição da Lei n.º 13.....	157
4.7 - Percentual de população em idade escolar incluindo os dois sexos.....	159
4.8 - Nível de atendimento a população em idade, escolar incluindo os dois sexos	160
4.9 - Percentual de população em idade escolar, incluindo escravo.....	163
4.10 - Nível de atendimento a população em idade, escolar incluindo escravos.....	164
4.11 - Distribuição da população livre de Minas Gerais	168
5.1 - Número de alunos nas listas nominativas de S. Gonçalo, Bom fim e Cachoeira do Campo	198
5.2 - Número de alunos nas listas nominativas de Caeté, Passagem, Redondo, S. Bartolomeu e C. Altas.....	199
5.3 - Número de alunos nas listas nominativas de Matozinhos, S. Luzia e Itaverava	200
5.4 - Número de escravos nos domicílios das crianças das escolas de primeiras letras.....	230
5.5 - Número de escravos nos domicílios dos estudantes.....	231
5.6 - Perfil dos domicílios com crianças nas escolas de primeiras letras.....	237

Sumário

Introdução.....	09
1 - A história da educação sobre os negros e os negros na história da educação.....	18
1.1 - O negro na história da educação sobre Minas Gerais no século XIX.....	47
2 - Fontes documentais para a construção de um perfil racial das escolas mineiras no século XIX.....	60
2.1 - As listas nominativas e seus usos na historiografia	71
2.2 - As listas nominativas e a possibilidade de seu uso na história da educação.....	81
2.3 -A documentação sobre a Instrução Pública e os relatos de viajantes que estiveram em Minas Gerais.....	91
3 - As características da população mineira segundo as listas nominativas de habitantes.....	109
4 - A política de instrução pública e os aspectos raciais da população mineira no século XIX.....	139
5 - O perfil racial das escolas da província de Minas Gerais.....	176
5.1 - O perfil racial das escolas segundo as listas nominativas.....	192
5.2 - Perfil dos fogos que possuíam indivíduos na escola.....	219
6 - Considerações finais	240
Documentos consultados	246
Referências bibliográficas.....	248
Anexo I – Lista nominativa de habitantes de Cachoeira do Campo.....	257
Anexo II - Mapa da Província de Minas Gerais de Halfeld e Wagner	283

Introdução

Há um padrão de tratamento em relação aos negros na historiografia educacional brasileira e sua principal característica é a promoção da invisibilidade dos membros deste grupo racial. Isto se manifesta nos trabalhos de história da educação através de uma afirmação explícita ou velada de que, no Brasil, *os negros não freqüentaram escolas*. Em geral, esta afirmação é dirigida para uma caracterização dos períodos em que vigorou a escravidão e tem como pressuposto básico a idéia de que neste sistema a relação entre negros e as escolas só poderia ser pensada em termos de uma exclusão, ou seja, o negro era o escravo, e como havia restrições legais para que os escravos freqüentassem escolas, estas instituições foram interpretadas sem levar em conta a possibilidade de sua relação com população negra.

Pode-se dizer até mesmo que estas idéias têm uma dimensão mais ampla e desconsideram a relação entre a educação e a questão racial, pois este seria um problema contemporâneo que estaria ligado ao processo de expansão das escolas públicas, que, por volta da metade do século XX, teriam incorporado os negros. Isto teria culminado em problemas, porque a tradição escolar brasileira teria sido construída sem uma relação efetiva com a questão racial. Desta forma, haveria uma questão sociológica que remontaria às experiências educacionais da atualidade e ela não teria antecedentes históricos a serem investigados, pois não haveria uma tradição de tratamento das questões raciais na educação brasileira.

Esta cadeia de raciocínio que foi acionada a partir de uma afirmação que é recorrente e corriqueira em relação à população negra, começa a encontrar elementos que permitem a sua contestação. A história da escravidão tem demonstrado o quanto é improcedente nivelar a experiência dos negros livres à dos escravos. No processo de caracterização destas diferentes condições, os negros começam a ser reconhecidos como sujeitos sociais e deixam de ser tratados a

partir da condição jurídica estabelecida em relação aos escravos, que procurava reduzi-los à dimensão de uma *coisa*.

Os estudos de história da educação que tem procurado tratar das questões relativas à população negra têm revelado a presença destes indivíduos nos mais diferentes espaços e funções ligadas ao processo educacional. A reunião desta produção indica que a presença dos negros nas escolas não era algo esporádico e nem tampouco casual.

Embora existam elementos suficientes para desmistificar o padrão de tratamento que impera na historiografia educacional, ainda encontramos uma tendência à realização de análises que ignoram os diferentes níveis de relação dos negros com as escolas e as implicações disso no processo de construção da trajetória educacional brasileira. Ao contrário de outras dimensões da historiografia brasileira, que passaram por um intenso processo de revisão acerca das suas formas de entendimento e tratamento da população negra, a história da educação continua produzindo interpretações que reafirmam a visão tradicional deste grupo na história.

Este tipo de interpretação está ligado às origens do processo de constituição da historiografia educacional brasileira e vem sendo reafirmado pelos diferentes processos de reconfiguração da disciplina, que continua interpretando os negros nos mesmos moldes da chamada história da educação tradicional, surgida por volta dos anos de 1940.

Nas duas últimas décadas, a historiografia educacional vem passando por um movimento de transformação e uma das características mais marcantes deste processo é a revisão acerca das suas formas de produção do conhecimento. Este movimento tem como principal característica a relação com as análises culturais, que têm fornecido aos historiadores um conjunto de aportes teóricos e metodológicos que propiciaram a inovação e a diversificação da produção, principalmente no que diz respeito à multiplicidade de sujeitos ligados aos processos educacionais. Esta mudança também se caracteriza por uma profunda crítica quanto à maneira que a história da educação, ao longo de sua trajetória, construiu seu entendimento dos processos educacionais. Neste sentido, a produção

mais recente tem se destacado por um processo de inovação das análises e um exame crítico do movimento de configuração da disciplina.

No entanto, este movimento não foi capaz de modificar a forma de tratamento dirigida à população negra que tende a reproduzir o padrão de análise que se faz presente na história da educação tradicional. Segundo Warde e Carvalho (2000, p. 19), o processo de renovação da historiografia educacional vem se dando a partir de uma apropriação da produção anterior e isto tem permitido a permanência de algumas formas convencionais de tratamento das questões educacionais, isto é “pode-se supor que – e há fortes indícios de uma retomada dos paradigmas anteriores – essas transformações se venham dando pelas margens da produção anterior, deixando intocada os seus velhos objetos, temas e problemas”.

Neste trabalho não pretendemos tratar diretamente das questões relacionadas à historiografia educacional, mas, na medida do possível, elas serão consideradas para que possamos tentar compreender a relação dos negros com as escolas e de forma secundária interpelar o significado disso para a historiografia educacional. A análise tem como foco a experiência social dos negros livres e tenta dimensionar a importância da escolarização para este grupo. Portanto, os problemas tratados nesta pesquisa têm a sua origem na historiografia educacional, mas este é apenas o ponto de partida da análise, que na verdade procura estabelecer uma relação entre os processos de escolarização e a população negra, durante as três primeiras décadas do período relativo à construção do governo provincial, em Minas Gerais.

O período que compreende as décadas iniciais do governo provincial foi aquele em que houve um intenso debate educacional e um conjunto de políticas com objetivo de educar o povo. Durante este período, uma das principais marcas da população mineira era a presença ampla dos descendentes de africanos em meio à sua população. Portanto, o recorte temporal que se refere às décadas de 1820 a 1850 é importante para analisar até que ponto as iniciativas educacionais que foram colocadas em curso na sociedade mineira atingiram os diferentes segmentos da população.

A população negra de que trataremos é aquela que, no século XIX, usufruía da condição de liberdade e se movimentava na sociedade mineira das mais diferentes formas. Em geral, utilizaremos o termo negro para fazer referências a este grupo, mas não deixaremos de considerar algumas particularidades em relação às diferentes formas de designação que a eles eram dirigidas no contexto da primeira metade do século XIX. Utilizamos o termo negro, que é uma categoria que cada vez mais ganha reconhecimento e significados nas análises sobre a sociedade brasileira, mas não deixaremos de abordar os termos particulares que denominavam diferentes extratos da população negra, ou seja, tentaremos apreender o que significava ser preto, pardo, crioulo e cabra na sociedade mineira do século XIX.

Para empreender este movimento de análise utilizamos um conjunto de documentos históricos que possibilita a compreensão dos diferentes níveis de relação entre os negros e a educação na sociedade mineira. Em meio a esta documentação, merece destaque um material de natureza censitária, que é produto de uma tentativa de contagem da população mineira no início dos anos de 1830. Trata-se de um conjunto de listas nominativas de habitantes, que se referem a onze distritos situados em diferentes pontos da província de Minas Gerais. Esta documentação traz informações que estão organizadas por domicílio e por indivíduo, ou seja, dentro do conjunto dos domicílios que compõem cada distrito é possível identificar os indivíduos que estavam na escola e analisar as características de cada um deles, inclusive seu pertencimento racial. Isto permite, entre outras coisas, a construção de um perfil racial das escolas de cada um destes distritos.

O perfil racial das escolas é um elemento importante para pensarmos os significados da escolarização para a população negra e o seu significado no processo de organização que ocorria em Minas Gerais, durante as primeiras décadas em que surgiu o Império.

Junto com este material censitário utilizamos também uma documentação relativa à instrução pública e que diz respeito às listas de alunos que foram enviadas pelos professores ao governo da província. Este material foi utilizado de diferentes formas, mas, em relação ao seu uso,

destaca-se a possibilidade de confrontação com a documentação censitária. Algumas listas de alunos traziam o pertencimento racial dos estudantes e isso foi importante para avaliar até que ponto o perfil racial das escolas, produzido a partir deste material, coincidia com aquele que foi elaborado a partir das listas nominativas de habitantes.

Além destes documentos, que têm uma função central no tratamento das questões que levantamos, recorreremos também aos relatórios de Presidente de Província, de onde retiramos importantes informações sobre as diferentes formas de encaminhamento da política de instrução pública que vigorou entre 1820 e 1850. Consultamos a legislação que, em 1835, estabeleceu para a província de Minas Gerais a gratuidade e a obrigatoriedade da instrução elementar. Utilizamos o depoimento de um indivíduo da Cidade de Campanha, que vivenciou o processo de escolarização a partir dos anos de 1830, e também relatos de viagem de europeus que estiveram em Minas Gerais e que deixaram importantes registros sobre a população e aspectos ligados à educação.

O conjunto destes documentos foi submetido a procedimentos de pesquisa encaminhados em direção a análises quantitativas e qualitativas, que foram articuladas para tentar fornecer o quadro mais amplo possível dos processos de escolarização que envolveram a população negra, de Minas Gerais.

Em relação às questões teóricas, a pesquisa contou com um quadro relativamente amplo de referência, que implicou em um diálogo com vários conceitos e áreas do conhecimento. Neste processo destaca-se as análises que vêm sendo elaboradas em torno das novas posturas que passaram a orientar a historiografia educacional, e que têm empreendido um movimento de crítica no processo de construção desta disciplina, no qual estão envolvidos uma série de historiadores.¹

Destaca-se também a produção relativa a Minas Gerais e que ocorre a partir de duas dimensões: uma se refere ao processo de revisão que passou a rejeitar a idéia de que havia uma crise

¹ Entre estes, destaca-se Carvalho (1997, 1998, 2004), Warde e Carvalho (2000), Lopes e Galvão (2001), Vidal e Faria Filho (2005).

que paralisou a sociedade mineira no século XIX, e com isso deu início a uma série de investigações que foram capazes de demonstrar o desenvolvimento singular de Minas neste período. A outra está ligada às questões relativas à história da educação, que vem demonstrando a multiplicidade de experiências educacionais que ocorreram em Minas Gerais, no século XIX, período que vem sendo demarcado como aquele em que uma política com objetivo de educar o povo foi assumindo feições mais definidas.

Portanto, o caráter revisionista que vem reconfigurando a produção mais recente sobre as diferentes faces da história de Minas Gerais é um ponto de referência para o desenvolvimento desta pesquisa. O elo de ligação entre as diferentes modalidades da história foi construído através das questões ligadas à demografia.

Não é freqüente o uso dos estudos populacionais como elemento de problematização e tratamento das questões relativas à história da educação em Minas Gerais. O fato de utilizarmos uma documentação de natureza censitária e de tratarmos de um segmento específico da população mineira determinou que realizássemos um diálogo com os trabalhos de história demográfica. Tentamos estabelecer um diálogo com esta área sem, contudo, perder a dimensão do problema que investigamos, que está inscrito no âmbito da historiografia educacional e tem como objetivo compreender as ligações dos processos educacionais com um grupo racial específico.²

Além deste diálogo amplo com a historiografia, contamos também com utilização de alguns autores que são reconhecidos como importantes no tratamento de questões de natureza histórica. Destacamente Foucault (1998), que desenvolveu algumas idéias e conceitos que foram importantes

² Esta aproximação com a produção que ocorre no âmbito dos estudos populacionais se deu através de uma gama de trabalhos que tratam da questão, no Brasil, destacadamente Marcílio (2000), e em Minas Gerais, principalmente Paiva (1996) e Bergad (2004). Em relação à história da educação utilizamos como principal referência os trabalhos produzidos pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação (GEPHE), da Faculdade de Educação da UFMG que tem como um de seus focos de pesquisa a sociedade mineira do século XIX.

na caracterização da massa documental que utilizamos e também para o entendimento do padrão de governo que se estabeleceu em Minas Gerais.

Para Foucault, uma das características da modernidade foi a transformação da idéia de governo, que deixou de ser compreendida como soberania para ser entendida como *governo das coisas*. Dentro desta nova mentalidade, uma das dimensões introduzidas no âmbito desta *arte de governar* foi a população, que passou a ser objeto de saberes e dispositivos que visavam o seu controle. Estes dispositivos e saberes podem ser apreendidos a partir do conceito de governamentalidade, que é um instrumento conceitual capaz de revelar a força dos mecanismos de controle acionados pelo governo provincial, principalmente no que se refere às características da população. Portanto, este conceito será utilizado na compreensão dos mecanismos desenvolvidos pelo Estado e também, na compreensão da natureza das fontes documentais que utilizamos, pois são elas provenientes desta *arte de governar* que teve como um de seus focos privilegiados a diversidade da população da província de Minas Gerais.

No quadro mais geral dos aportes teóricos que orientaram esta pesquisa está o trabalho de Norbert Elias, que, embora não apareça com frequência no texto, foi uma referência importante para pensar a sociedade mineira do século XIX. Isto se deu principalmente através do conceito de configuração social, que é uma elaboração bastante coerente da relação entre indivíduo e sociedade. Para Elias (2000), as relações sociais são estabelecidas a partir de uma situação de interdependência, que gera configurações sociais que só podem ser compreendidas a partir de abordagens que levem em consideração o fato de que não existe sociedade independente dos indivíduos e nem tampouco indivíduos que, de algum modo, existam independentemente do conjunto de relações sociais.

No encaminhamento desta pesquisa procuramos sempre manter uma atenção particular para com este nível de interdependência apontado por Elias (2000), e é a partir da idéia de interdependência que tentamos compreender a experiência social dos negros e o papel

desempenhado pela escolarização em uma sociedade onde a escola coexistia com instituições como a escravidão.

Para tratar este conjunto de questões organizamos o trabalho em cinco capítulos. No primeiro desenvolvemos uma abordagem teórica cujo foco é a história da educação e suas diferentes formas de tratamento da população negra. Procuramos problematizar estas formas de tratamento e, a partir da historiografia educacional, fundamentar as questões que orientaram o desenvolvimento da pesquisa.

No segundo capítulo, apresentamos as fontes de pesquisa e procuramos caracterizar este material diante dos problemas que guiaram a análise, priorizando, sobretudo, uma abordagem que avaliasse a possibilidade de uso deste material na construção de respostas para o conjunto de questões ligadas à experiência educacional dos negros na sociedade mineira do século XIX. Apresentamos também alguns instrumentos teóricos que orientaram a pesquisa principalmente no que se refere às formas de diferenciação e classificação dos negros na sociedade mineira, que, entre outras coisas, passou a dividi-los a partir de termos como pretos, pardos, crioulos e cabras.

No terceiro capítulo utilizamos as listas nominativas para traçar um perfil da população e problematizar os elementos de classificação que aparecem na documentação censitária. Tentamos compreender o significado particular de cada um dos termos que eram dirigidos aos negro (preto, pardo, crioulo, cabra)s e a sua função enquanto elemento de distinção na sociedade mineira do século XIX.

O quarto capítulo, contém um conjunto de análises relativas a política de instrução pública que foi implementada com objetivos civilizatórios e, a partir desta característica, tenta avaliar até que ponto isto estava ligado ao perfil racial da população mineira.

O capítulo cinco é o mais longo de todos e fecha o trabalho a partir de uma análise sobre o perfil racial das escolas mineiras, destacando o predomínio absoluto dos negros em meio aos indivíduos que foram registrados como alunos nas escolas de primeiras letras. Para tentar explicar a

supremacia dos negros nas escolas mineiras procuramos estabelecer uma abordagem que considerasse aspectos específicos de diferentes regiões da província de Minas e o perfil dos grupos familiares que possuíam crianças nas escolas.

1 - A história da educação sobre os negros e os negros na história da educação

As questões relativas à população negra passaram a ter destaque nos debates educacionais que ocorreram a partir dos anos de 1980. Neste período, elas eram freqüentemente marcadas por análises sociológicas que demonstravam os diversos padrões de desigualdade que acompanhavam a experiência de negros e brancos na educação brasileira. A compreensão quanto a esta diferença foi um elemento importante para conscientização acerca da reprodução das desigualdades raciais e também para a construção de um movimento que objetivava levar os pesquisadores educacionais a reconhecer a importância da categoria raça para a compreensão da sociedade brasileira.

Este debate durou cerca de duas décadas e obteve avanços em meio aos pesquisadores, que em parte passaram a admitir a pertinência da categoria raça como instrumento de análise. Este reconhecimento possibilitou mudanças em relação às práticas educativas e fomentou o surgimento de pesquisas que ampliaram o nível de entendimento sobre o assunto chegando mesmo a revelar que a questão racial é um elemento estruturante da realidade social brasileira e por isso participaria com intensidade do processo educacional.

A história da educação não acompanhou de perto este movimento e ainda não há clareza quanto à importância da categoria raça como um instrumento a ser utilizados pelos pesquisadores desta área. Nos anos de 1990, surgiram as primeiras críticas em relação a indiferença dos pesquisadores da área em relação a esta temática, que ainda continua a ter um lugar periférico na produção da maioria dos historiadores que investigam a questão educacional.

Em “Raça e Educação: uma relação” incipiente, artigo publicado em 1992 por Regina Pahim Pinto, encontramos um balanço geral das pesquisas educacionais que levavam em conta a questão racial e uma denúncia quanto ao fato da categoria raça não ser utilizada pela maioria dos

pesquisadores que atuavam na área da educação. Em meio a esta crítica dirigida aos pesquisadores da educação como um todo, a autora estabeleceu algumas considerações específicas sobre a história da educação:

“a História da Educação, por sua vez, também vem ignorando sistematicamente as iniciativas de grupos negros no campo da educação, tais como a criação de escolas, centros culturais, seu engajamento em campanhas de alfabetização visando a população negra, ou mesmo suas propostas de uma pedagogia que leve em conta a pluralidade étnica do alunado” (PINTO, 1992, p. 47).

Mais de uma década depois desta denúncia quanto à indiferença da área de história da educação para com a temática relativa aos negros, Mariléia dos Santos Cruz (2005) elaborou uma análise da historiografia educacional em que permanece o mesmo sentido crítico apresentado por Regina Pahim Pinto (1992). Para ela, os anos de 1990 se caracterizariam por ser um período em que teria se iniciado uma abordagem sobre os negros na história da educação, mas esta produção ainda estaria muito aquém das necessidades colocadas para a educação brasileira. O número de pesquisas é muito reduzido e há um sentido específico nesta produção, que, segundo ela, vem sendo encaminhada sobretudo por pesquisadores afrobrasileiros. Este fato seria uma demonstração do papel da subjetividade na produção do conhecimento em história da educação e também representaria um certo padrão de invisibilidade no tratamento desta temática:

Apesar de a história da educação brasileira ter funcionado como um dos veículos de continuísmo da reprodução do tratamento desigual relegado aos negros na sociedade brasileira, não se pode negar que existe uma história da educação e da escolarização das camadas afro-brasileiras. Essa história tem sido resgatada por pesquisadores, grande parte afro-descendentes, que têm procurado evidenciar informações que retratam as relações educativas do negro com as escolas oficiais e com o próprio movimento negro brasileiro. Esses trabalhos têm sido em sua grande maioria voltados para abordagens de períodos mais atuais da história. Diante do quadro de informações sobre a história da educação dos afro-brasileiros em épocas mais remotas, e principalmente devido à sua omissão nos conteúdos oficiais da disciplina História da Educação, torna-se necessário e urgente o incentivo a pesquisa nesta área (CRUZ, 2005, p. 30).

Entre o ato de ignorar denunciado por Regina Pahim Pinto, em 1992, e a invisibilidade constatada por Mariléia S. Cruz, em 2005, temos mais do que uma simples variação semântica na

qualificação da postura dos historiadores da educação em relação ao tratamento conferido à população negra. Os dois artigos são separados por mais de uma década e, na verdade, descrevem um processo que coloca em questão as próprias interpretações históricas construídas com objetivo de analisar os processos educacionais.

No início dos anos de 1990, havia por parte dos historiadores uma atitude sistemática de ignorar a questão racial, pois, pressupunha-se que a inserção dos negros nos espaços escolares havia se dado tardiamente. Na história da educação, esta concepção se manifesta através de uma idéia que é reafirmada com certa frequência, a de que, no período anterior ao século XX, os negros não frequentaram escolas. De um modo geral, acreditava-se que a população negra havia penetrado nos espaços escolares apenas após a expansão das escolas públicas, na segunda metade do século XX. Estas idéias começaram a encontrar uma contestação nos trabalhos que foram realizados sobre o tema e que passaram a demonstrar a presença dos negros nos mais variados momentos do processo de constituição da educação e a registrá-los nas mais diversas condições que se referem ao processo educacional.

Esta produção não foi plenamente absorvida pelos pesquisadores da área que passaram a não ignorar totalmente o tema, mas demonstram uma certa resistência quanto à operacionalização das análises a partir de uma perspectiva que incorpore a categoria raça. Esta atitude mantém vivo os marcos tradicionalmente construídos sobre a história da educação brasileira e promove uma invisibilidade dos negros, pois alimenta a crença de que, no Brasil, a educação se desenvolveu sem a construção de um padrão de relações com a questão racial, que, na verdade, seria um problema apenas nos períodos mais recentes.

É como uma reação a este tipo de entendimento que a presença dos negros em espaços escolares tornou-se um dos temas centrais da produção que vem sendo realizada sobre o assunto. Apesar de não haver um grande volume de pesquisas, esta produção vem demonstrando a necessidade de uma revisão na maneira como a população negra é abordada pela historiografia

educacional. O conjunto dos trabalhos produzidos sobre o tema caminha no sentido de superar uma tradição de entendimento que promoveu a invisibilidade dos negros, e aponta para o fato de que raça não é uma categoria periférica na construção da sociedade brasileira, mas sim, um elemento estrutural que se manifesta em todas as suas dimensões, inclusive na educação.

Este tipo de abordagem pode ser encontrado em “Professoras negras na Primeira República”, de Maria Lúcia Muller (1999). A autora toma como ponto de partida o lugar da raça nas discussões sobre a constituição da identidade nacional brasileira e a importância que neste período se atribuía à educação. Em meio aos discursos sobre a educação, detecta uma importância particular nas questões relativas ao perfil do magistério, que passou a ser dotado de características bem específicas. Entre estas, destaca a consolidação das mulheres como principais agentes educativos e uma forte conotação moral que passou a acompanhar a presença feminina nos espaços escolares.

A partir destas características, Muller (1999) procura avaliar a presença de mulheres negras na função de professoras e até que ponto estas se aproximavam do perfil de educadora que foi construído na época. Constatou que havia professoras negras nas escolas do Rio de Janeiro, mas, em função da ausência do registro do pertencimento racial na documentação, não foi possível detectar com que regularidade elas ocuparam cargos no magistério. No entanto, as professoras negras que foram detectadas na pesquisa de Muller permitiram a análise de uma série de conflitos de natureza racial, que são reveladores do distanciamento das mulheres negras do perfil de professora idealizado na época, cujo modelo era a mulher branca tida como ideal pela suas qualidades físicas e morais.

Como consequência desta preferência pelas mulheres brancas, constatou que, nos anos de 1920, houve uma série de procedimentos que foram colocados em curso nas reformas educacionais do Rio de Janeiro que dificultaram o acesso das mulheres negras no magistério. O processo de homogeneização racial do magistério só começaria a ser revertido a partir da década de 1950, quando houve a expansão das escolas públicas, que ampliou as possibilidades de escolarização da população negra em vários níveis.

O período que corresponde à expansão da escola pública foi tema de uma pesquisa que também se refere à presença de professoras negras no magistério. Trata-se do trabalho “Mulher negra e magistério primário: a construção da identidade racial pela representação do outro”, de Gláucia Romualdo dos Santos (2000), que aborda a questão entre os anos de 1963 e 1979, a partir da escola normal do Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG).

Este trabalho tem como ponto de partida questões semelhantes às que foram apontadas por Muller (1999), pois, procura avaliar a presença de alunas negras na escola normal e sua relação com uma idéia tradicionalmente construída sobre o perfil do magistério que, como vimos, foi construído a partir de uma apropriação da imagem das mulheres brancas.

Segundo Santos (2000), a análise dos dados relativos ao Instituto de Educação de Minas Gerais confirma a idéia de que nos anos de 1960 e 1970 havia um número maior de mulheres negras nas escolas para a formação de professoras. Até os anos de 1960, o Instituto de Educação de Minas Gerais era tido como uma instituição elitista e, após este período, sua imagem foi modificada coincidindo com o aumento de mulheres negras em meio ao seu alunado.

A mudança no perfil das alunas foi acompanhada por um discurso de desqualificação da instituição, que aparentemente não era fundamentado por questões raciais, mas sim, pelo baixo capital cultural das alunas, sobretudo do ensino noturno que era freqüentado principalmente por trabalhadoras do comércio e empregadas domésticas. No entanto, para Santos (2000) a condição racial das alunas foi um elemento importante na reelaboração da imagem da instituição e nas transformações mais recentes em torno da imagem das profissionais do magistério:

Foi possível perceber um aumento gradativo de alunas não brancas no curso de magistério do IEMG. Esse aumento, ainda que tímido, se dá principalmente a partir da década de 70 e com uma presença maior de mulheres consideradas pardas e pretas no curso noturno... o maior acesso das mulheres negras ao magistério significou uma mudança na representação da professora que historicamente se constituiu. Sua presença incomodou, levando à construção de uma nova representação de professora e de magistério. Entretanto, que espaços escolares estariam hoje ocupando as professoras negras? Apesar de não

possuirmos dados numéricos precisos a esse respeito, uma breve observação permite afirmar que, para os filhos da elite, a professora branca ainda é a representação mais presente (SANTOS, 2000 p. 181).

Adriana Maria P. da Silva (2000) também tratou da presença de professores negros em espaços escolares, mas construiu sua análise a partir da experiência de um mestre de primeiras letras da Corte do Rio de Janeiro, nos anos de 1850. No livro “Aprender com perfeição e sem coação: uma escola para meninos pretos e pardos na Corte”, Silva (2000) procurou recuperar a experiência da escola particular de primeiras letras do professor Pretextato dos Passos e Silva, que se destacou pelo fato de ser dirigida por um homem negro e por ser freqüentada por alunos que eram da mesma condição.

Durante o processo de regularização do funcionamento das escolas da Corte, o referido professor enviou uma série de documentos ao Inspetor Geral de Instrução Primária e Secundária alegando que as crianças de cor eram discriminadas nas aulas dos professores brancos, e o que justificava a manutenção da sua escola era o fato de que nela as crianças não eram submetidas a este tipo de constrangimento por ser ele também negro. Estes documentos fazem parte de um processo em que Pretextato procurava se esquivar do exame profissional exigido como necessário para o exercício da função de professor.

Para fugir da avaliação o professor remeteu este conjunto de documentos ao Inspetor da Instrução Primária e Secundária, alegando ser tímido, o que o impedia de se submeter ao exame. Para permanecer com sua escola em funcionamento apresentou listas de pais que apoiavam sua iniciativa de manter uma escola para meninos pretos e pardos, e testemunhos que avalizavam seu comportamento pessoal e profissional. Há indícios de que o professor Pretextato foi bem sucedido em sua iniciativa, pois a escola comandada por ele funcionou por pelo menos vinte anos, ou seja, entre os anos de 1850 e 1870.

Neste sentido, a experiência da escola particular comandada por Pretextato dos Passos e Silva indica a presença de professores e alunos negros em escolas, e também os conflitos que se davam na convivência de diferentes grupos raciais nos espaços escolares. Revela ainda a diversidade de experiências educacionais no século XIX e a anterioridade dos conflitos pedagógicos em torno da questão racial.

A presença de alunos negros nas escolas do século XIX é um dos temas que vem mobilizando as pesquisas em história da educação e foi objeto de análise de Cynthia Greive Veiga (2005), em “Crianças negras e mestiças no processo de institucionalização da instrução elementar, Minas Gerais, século XIX”. Este artigo tenta detectar a presença de crianças não brancas nas escolas mineiras do século XIX e para isso utiliza um amplo conjunto de documentos (legislação, relatórios de presidente de província, mapas de população, mapas de frequência de alunos, mapa das cadeiras de instrução elementar) que permitiram à pesquisadora concluir que não havia discriminação de cor para a matrícula nas aulas de instrução elementar em Minas, pois não era incomum encontrar crianças negras e mestiças em meio ao público que gravitava em torno das aulas de primeiras letras.

A presença de crianças negras nas escolas do século XIX também foi tema da pesquisa de Surya Aaronovich Pombo de Barros (2005). Em “Negrinhos que por ahi andão: a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920)”, a autora se propõe a investigar a presença de alunos negros nas escolas públicas da cidade de São Paulo e as experiências vivenciadas por este grupo no processo de escolarização. A análise é dirigida em direção a dois aspectos específicos: o discurso das elites intelectuais que defendiam a necessidade de escolarização da população pobre e o interesse da população negra em ter acesso à cultura letrada.

Em relação ao primeiro aspecto, Barros (2005) demonstra que o processo de transformação social que se encontrava em curso na segunda metade do século XIX - que, entre outras coisas, estava relacionado ao fim da escravidão - deu origem a um discurso enfático de defesa da educação como instrumento capaz de disciplinar a sociedade. Uma das dimensões deste discurso voltava-se

especificamente para a população negra, que era tida como um grupo que necessitava ser submetido à educação como forma de preparação para sua inserção na sociedade organizada a partir do trabalho livre. Tal fato tornou possível um conjunto de políticas que favoreceram a presença de crianças negras nas escolas de São Paulo.

No entanto, este movimento em favor da escolarização da população negra não ocorreu sem conflitos, pois esta presença incomodava alguns professores. Barros (2005) chega mesmo a citar propostas semelhantes à experiência narrada por Silva (2000), através da figura do professor Pretextato. Em São Paulo, havia casos de professores que se sentiam incomodados com o fato dos “filhos de africanos” serem educados junto com alunos brancos. Isto os levou a reivindicar escolas que mantivessem estas crianças separadas.

Como contraponto desta análise que revela o papel que as elites atribuíam à educação, Barros (2005) analisa também uma série de experiências que são reveladoras do interesse da comunidade negra em se inserir na cultura letrada. Deste modo, a presença negra nas escolas não se justificaria somente em termos dos interesses da elite, mas também a partir da percepção e atuação dos negros que reconheciam a importância da educação para seu processo de afirmação no espaço social.

Esta questão recebe uma abordagem específica no artigo “A escolarização da população negra na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX”, de Zeila de Brito Fabri Demartini (1989). Tendo como referência a pluralidade étnica de São Paulo, no início do século XX, e a multiplicidade de experiências educacionais envolvendo grupos de imigrantes, Demartini (1989) toma como fonte de pesquisa o depoimento do intelectual negro José Correia Leite, que foi um importante personagem na organização da imprensa negra que atuou em São Paulo, na primeira metade do século XX.³ Através deste depoimento avalia o comportamento dos negros na

³ José Correia Leite foi um importante ativista político que atuou no processo de construção da resistência negra, em São Paulo, a partir do início do século XX. Em 1992, a Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo publicou uma

concorrência com outros grupos (principalmente imigrantes) e o papel conferido à escolarização em meio a este processo.

A análise revela que a educação foi um instrumento importante na construção das ações desenvolvidas pela comunidade negra e um elemento de aglutinação das bandeiras de luta construídas pelas organizações negras paulistas:

Os negros percebiam sua condição de segmento discriminado na sociedade paulistana, e a situação de disputa em que se achavam inseridos ao lado de grupos imigrantes em situação econômica semelhante. Alguns deles, que passaram a organizar-se em entidades negras, achavam que o caminho para a ascensão social era a escola, mas sua própria vivência como elementos discriminados os levava a cogitar que eles próprios tinham que batalhar por esta causa. De um lado, porque a República criava muitas escolas, e muitos negros freqüentavam escolas públicas, mas havia entraves colocados por estas escolas ao processo de escolarização dos negros pertencentes a famílias mais pobres, ou sem família; de outro lado, porque verificavam que havia uma acomodação de parcela desta população às condições impostas pela escravidão, uma quase aceitação do fato de não ter seus direitos (como o da escolaridade obrigatória e gratuita) efetivados. (Demartini, 1989, p.60)

Os mesmos elementos destacados por Barros (2005) e Demartini (1989) podem ser encontrados na pesquisa de José Antônio dos Santos (2002) sobre os negros da cidade de Pelotas, no Rio Grande do Sul, na passagem do século XIX para o século XX. Em “Etnicidade nação e cultura: intelectuais negros – educação e militância”, Santos (2002) utiliza os jornais produzidos pela imprensa negra pelotense para recuperar a atuação de intelectuais e o papel que a escolarização desempenhou nas ações em defesa dos interesses da comunidade negra, no início do século XX.

Os jornais exibem uma série de biografias de negros e Santos (2002) as utiliza para demonstrar como a história de vida de negros escolarizados eram apresentadas com intuito de demarcar a importância da educação no processo de afirmação dos indivíduos na sociedade. As biografias também foram utilizadas para analisar a dinâmica dos jornais e dos indivíduos que os

obra que aborda sua trajetória de militante da causa negra e que reproduz importantes documentos históricos relativos a este período: Leite, José Correia; Cuti. *E disse o velho militante José Correia Leite*. SP: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

construíram, pois estes os fizeram a partir da apropriação dos códigos utilizados pela elite pelotense, entre os quais se destacava a valorização da educação como elemento fundamental no processo de afirmação social. Numa perspectiva mais ampla, os jornais revelam a importância da educação na luta dos negros pelotenses que vivenciaram a transição do escravismo para a sociedade livre.

A relação entre escolarização, intelectuais e entidades negras é também tematizada no trabalho de Jeruse Romão (2005) sobre o Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro dos anos de 1940. Em “Educação, instrução e alfabetização no teatro experimental do negro”, ela resgata a tentativa do TEN de interferir na produção cultural através da formação de atores negros e da promoção de manifestações artísticas que expressassem a visão de mundo deste grupo racial. As iniciativas do TEN não estavam restritas às artes e eram articuladas a partir de uma noção ampla de cultura, que fazia desse grupo uma organização que funcionava como uma frente de lutas em torno da questão racial. Entre as iniciativas levadas a cabo por este grupo, destacavam-se aquelas que foram construídas com objetivos educacionais. Elas foram amplas, pois congregaram iniciativas em diversas dimensões, como criação de escolas, desenvolvimento de uma pedagogia específica, campanhas contra o racismo das escolas oficiais, artigos sobre a importância da educação no jornal do grupo e críticas em relação ao preconceito racial nos livros didáticos.

As pesquisas em história vêm demonstrando de forma contundente a presença dos negros nos diferentes momentos de constituição do processo educacional e têm destacado a sua presença nas mais variadas funções, ou seja, na condição de alunos, professores e intelectuais que se ligavam de diferentes formas à educação, apontando para uma ligação efetiva entre os negros e a educação, no processo de constituição da sociedade brasileira.

Além destes trabalhos que resgatam a relação entre os negros e a educação, há outros que também se preocupam com este tema, associando-o a aspectos teóricos em relação à história da educação. Esta questão foi abordada por Eliane Peres (2002) através de uma problematização sobre as fontes de pesquisa. No artigo “Sob(re) o silêncio das fontes ... A trajetória de uma pesquisa em

história da educação no tratamento das questões étnico-raciais” ela analisa a presença de alunos negros em uma escola criada junto a Biblioteca Pública de Pelotas, no Rio Grande do Sul, no final do século XIX. Na documentação utilizada pela pesquisadora não havia registro da condição racial dos alunos; ela só conseguiu constatar a presença de alunos negros quando cruzou os registros da escola com outras fontes, como os jornais de entidades negras. O cruzamento revelou que alguns alunos que passaram pela escola da Biblioteca Pública tornaram-se importantes figuras das entidades negras da cidade de Pelotas.

Segundo Peres (2002), as fontes nem sempre registram o pertencimento racial dos educandos e isto deve ser tomado como um desafio pelos pesquisadores, que devem se manter atentos para superar os limites estabelecidos pelos registros documentais, além de se preocupar com a problematização acerca dos sujeitos para os quais determinadas propostas educacionais eram dirigidas.

A reflexão sobre fontes documentais também é apresentada no artigo “A população negra nos conteúdos ministrados no curso normal e nas escolas públicas primárias de Pernambuco, de 1919 a 1934”, de Lídia Nunes Cunha (2005). A autora elabora uma análise dos programas de ensino que foram utilizados em Pernambuco e afirma, a partir da maneira como a questão racial é tratada neste material, a importância de se levar em consideração o contexto no qual se inscrevem as práticas educativas, pois, segundo ela, sempre há referências que permitem compreender aspectos que se dirigem aos negros:

No caso da documentação ou das fontes para a pesquisa em educação não se foge deste quadro de dificuldades para a identificação da população segundo critérios de cor e-ou étnico-raciais. Isto faz necessária, para identificar o aumento de nossa presença na escola, a atenta leitura do debate educacional brasileiro das primeiras décadas do século XX, que ocorre paralelamente a uma série de transformações urbanas, técnicas, políticas, sociais e especialmente nas relações de trabalho, que fomenta a construção de um projeto de modernização para o País (CUNHA, 2005, p. 222).

As questões teóricas também se tornaram objeto de problematização e foram examinadas a partir de uma tentativa de aproximação entre a história da escravidão e a história da educação. Em “Educação e escravidão: um desafio para a análise historiográfica”, estabeleci algumas considerações teóricas que procuram demonstrar a importância de se incorporar a educação nas abordagens em relação à escravidão.

Uma das questões fundamentais do processo de reelaboração da historiografia da escravidão é a recuperação da subjetividade dos indivíduos escravizados. Neste sentido, o artigo procura demonstrar a importância da educação em abordagens sobre a escravidão, pois, mesmo na condição de cativo, os indivíduos eram formados por práticas que podem ser interpretadas como educacionais e que demonstram uma intencionalidade por parte dos senhores e também da comunidade de escravos ao qual os novos cativos estavam ligados.

Neste sentido, o artigo defende uma aproximação entre a história da educação e a história da escravidão, para uma elaboração de ordem conceitual que permita a construção de uma noção de educação capaz de dar sentido ao processo de formação dos trabalhadores escravos. O conceito de educação amplia a possibilidade de compreensão dos escravos como sujeitos e também das diferentes formas de dominação e subalternização que foram mobilizadas para o funcionamento do escravismo.

Os escravos também vêm sendo abordados a partir das suas relações com as práticas de escrita e leitura. Em geral, estes trabalhos se caracterizam por uma abordagem típica da história da escravidão, mas são importantes na compreensão dos aspectos históricos que se referem à educação demonstrando a existência de escravos ligados às práticas de leitura e escrita e o uso destas habilidades como um elemento capaz de ampliar a margem de liberdade destes indivíduos no mundo escravista. Este tipo de análise pode ser visto nos trabalhos de Wissenbach (2002), Paiva

(2000) e Moysés (1994). Os escravos também são abordados na condição de sujeitos que gravitam em torno de um universo que conferia poder aos códigos de leitura e escrita com os quais os cativos, apesar de não terem domínio, aprendiam a estabelecer relações, e de alguma forma se apropriando delas para garantir uma mobilidade nos grandes centros urbanos, como demonstra Hebrard (2003) em relação à Bahia, no século XIX.

Outra dimensão importante da produção sobre os negros na história da educação encontra-se nas considerações em relação às diferentes configurações que a questão recebeu no processo de transformação da sociedade brasileira. Em “A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição do trabalho escravo no Brasil”, publicado em 2002, analisei o processo de desmantelamento do trabalho escravo como um período que demarcou o surgimento de uma nova concepção de educação em relação aos negros.

O ponto de referência da análise sobre o processo de abolição da escravidão deve-se ao fato de que nele a educação deixou de ser considerada a partir do mundo privado e passou a adquirir um sentido estratégico na transição para a sociedade livre. Políticos, intelectuais e senhores de escravos passaram a reivindicar e a propor a educação como um importante mecanismo para garantir que os ex-escravos e seus descendentes continuassem a exercer funções no mundo do trabalho e assim minimizar o impacto político que estes sujeitos poderiam desempenhar no processo de transformação social, que ocorria na segunda metade do século XIX. Estas propostas tiveram uma evolução muito pequena do ponto de vista da prática, mas, como discurso relativamente consensual entre as elites, representaram o papel disciplinar assumido pela educação, que passou a ser concebida como um importante instrumento na continuidade da hierarquia racial e social construída ao longo do escravismo.

Na mesma perspectiva segue o trabalho “Igualdade y libertad, pluralismo y ciudadanía: el aceso a la educación de los negros y mestizos en Bahia”, tese de doutorado apresentada à Universidad Católica de Córdoba, na Argentina, por Jacy Maria Ferraz de Menezes (1997). Este

trabalho procura compreender as desigualdades educacionais na Bahia, e para isso realiza uma análise sobre as condições de acesso de negros e brancos à educação, nos séculos XIX e XX.

A autora constata através da análise de censos demográficos e escolares que desde o século XIX houve um acesso crescente dos indivíduos às escolas, mas em nenhum momento isto significou uma configuração democrática da educação, que tanto no escravismo como na sociedade livre sempre esteve marcada por um padrão de desigualdade quando se considera a população branca e a negra. Este fato se verifica tanto na sociedade baiana como na brasileira, pois, a pesquisa leva em conta dados relativos à Bahia e os analisa a partir de uma comparação com outros Estados (principalmente São Paulo e Minas Gerais). Neste sentido, a análise de Menezes (1997) revela que apesar das diferentes configurações assumidas pela educação, há uma continuidade no padrão de desigualdade de acesso em relação aos dois principais grupos raciais que compõem a sociedade brasileira.

No artigo “Quantos passos foram dados... A questão da raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003”, Lucimar Rosa Dias (2005) procura compreender as tensões raciais a partir de sua manifestação no processo de legislação e normatização do campo educacional. Constata que já na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 havia um tratamento da questão racial, mas este tratamento foi mantido no limite dos recursos argumentativos que buscavam estabelecer a escola como princípio básico de um ideal igualitário, que não poderia admitir distinções de classe e raça no acesso à educação.

Nos debates deste período, a questão racial desempenhou um papel secundário e não foi objeto de qualquer análise cujo foco fosse a preocupação específica com as desigualdades raciais e as demandas educacionais da população negra. Foi apenas mais um dos argumentos utilizados na defesa da idéia de ensino público que mobilizava os intelectuais daquela época:

Como discurso, a inclusão racial fez parte das preocupações dos educadores e foi uma das dimensões consideradas no universo da discussão da LDB de 1961. Contudo, observamos que essa dimensão ocupou papel secundário, servindo mais como recurso argumentativo. Ou seja, ao defender um ensino para todos, não ignoravam esses educadores que, além da classe, a dimensão raça era fator de diferenciação no processo de escolaridade. Mas não se falava explicitamente na época se a população negra era a destinatária principal da escola pública gratuita. Os educadores daquele momento reconheceram a dimensão racial, mas não deram a ela nenhuma centralidade na defesa de uma escola para todos, o que nos faz pensar que, mesmo esses educadores, considerados “modernos”, no que se refere a abordagem da questão racial, pouco se diferenciavam dos conservadores (DIAS, 2005, p. 53).

Este conjunto de trabalhos que aqui apresentamos indica as diversas formas de relação entre a educação e a população negra. Eles apontam para a existência de indícios claros de que há uma tradição de tratamento das questões raciais no desenvolvimento histórico da educação brasileira e que a própria educação se fez a partir de um certo nível de entendimento das questões raciais.

No entanto, esta tradição não tem merecido a atenção da maioria dos historiadores da educação, que têm mantido esta questão fora de suas análises. Há um certo padrão de invisibilidade dos negros na historiografia educacional, que se manifesta através de abordagens que tratam os indivíduos deste grupo apenas na condição de escravos e que afirma de forma recorrente que nos séculos XVIII e XIX os negros não freqüentaram escolas.

Este tipo de abordagem pode ser visto em um livro que foi organizado recentemente por Maria Sthephanou e Maria Helena Câmara Bastos (2004) intitulado *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Esta obra foi organizada em três volumes e reúne artigos de mais de cinquenta historiadores sobre diferentes assuntos relativos à educação brasileira, entre os séculos XVI e XX. Um dos artigos trata da educação dos negros e se chama “A pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira”, de autoria de Mario Maestri (2004).

Este artigo apresenta a *pedagogia do medo* através de uma narrativa que trata basicamente do processo responsável pela incorporação dos africanos à sociedade escravista. Esta pedagogia confere grande destaque a violência, que é tida como elemento central na transformação dos

africanos em escravos. Dentro desta concepção pedagógica, o escravo é tido como uma matéria inerte que é moldada a partir de elementos como a violência, a disciplina e o trabalho.

As questões relativas ao processo de escolarização são totalmente ignoradas, pois, segundo Maestri (2004), “as poucas escolas urbanas estavam vedadas ao ingresso de negros livres, quem dirá aos cativos” (MAESTRI, 2004, p. 205). A escola é apresentada como uma instituição que estava vedada ao ingresso de cativos e em extensão aos negros, mesmo que livres. Isto justificaria o fato da educação ser articulada com a escravidão apenas na perspectiva dos trabalhadores cativos, pois os *negros não haviam freqüentado escolas*.

A idéia de pedagogia formulada por Maestri (2004) e aplicada aos trabalhadores cativos pode ser tomada como uma versão educacional daquilo que Sidney Chalhoub (1989) chama de *teoria do escravo-coisa* e que representa uma ausência de reconhecimento de qualquer dimensão subjetiva na vida dos indivíduos escravizados. Neste sentido, o conjunto das práticas que são apontadas como responsáveis pela formação do *escravo como uma coisa* pode ser reduzido a uma única palavra: adestramento.

Esta noção de adestramento está ligada a excessiva valorização que a violência adquiriu nos modelos explicativos acerca da sociedade escravista. É inegável a sua presença como mecanismo de coerção sobre os escravos, mas, no entanto, a visão da violência como um elemento presente no cotidiano da sociedade escravista deve ser relativizada. É preciso abrir espaço para análises que possibilitem um entendimento maior dos processos sociais que envolviam a relação entre senhores e escravos, inclusive do ponto de vista educacional.

Para uma caracterização do processo de relativização da violência podemos tomar como referência Kátia Mattoso (1982, p. 117):

Os castigos corporais também servem para manter a ordem através do exemplo. Mas sua aplicação não fazia parte absolutamente da vida diária do escravo. Ninguém nega tenha havido senhores ou senhoras sádicos. Contudo, de modo geral, nem o senhor nem o feitor passeiam entre os escravos, chicote na mão, para repreender qualquer pecadilho. Os meios utilizados para assegurar a obediência no trabalho e a humildade nas relações com senhores são mais sutis. O senhor procura fazer os escravos ligarem-se a ele por laços afetivos, tenta, em primeiro lugar, inspirar-lhe consideração e quando o trabalho é bem feito termina por gerar um respeito mútuo. O chicote, o tronco, a máscara de ferro, ou o pelourinho, são o último recurso dos senhores incapazes de manter a disciplina. São utilizados somente em caso de inadaptação do escravo à sua condição.

Todos esses procedimentos que buscavam fazer com que a violência ficasse de fora da relação direta entre senhor e escravo consistem em um conjunto de elementos manipulados pelos senhores e que objetivavam a preparação do escravo para adequá-lo às relações que permeariam sua existência na condição de trabalhador cativo.

Segundo Chalhoub (1990), mesmo quando a violência emergia como um ato do senhor dirigido a corrigir o escravo, ela não surgia aleatoriamente. Fazia-se necessário um motivo que fosse, perante o escravo, reconhecido como justo. Caso fosse a violência exercida de forma exagerada ou injustificada, poderia representar um perigo para senhores e feitores que na maioria das vezes se encontravam em menor número diante do plantel de trabalhadores escravos.

Essa noção de *castigo por motivo justo* é demonstrada por Chalhoub (1990) a partir da análise de uma série de processos judiciais envolvendo escravos que foram acusados de cometer delitos que os levaram perante a Justiça:

“Eles (os escravos) aprenderam a fazer valer certos direitos que, mesmo se compreendidos de maneira flexível, eram conquistas suas que precisavam ser respeitadas para que seu cativeiro tivesse continuidade: suas relações afetivas tinham de ser consideradas de alguma forma; os castigos precisavam ser moderados e aplicados por *motivos justos*”. E ainda, “Manoel Moçambique deu uma facada no caixeiro da casa de negócios de seu senhor porque este lhe havia castigado *sem motivo justo*. O caixeiro achava que o negro havia se demorado na rua vadiando ao ir buscar água; o escravo, contudo, explicou que qualquer pequena demora no seu serviço fora devido a ter de esperar que o Inspetor do

Chafariz abrisse as torneiras. Consumada a agressão, Manoel Moçambique saiu com destino a Polícia (grifos meus)” (Chalhoub, 1990, 59-177).

O escravo envolvido nessa querela judicial revelou que tinha a noção precisa da ligação entre castigo e justiça, e também que possuía exata dimensão do seu ato, pois se dirigiu a polícia após ter cometido a agressão. Fora essa história, Chalhoub (1990) coloca em destaque várias outras cujo teor era o mesmo: escravos que cometeram atos de violência por terem sido submetidos a castigos entendidos por eles como injustos. Aqui, a violência encontra-se no mesmo lugar que a colocou Mattoso (1982): não se tratava de um recurso a ser utilizado aleatoriamente no processo de disciplina e correção do escravo.

A partir do momento que a historiografia da escravidão começa a considerar essas possibilidades de entendimento em que a violência passa a ser relativizada na relação entre senhores e escravos, somos levados a construir uma visão bem mais complexa do mundo escravista e o escravo deixa de ser apenas uma *coisa* para se tornar um *sujeito*.

Para dar conta dessa complexidade a educação não pode ser reduzida à idéia de um adestramento e a uma concepção de pedagogia exclusivamente centrada na violência. Não se trata de desconsiderar a dimensão educativa em relação aos escravos, o que se questiona é a forma de entendimento que se limita a compreender esta educação através da violência,⁴ como fez Mário Maestri (2004). Concepções como a que este autor exprime na sua versão da pedagogia do medo podem ser criticadas em relação à maneira como concebem o processo de formação do trabalhador escravo (que é reduzido a um adestramento) e também em relação à reafirmação da idéia de que os negros, mesmo que livres, não freqüentaram escolas.

⁴ Esta forma de entendimento pode ser atribuída a uma tradição que se constituiu desde de o século XIX e teve em Joaquim Nabuco um de seus representantes: “Todos os poderes, como vemos, praticamente sem limitação alguma, do senhor, não são exercitados diretamente por ele, que se ausenta das suas terras e não vive em contato com os seus escravos; mas, são delegados a indivíduos sem educação intelectual ou moral, que só sabem guiar por meio do chicote e da violência.” (NABUCO, 1988, p. 133)

Estas idéias estão em descompasso com a produção mais recente da história da escravidão, que caminha em sentido oposto. Isto porque as pesquisas realizadas neste campo vêm demonstrando que o negro não pode ser reduzido a figura do escravo e que eles, independente de sua condição, demonstravam uma capacidade de movimentação na sociedade. Isto vem sendo recuperado a partir de análise que revelam as especificidades destes sujeitos sociais que agiram a partir de condições bastante específicas.

Por outro lado, a visão de Mario Maestri (2004) representa um tipo de abordagem que se limita a entender os negros a partir da escravidão e isto está relacionado com o plano geral da obra onde o seu artigo foi publicado. O livro *Histórias e Memórias da Educação no Brasil* reúne artigos de vários historiadores e tem como uma de suas principais características um enfoque plural dos mais diferentes temas, procurando apresentar os diversos sujeitos ligados às práticas educativas (índios, negros, mulheres, intelectuais, a infância, professores etc). A maioria dos artigos ficou a cargo de um historiador que possui uma vinculação direta com a história da educação ou desenvolve pesquisas em áreas que podem ser entendidas como próximas a ela. O artigo que se refere aos negros tem como autor um historiador que é reconhecido por sua atuação na história da escravidão.⁵

Tendo como referência os aspectos relativos à distribuição dos temas e autores que compõem a obra, podemos inferir que o livro *Histórias e Memórias da Educação no Brasil* expressa a idéia de que abordar a trajetória histórica dos negros na educação implicaria necessariamente em tratar da escravidão, que, por sua vez, seria a instituição que por si só justificaria e responderia acerca da experiência deste grupo na sociedade brasileira. Desta forma, todo o conjunto de experiências que vêm demonstrando uma ligação efetiva entre os negros e a educação é ignorado para que seja reafirmada a condição dos negros como escravos.

⁵ A relação de Mario Maestri com a história da escravidão pode ser constatada em uma consulta a seu currículo Lattes, que se encontra na base de dados contida no site www.capes.gov.br. A análise do currículo deste autor revela que ele possui uma vasta produção em relação à história da escravidão e nenhuma publicação que, considerando-se o título, possa ser reconhecida como relativa à história da educação.

O artigo de Mario Maestri (2004) pode ser tomado como a manifestação mais recente deste tipo de mentalidade, mas está longe de ser única. As concepções que desconsideram os negros como sujeitos são constantes e esta é a forma mais comum de tratamento deste grupo na historiografia educacional.

Este tipo de interpretação tem a sua origem no processo de constituição da historiografia educacional brasileira e vem sendo reafirmado pelos diferentes processos de reconfiguração da disciplina, que continua interpretando os negros nos mesmos moldes da chamada história da educação tradicional, que tem como um de seus maiores expoentes Fernando de Azevedo.

Este padrão de tratamento sobre os negros pode ser remontado à interpretação que surgiu nos anos de 1940, quando pela primeira vez foi publicada a obra *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*, de Fernando de Azevedo,⁶ que se tornou uma referência para a história da educação, pois nela figuram algumas interpretações, fatos e temas que passaram a compor a forma tradicional de entendimento do desenvolvimento da educação brasileira. Segundo Marta M. C. de Carvalho (1998, p. 331):

As representações sobre a educação no Brasil e sua história, articuladas na obra de Azevedo, não foram ainda suficientemente desarticuladas e criticadas, enquanto dispositivos de produção de rígidos esquemas de enquadramento da disciplina. Estruturando-se monumentalmente como obra de síntese, *A cultura brasileira* é uma espécie de compêndio em que se apagam as posições da enunciação e, por isso, é sem dúvida um lugar no qual a “memória dos renovadores é erigida em conhecimento histórico”. Na medida que, por seu tamanho e formato editorial, é obra de consulta destinada a pesquisadores, ganha especial relevância a análise dos dispositivos textuais que, nela, definem o que é pertinente ao campo da história da educação a ser narrada, prefigurando os elementos da intriga e constituindo seu sentido.

⁶ “A convite da Comissão Censitária Nacional, Fernando de Azevedo elaborou *A cultura brasileira* como volume introdutório aos resultados do Recenseamento Geral de 1940. Publicado em 1943 pela Imprensa Nacional, o livro, com suas quase 800 páginas, divididas em três tomos (*Os fatores da cultura*, *A cultura*, *A transmissão da cultura*) e fartamente ilustradas com fotografias, superou largamente a encomenda e constituiu-se obra de referência para o campo educacional, mais especificamente no que tange ao terceiro tomo, em que o objeto central eram os processos educativos (VIDAL E FARIA FILHO, 2005 p. 97; grifos do original).”

Para Carvalho (1998), Fernando de Azevedo teve a capacidade de criar uma estrutura argumentativa que operava a partir do confronto entre tradicionalistas e renovadores da educação. Neste processo, ele procurou destacar a “marcha ascensional do novo” em direção a um processo de criação de um sistema nacional de ensino que, desde a expulsão dos jesuítas, seria uma carência da sociedade brasileira. E isto deveria ser corrigido a partir de um processo de modernização que era liderado pelo próprio Fernando de Azevedo.

Esta condição do autor e da obra é apresentada da seguinte forma por Libânea Nacif Xavier (1998, p. 80):

Como podemos observar, insistindo em analisar cada contexto histórico a partir do que deveria ter sido feito em matéria de organização do ensino, no sentido de formulação de um sistema nacional, Azevedo traça e retraça as bases de um projeto modernizador, passível de ser enquadrado na política centralizadora do Governo Vargas, mas que, no entanto, só se revela através do movimento educacional que ele próprio liderava.

Logo no início deste livro, que tem uma estrutura argumentativa que lhe confere a condição de um manifesto em favor de um determinado conjunto de reformas na educação brasileira, Fernando de Azevedo (1963) apresenta dois conceitos que são fundamentais em sua análise e que são estruturantes do padrão de abordagem que organiza a obra e, conseqüentemente, a forma como esta trata a população negra: civilização e cultura. O objetivo de Azevedo (1963) era produzir uma síntese da cultura brasileira e para isso fundamentou seu conceito de cultura a partir da distinção entre este e o de civilização. O conceito de civilização se refere à base material da sociedade e o de cultura ao universo simbólico:

(...) parece-nos aceitável a distinção estabelecida por G. Humboldt, quando define civilização por tudo que, na ordem material, no desenvolvimento dos costumes e na organização social, tem por efeito tornar os povos mais humanos nas suas instituições e na sua mentalidade, consideradas em relação a essas instituições, e reserva a palavra *Kultur* para designar uma nuance de refinamento, marcado pelo estudo desinteressado das ciências e das artes (AZEVEDO, 1963, p. 36).

A partir desta perspectiva conceitual, Azevedo considera de forma relativamente separada os níveis da sociedade que se referem à sua base material (civilização), que estaria ligada à função política e à defesa da existência do Estado ou Nação, e o nível simbólico (cultura), representado pelas necessidades espirituais que deveriam ser encaminhadas por uma elite de sábios e pensadores (AZEVEDO, 1963).

Para construir sua síntese da cultura brasileira, Fernando de Azevedo não deixa de apresentar um conjunto de considerações em relação à base material da sociedade, pois entende que esta influencia a elaboração do nível representado pela cultura. A primeira parte do livro *A Cultura brasileira* apresenta uma série de considerações sobre diversos aspectos do desenvolvimento social e político do país, abordando temas como raça, trabalho, evolução urbana e evolução política. Nesta abordagem encontramos com frequência o tratamento da questão relativa à escravidão e sua influência no processo de constituição da sociedade brasileira. Neste tipo de interpretação os negros são tratados como um grupo que, como trabalhadores servis, foram fundamentais na construção do país. Mas, estas influências estavam restritas ao mundo do trabalho e à capacidade que tiveram de se submeter ao comando e a ordem dos brancos.⁷

A primeira parte do livro é repleta de abordagens que apresentam os negros como seres ligados ao mundo do trabalho e tutelados pelos brancos; no restante da obra, cujo objetivo é tratar da cultura enquanto expressão das “necessidades de um povo”, os negros são desconsiderados. Neste sentido, a escola como instrumentos de transmissão da cultura é abordada como uma instituição da qual os negros estiveram praticamente à margem, pois estes foram seres ativos na dinâmica econômica, mas se encontravam fora do universo da cultura que, para ficar nos dizeres do

⁷ “É, certamente, graças a capacidade colonizadora dos portugueses e de seus descendentes brasileiros, de um lado, e de outro, à capacidade de trabalho e de submissão desses 1 500 000 escravos importados para os canaviais e os engenhos, que se multiplicaram os núcleos de produção, atingindo a 238 fábricas um século depois de estabelecido o primeiro engenho no Brasil, e que coube ao Brasil, já no século XVII, a primazia da produção do açúcar no mundo”. (AZEVEDO, 1963, p. 90).

autor, “tende a satisfazer às necessidades espirituais através de uma elite incessantemente renovada, de indivíduos, sábios, pensadores e artistas que constituem uma certa formação social, acima das classes e fora delas” (AZEVEDO, 1963, p. 36).

Abordagem semelhante a esta que detectamos em Azevedo (1963) também pode ser encontrada em historiadores que interpretaram a educação a partir de outras vertentes teóricas, como é o caso do livro *História da educação brasileira: a organização escolar*, de Maria Luísa Ribeiro, que durante os anos de 1970 e 1980 foi amplamente utilizado no ensino de história da educação.

Nesta obra, a educação é abordada a partir dos aportes teóricos do marxismo, e é vista como um fenômeno da superestrutura social que se encontrava condicionada pela base material da sociedade. Os modelos explicativos foram construídos a partir de uma confrontação dialética entre infra-estrutura e super-estrutura e de uma tentativa de apreensão do movimento das classes sociais.

Neste tipo de historiografia houve uma excessiva valorização da idéia de contexto histórico, que passou a conferir grande destaque aos aspectos econômicos e políticos, sobretudo ao antagonismo entre as classes sociais, elevado assim à categoria de elemento explicativo das diversas dimensões do fenômeno educacional. Sob o impacto das teorias marxistas, a história da educação foi transformada em uma teoria da práxis (LOPES E GALVÃO 2001), que tinha como objetivo fixar um modelo de ação e conduta que deveria permitir aos educadores identificar os avanços da educação popular em direção à própria proposta do marxismo de realização plena do gênero humano dentro do desenvolvimento da história.

A ênfase na noção de classe social deu origem a um padrão de narrativa que privilegiava as abordagens dos fenômenos estruturais diluindo diferentes grupos sociais, entre eles os negros, na oposição entre dominantes e dominados. Por utilizar uma dualidade conceitual semelhante à de Azevedo (1963), que opunha o mundo material (civilização) e o universo simbólico (cultura), as abordagens marxistas - centradas nos conceitos de infraestrutura e superestrutura – acabaram

acionando mecanismo que reafirmaram a condição da história da educação na sua versão tradicional, ou, como afirma Warde e Carvalho (2000, p. 25):

É na produção acadêmica dos anos 70 e 80 que se faz possível verificar o funcionamento dos dispositivos discursivos acionados por Azevedo, através da reposição da sua modelagem historiográfica nos estudos de corte preponderantemente marxista. Esses escritos não produziram rupturas nos objetos, nas periodizações, nas formas de conceber a história e o tempo herdados da historiografia dos renovadores, oficializada por Fernando de Azevedo. Ao contrário, levaram às últimas consequências o sentido moralizador da educação e da história.

No livro de Maria Luíza Ribeiro (1984), não há uma abordagem específica sobre as questões relativas aos negros, pois estes se encontram subsumidos no tratamento dado às classes dominadas e, como em Azevedo (1963), aparecem somente quando se faz referências à escravidão, ou ao mundo do trabalho. Apenas em uma passagem aparecem questões que remetem às tensões raciais vividas na sociedade e que se manifestaram na educação. Trata-se de um episódio que ocorreu em 1689 e que foi denominado de *Questão dos Pardos*: “esta questão surge da proibição, por parte dos jesuítas, da matrícula e frequência de mestiços por serem muitos e provocarem arruaças. Como eram escolas públicas, pelos subsídios que recebiam foram obrigados a readmiti-los” (RIBEIRO, 1984, p. 29).

Mesmo tendo registrado conflitos raciais em estabelecimentos educacionais, já nos primeiros estágios do processo de colonização, a temática racial não recebe desdobramentos no desenvolvimento da obra. O fato dos chamados pardos serem, em 1689, numerosos e se mobilizarem para obter acesso à escolarização, não é considerado como um indicativo do comportamento deste grupo em direção a uma tentativa de afirmação social. Dentro do padrão de narrativa construído a partir das categorias marxistas, questões como esta não são problematizadas. Os negros são diluídos em meio às classes dominadas e não são considerados como um grupo que possuía demandas específicas em relação à educação, ou ao mundo social como um todo.

Estas abordagens que tratam a população negra como um grupo que se encontrava em dimensões sociais muito específicas pode ser encontrada em autores que, no período mais recente, tentam incorporar os negros à história da educação (Maestri, 2004); encontra-se também naqueles que estão ligados ao processo de construção da historiografia educacional, como Azevedo (1963), ou naqueles que durante algum tempo foram utilizados como uma referência para o ensino nas escolas normais, como Ribeiro (1984); ou ainda, em autores sem grande expressão na área, mas que manifestam a mesma concepção. Este é o caso de José Antonio Tobias (1972), que foi autor de um livro chamado *História da educação brasileira* onde encontramos a seguinte afirmação:

O negro era o escravo e, para tal fim, chegou ele no Brasil. O jesuíta foi contra a escravidão, mas não pôde vencer a sociedade da Colônia e da Metrópole que, na escravidão, baseavam sua lavoura e economia. Por isso, o negro jamais pôde ir a escola. Com dificuldade, conseguiam os missionários que, aos domingos, pudessem os escravos assistir à missa, rezada na capela dos engenhos ou em outro lugar(...) mesmo depois da proclamação da independência e mesmo com os negros libertos, não lhes será, muitas vezes em mais de uma província, permitido freqüentar escolas. (TOBIAS, 1972, p. 97 grifo meu)

O processo de interpretação da história a partir das idéias que reduziram os negros à condição de escravos é parte de um movimento que possui força e um certo nível de consolidação, que aponta para uma dimensão que está muito além da historiografia educacional. Na verdade, trata-se de um elemento através do qual foi construída a concepção que nega a dimensão subjetiva aos negros e isso é uma característica da própria historiografia brasileira:

O negro foi freqüentemente, associado na historiografia brasileira, à condição social do escravo. A menção ao primeiro remete-se quase automaticamente à imagem do segundo. Negro e escravo foram vocábulos que assumiram conotações intercambiáveis, pois o primeiro equivalia a indivíduos sem autonomia e liberdade e o segundo correspondia – especialmente a partir do século XVIII – a indivíduo de cor. Para a historiografia tradicional, este binômio (negro-escravo) significa um ser economicamente ativo, mas submetido ao sistema escravista, no qual as

possibilidades de tornar-se sujeito histórico, tanto no sentido coletivo como particular do termo, foram quase nulas (CORREA, 2000, p. 87).

Neste sentido, a idéia de que o negro não foi à escola seria a versão da historiografia educacional para aquilo que Chalhoub (1990) chamou de *teoria do escravo-coisa*, pois representa literalmente estender aos negros livres os dispositivos legais e as formas de compreensão dirigidas aos escravos. Mesmo que isto representasse uma negação veemente da legislação do Império, que em nenhum momento estabeleceu qualquer restrição para que os negros freqüentassem escolas, pois o que havia era um impedimento de que os escravos fossem admitidos em escolas públicas (VEIGA, 2006).

Nas últimas décadas, a história da educação vem modificando seus procedimentos de construção das análises e vem se tornando cada vez mais criteriosa quanto ao processo de produção do conhecimento, mas, este movimento de transformação não foi capaz de modificar a atitude da disciplina para com as formas de abordagem sobre a população negra. No período mais recente, a historiografia da educação reformulou vários aspectos relativos às formas de interpretação dos processos que envolveram a educação, mas, no que diz respeito à temática racial, há uma linha de continuidade que demonstra que a renovação da disciplina incorporou o padrão de tratamento que praticamente exclui a população negra do movimento histórico que dá forma aos processos educacionais.

Os trabalhos sobre a história da educação que tratam da presença de negros em espaços educacionais apresentados anteriormente, não deixam de estar relacionados com este movimento de transformação, mas representam uma dinâmica específica, pois contestam a tradição de invisibilidade que caracteriza os negros na historiografia e tentam estabelecer um padrão de entendimento que procura recuperar em diferentes momentos as tensões raciais que se manifestaram no campo educacional. Embora tenham obtido resultados satisfatórios no que se refere à

demonstração quanto à recorrência de aspectos raciais em diferentes momentos da educação brasileira, esta produção é muito dispersa e não conseguiu modificar os padrões de análise da historiografia, que na maioria das vezes constrói suas interpretações sem levar em conta aspectos ligados a raça, e sem levar em consideração a população negra como um dos sujeitos ligados ao processo de constituição da sociedade brasileira.

Como consequência desta dispersão, que faz com que os trabalhos relativos à população negra ocupem um lugar periférico na historiografia e em função de uma certa insistência em se negar a condição de sujeito para este grupo racial, começa a surgir a reivindicação de alguns historiadores para que esta produção seja aglutinada em uma dimensão específica, que vem sendo denominada de história da educação dos negros. As características desta história aparece da seguinte forma em um livro organizado por Jeruse Romão (2005, p. 12) e que se intitula *A história da educação do negro e outras histórias*:

A história da educação do negro é a história de um conjunto de fenômenos. Parte da concepção do veto ao negro; percorre os caminhos da articulação de consciências dos seus direitos; ressignifica a função social da escola; recupera os movimentos, no sentido de organizar suas experiências educativas e escrever uma história social da educação do negro; e revela imagens que não conhecemos, embora os indicadores sociais e educacionais nos dêem muitas pistas acerca da moldura do quadro.

Os processos de exclusão social revelado pelas estatísticas educacionais e a invisibilidade da população negra na historiografia devem ser tomados como elementos básicos para a construção desta reação que motiva a reivindicação de uma história da educação dos negros. Mas trata-se de uma questão que é discutível, pois está implícito neste procedimento o fato de que as questões relativas aos negros deveriam ser abordadas no âmbito desta dimensão da história, enquanto que as análises voltadas para outros temas estariam praticamente isentas de fazer referências à questão

racial. Este tipo de procedimento estabelece uma operação que tornaria a questão racial isolável e minimizaria o impacto do tema na educação.

Por outro lado, sugere que o tema deveria ficar entregue a um conjunto de pesquisadores que se especializariam no tratamento do assunto, enquanto que os demais prosseguiriam tratando da forma convencional os seus objetos e temas de análise. É o que sugere Mariléia dos S. Cruz (2005, p. 25), que também se posiciona em relação à questão afirmando a história da educação do negro como parte do processo de construção da identidade deste grupo racial:

Nesta perspectiva, não nos parece arbitrário que afro-brasileiros desenvolvam estudos que contemplem sua própria história, tanto porque os estudos nas Ciências Sociais possuem uma objetividade marcada por elementos de subjetividade, quanto porque há atualmente uma imensa necessidade de estudos voltados para a realidade afro-descendente brasileira. A partir de estudos nessa perspectiva, poderemos construir uma nova história da educação no Brasil, que deve ser uma história em que se possa ver a narrativa de acontecimentos por vários observadores, sendo conhecido o lugar que cada um ocupa como historiador e como participante do contexto estudado. Assim, teremos um fenômeno histórico visto por vários ângulos, a partir de várias lentes. Uma história nessa perspectiva merece ser denominada história brasileira.

Estes posicionamentos não podem ser compreendidos sem se levar em conta o lugar secundário que a população negra ocupa na história e na história da educação. Neste sentido, cumprem um papel fundamental em relação a um processo de caracterização da produção elaborada no interior da área e em relação à necessidade de uma discussão sobre o lugar do negro na historiografia brasileira.

No entanto, não se pode deixar de considerar que é inerente a esta reivindicação o risco da história da educação do negro ser tomada como um adendo da história da educação. Assim, não caberia aos historiadores uma atenção com o papel desempenhado pela questão racial no processo de constituição da sociedade brasileira e suas manifestações na educação, mas sim, apoiar o

surgimento de uma dimensão específica da história que em nada comprometeria a forma convencional de se construir as abordagens em história da educação.

Este risco deve ser levado em consideração e, independente das questões relativas à subjetividade como algo indispensável de ser compreendido no processo de produção do conhecimento, é necessário uma avaliação epistemológica da questão racial no desenvolvimento histórico da sociedade brasileira. É preciso uma avaliação mais segura sobre o papel que os aspectos raciais desempenharam neste processo, para que possamos dimensionar a importância deste tema na historiografia e a forma mais coerente de integrá-la à história da educação.

A província de Minas Gerais é um espaço privilegiado para este tipo de análise, pois trata-se de uma região onde havia um predomínio dos negros na sociedade e onde foi desenvolvido uma série de iniciativas com objetivo de estabelecer os elementos necessários à educação do povo. Dentro destas iniciativas com vista a educar o povo, era impossível não considerar a população negra, pois este era o segmento que dominava as estruturas demográficas da província. Além destas características, que indicam que em algum nível houve uma relação deliberada entre os negros e a educação na sociedade mineira, há aspectos ligados a historiografia sobre esta região que fazem dela um espaço importante para avaliar se a questão da raça era de fato um elemento estruturante da sociedade, a ponto de justificar uma reavaliação da sua utilização pelos historiadores da educação.

A historiografia sobre Minas Gerais vem passando por uma série de transformações que cada vez mais está conferindo destaque a uma reavaliação do papel desempenhado pela população negra. Neste processo de revisão, as análises em relação aos negros estão deixando de condicioná-los à escravidão para descrever suas ações a partir das mais diferentes funções sociais. Portanto, o conjunto destes elementos faz da província de Minas uma importante unidade de análise, para que possamos avaliar o papel desempenhado pela raça na organização da sociedade e avaliar se o nível de relação entre os negros e os processos ligados a escolarização justificariam uma mudança de

atitude da historiografia educacional, no sentido de incorporar de forma plena os negros em suas narrativas.

1.1 - O negro na história da educação sobre Minas Gerais no século XIX

A historiografia sobre Minas Gerais vem passando por transformações que procuram superar as explicações de caráter mais geral que se referem a uma adaptação de elementos relativos à história do Brasil. Este tipo interpretação vem cedendo espaço para explicações mais pontuais e que procuram captar a dinâmica de constituição da própria sociedade mineira, que por vezes descreve movimentos muito particulares e que não encontram paralelo com o percurso desenvolvido por outras regiões do país.

Em uma caracterização ampla deste movimento, Andréa Lisly Gonçalves (1998), no artigo “Algumas perspectivas da historiografia sobre Minas Gerais no século XVIII e XIX”, faz uma distinção entre esta historiografia renovada e a que lhe antecedeu, destacando as principais características deste processo de revisão:

O caminho seguido pela historiografia sobre Minas Gerais, ainda que longe de apresentar uma evolução linear, permite que se identifique uma tendência básica: a de uma produção historiográfica que tem como ponto de partida as teses que enfatizam as determinações externas na explicação do devir da História do Brasil; percorre, em seguida, um caminho com diversas ramificações sendo que uma delas, talvez a mais importante, assenta-se em uma interpretação aparentemente oposta a anterior e que privilegia as determinações internas do sistema, mas segue apontando para a possibilidade de síntese entre as citadas abordagens que, num primeiro momento, pareciam irreduzíveis (GONÇALVES, 1998, p. 13).

A história da educação sobre Minas Gerais também passa por um movimento semelhante a este e vem sofrendo transformações que caminham em direção à superação de explicações apoiadas

em elementos relativos à história da educação no Brasil, para construir interpretações que seguem em direção à construção de um entendimento da educação a partir da dinâmica interna da sociedade mineira.

Um dos pontos comuns entre o movimento geral da historiografia mineira e a história da educação sobre Minas Gerais é a ênfase no século XIX. Durante muito tempo, a historiografia sobre Minas Gerais viveu um forte impacto da teoria dos ciclos econômicos e isto implicava em privilegiar abordagens sobre o século XVIII (o ciclo do ouro) e retratar o século XIX como um período de decadência, uma “idade das trevas” em que a economia mineira teria mergulhado em uma dinâmica de auto-subsistência (FURTADO, 1999). O movimento de renovação superou esta abordagem, demonstrando um caminho particular da economia mineira, que teve a capacidade de se desenvolver mesmo sem ter a atividade de exploração do ouro como um elemento fundamental.

Um dos pontos destacados nesta explicação é de natureza demográfica e se refere ao fato de que, no século XIX, Minas Gerais possuía o maior plantel de escravos do país, e estes trabalhadores estavam ligados a diversas atividades produtivas. A grande concentração de escravos passou a ser tratada como algo incompatível com a idéia de uma crise econômica que teria paralisado as atividades na região.

A partir desta incompatibilidade entre concentração de escravos e crise econômica, o século XIX passou a receber as mais diferentes abordagens e a ser objeto de investigações com a mesma intensidade que os outros períodos. Um elemento que se tornou evidente neste processo de revisão foi que a crise na mineração não significou uma estagnação da economia mineira.

A história da educação sobre Minas Gerais também tem conferido destaque ao século XIX, que deixou de ser caracterizado como um período em que a preocupação com as questões educacionais não se encontrava entre os propósitos do governo, e passou a ser apontado como período correspondente ao início do processo de escolarização. O que é destacado pelas novas abordagens é o alcance que os debates educacionais atingiram na província de Minas Gerais,

representando praticamente o início da discussão e da implementação de políticas públicas com objetivo de educar o povo.

Dentro deste período, o processo de escolarização vem sendo examinado a partir dos mais diferentes aspectos lançando novas bases de entendimento sobre a educação em Minas Gerais e no Brasil. Diferentes pesquisadores, servindo-se de aportes conceituais distintos e das mais variadas fontes documentais, têm construído abordagens que deixam de lado as explicações mais gerais e, a partir do trabalho empírico com as fontes documentais, vêm construindo novas formas de entendimento da educação mineira.

Uma das questões que vêm sendo permanentemente reafirmadas por estes trabalhos é articulação entre o processo de constituição do Estado imperial e a progressiva implementação de políticas educacionais. Este padrão de abordagem é uma das características dos vários trabalhos de pesquisa realizados sobre Minas Gerais e tem, segundo Luciano Mendes Faria Filho (1999), o de objetivo buscar as inter-relações existentes entre o processo de estruturação do Estado na província mineira e aqueles de estruturação do serviço de instrução de elementar.

É desta forma que se constitui o trabalho de Cynthia Greive Veiga (1999) que aborda o processo de estruturação dos visitantes e inspetores do ensino na constituição de práticas racionalizadoras em relação à educação. Em uma análise que cobre boa parte do século XIX (1835-1890), a autora analisa a diversidade de procedimentos implementados pelo poder público em relação à organização das escolas, demonstrando como visitantes e inspetores, enquanto agentes do Estado, foram progressivamente deixando de ser fiscalizadores da frequência e responsáveis pela elaboração de estatísticas, para se tornarem peça fundamental de controle sobre a ação de alunos e professores. O trabalho de Veiga (1999) revela os mecanismos de controle desenvolvidos pelo Estado, sua perenidade e os diferentes objetivos que o caracterizaram na tentativa de obter o controle nos procedimentos desenvolvidos no interior das escolas.

Em um recorte temporal muito próximo a este, segue o trabalho de Luciano Mendes Faria Filho e Irlen Gonçalves (2004), *Processo de escolarização e obrigatoriedade escolar: o caso de Minas Gerais (1835-1911)*. Eles abordaram a questão da obrigatoriedade escolar desde o momento em que se concedeu às assembleias provinciais a atribuição de legislar acerca da instrução, até os anos iniciais da República. Segundo eles, a legislação sobre a instrução elaborada na província mineira, em 1835, foi permanentemente retomada nos momentos posteriores e se tornou uma referência para as ações do poder legislativo. Outro elemento destacado por estes autores é o fato desta legislação ter definido a gratuidade da instrução elementar junto com a sua obrigatoriedade, representando uma sobreposição ao que era estabelecido pela Constituição do Império, que determinava somente a gratuidade. A articulação entre obrigatoriedade e gratuidade é a representação clara do lugar estratégico que a educação ocupava no imaginário das elites mineiras, que a viam como mecanismo vital para a constituição de um povo ordeiro e civilizado. Neste sentido, o caso de Minas Gerais é tido como paradigmático quanto à intenção de se dotar o poder público de aparatos legais e materiais para que a educação cumprisse o papel de moldar o espírito da nação.

Em uma análise mais pontual que as anteriores, Zeli Sales (2005) empreende um movimento que se situa nas primeiras décadas do nascente governo provincial, procurando compreender a ação do Conselho Geral da Província e a elaboração de uma política pública de instrução em Minas Gerais, entre os anos de 1825-1835. A pesquisadora destaca o lugar que a educação ocupou nos debates do Conselho Geral da Província, apontado-o como espaço de onde se originou a normatização e a institucionalização da instrução. A ação deste órgão que, segundo ela, foi o primeiro conselho provincial a ser implantado no Império, foi fundamental para a constituição das políticas de instrução de Minas Gerais.

Portanto, seja na análise sobre a constituição de uma política de instrução pública, seja na questão da obrigatoriedade e gratuidade escolar, ou ainda nos processos de controle dos espaços

educacionais, a produção historiográfica sobre a educação em Minas Gerais vem recebendo contornos que articulam de forma sistemática a conformação do Estado Imperial e a educação enquanto movimentos paralelos e necessários para a compreensão da sociedade mineira.

Neste sentido, uma das principais características destes trabalhos é situar a educação enquanto um importante mecanismo de ordenamento do espaço social e de constituição da modernidade em Minas Gerais. De outro lado, estes trabalhos não estão voltados somente para a compreensão da realidade educacional da província, pois procuram articular a realidade local com o âmbito mais geral, demonstrando que as políticas implementadas em Minas Gerais tiveram relação com a própria idéia de governo que se estabeleceu em todo o Império.

Além desta produção centrada na articulação entre a formação do Estado e a permanente preocupação com a educação, há um conjunto de trabalhos que se voltam para os aspectos referentes às práticas educativas. A questão política, tal como apresentamos anteriormente, não deixa de ser abordada nestas pesquisas, no entanto, elas se caracterizam por tratar de aspectos mais específicos do processo educacional, conferindo maior destaque às transformações em relação aos métodos de ensino.

A questão sobre os métodos de ensino é um desdobramento e uma consequência das questões referente à educação do povo e está intimamente ligada a ela, pois se refere a uma dimensão mais técnica quanto ao modo de se efetivar de forma ampla, eficaz e com baixos recursos a educação de um contingente cada vez maior da população. Estruturar a educação era tido como algo que ia além da constituição de um aparato legal, representando também a necessidade de se encaminhar medidas técnicas que permitissem a otimização dos recursos investidos na educação, sobretudo no que se referia à implementação de métodos de ensino mais eficazes e a formação de professores.

É esta perspectiva que caracteriza o trabalho de Walquiria Miranda Rosa (2001), que se concentra entre os anos 1825 e 1852, período que detecta como sendo aquele em que foram

produzidas novas representações sobre a profissão docente. Este processo foi construído a partir da desqualificação dos chamados mestres-escolas tidos como ineficientes e despreparados e a progressiva valorização dos professores que de alguma forma passaram pela Escola Normal de Ouro Preto, que foi um espaço criado pelo Governo da Província com a finalidade de formar professores dotados das modernas técnicas de educação. A pesquisa de Rosa (2001) procura reconstruir o movimento de constituição da Escola Normal enquanto espaço privilegiado para difusão das transformações metodológicas na educação. Um movimento que representou a progressiva condenação do método de ensino individual e a crescente valorização do método mútuo e, por fim, do simultâneo, ou ainda, a fusão destes três na conformação do chamado método misto.

Na mesma direção segue o estudo de Marcilaine Soares Inácio (2004), “O processo de escolarização e o ensino de primeiras letras em Minas Gerais”. Neste trabalho também encontramos um padrão de abordagem que tem na questão dos métodos de ensino o seu ponto de partida. No entanto, o principal objetivo da pesquisa é caracterizar as transformações que ocorreram no interior das escolas. Partindo das exigências colocadas pelos métodos de ensino, a autora descreve uma série de utensílios materiais e procedimentos operacionais que concorreram para a efetivação de uma forma escolar:

Produziu-se a especificidade da escola elaborando uma legislação escolar, implantando novos métodos de ensino, constituindo um corpo de especialistas responsáveis pela instrução, criando escolas normais para dar-lhes a formação adequada, procurando diferenciar o tempo escolar do tempo de convívio nas comunidades, chamando a atenção para a necessidade de espaços específicos para a prática educativa e produzindo novos materiais e saberes escolares (INÁCIO, 2004, p. 34).

Em “A escolarização da infância pobre nos discursos educacionais em circulação em Minas Gerais (1825-1846)”, Mônica Yumi Jizenji (2004) constrói seu trabalho a partir de um recorte temporal em que as questões relativas à substituição do ensino individual pelo método mútuo e simultâneo estiveram no centro dos debates. A autora procura reter, através da legislação e dos

materiais utilizados no processo de formação dos professores da Escola Normal de Ouro Preto, as representações sobre a infância das crianças pobres e os pressupostos pedagógicos originários destas representações.

As discussões sobre os métodos de ensino como uma dimensão das discussões sobre a difusão da educação em meio ao povo carregava consigo um conjunto de representações a respeito das crianças que deveriam frequentar as escolas, ou, em uma perspectiva mais ampla, referia-se ao próprio modelo civilizacional que guiou o Estado durante o início do período imperial:

Os discursos acerca da escolarização das camadas pobres da população se inserem num contexto em que a constituição do Estado assumia a centralidade nas discussões políticas e no âmbito educativo. Inspirados no ideal iluminista de difundir as luzes a todas as classes, acreditava-se que somente através da instrução, seria possível atingir os mais elevados estágios da civilização e o povo poderia se igualar às nações mais desenvolvidas (JINZENJI, 2004, p. 58).

A questão relativa às crianças pobres foi também tematizada por Veiga (2003) na pesquisa “Alunos pobres no Brasil, século XIX: uma condição da infância”. Esta pesquisa procura demonstrar que a escola não foi construída a partir da exclusão das crianças pobres, pois tinha neste grupo um dos alvos a ser atingido pelo projeto de difusão dos elementos da civilização em meio ao povo. Neste sentido, a autora mapeia uma série de estratégias do governo provincial para garantir a presença destas crianças nas escolas públicas e particulares. Ao discutir a relação entre a condição de pobreza dos alunos e a questão da obrigatoriedade do ensino afirma que:

Do ponto de vista da legislação e outros documentos, não houve a garantia do Estado de manutenção das escolas, apenas a sua criação. Portanto, não se assumiu integralmente a construção de prédios, ou salas e a aquisição de materiais e objetos escolares, na maioria das vezes o que observamos é a existência do imprevisto e da precariedade de toda ordem nas condições de ensino. O que a legislação vai regulamentar são as parcerias na manutenção da escola, seja de pagamentos de contribuições dos pais, doações de materiais e edifícios escolares através de subscrições, criação de caixas escolares e fundos municipais. E principalmente as subvenções às aulas particulares, cujos mestres recebiam alunos

pobres e a rotina de se produzirem listagem de alunos pobres para o pedido de materiais e verbas (VEIGA, 2003, p. 31).

Pode-se dizer que a infância é um dos temas que têm merecido a atenção dos trabalhos relativos ao século XIX, seja como um dos assuntos tratados em pesquisas que se referem a outros objetos, ou em abordagens específicas que têm a própria idéia de infância e sua articulação com a escolarização como um dos pontos vitais de manifestação da modernidade na educação mineira.

Isto pode ser constatado através do trabalho de Maria Cristina Soares de Gouvêa (2003), “A escolarização da “meninice” nas Minas oitocentistas: a individuação do aluno”. Após uma análise da produção sobre a história da infância, a autora constata que o século XIX não tem sido avaliado com a devida atenção pelos pesquisadores, sobretudo no que se refere à inserção da criança no espaço da escola. Para Gouvêa (2003) o processo de inserção das crianças nas escolas representa a construção de uma série de procedimentos que se tornariam a própria expressão da identidade da criança-aluno na sociedade brasileira, e envolveu uma série de mudanças:

Ao se inserir no espaço escolar, a criança transforma-se em aprendiz ou aluno. É interessante fazer notar que a construção de uma infância escolarizada institui-se com base na afirmação da obrigatoriedade do envio dos filhos às escolas pelos pais, sob pena de pagamento de multa. Em que pese a que tal lei, no contexto da educação na província mineira, parece não ter sido aplicada, ela busca instituir uma nova realidade, deslocando os espaços e tempos sociais de vivência da infância, bem como redefinindo sua identidade (GOUVÊA, 2003, p. 206).

Na mesma direção seguem os estudos relativos à questão de gênero, que também vem chamando a atenção dos pesquisadores, seja como um tema implicado na análise dos mais diferentes objetos, ou em abordagens específicas.

Em “Do lar para a escola e da escola para o lar: mulheres e educação em Minas Gerais no século XIX (1835-1892)”, Diva Couto Gontijo Muniz (1997) articula as dimensões do público e do privado passando por diferentes instituições - família, a Igreja, Estado – que atuaram na elaboração

do padrão de educação das mulheres durante o período imperial. Muniz (1997) demonstra como a educação das mulheres sempre foi acompanhada por um processo de diferenciação que demarcava o próprio lugar diferenciado que este segmento ocupava na sociedade.

Há ainda, trabalhos que procuram compreender a diferenciação no atendimento escolar em relação a meninas e meninos (DURÃES, 2002); a produção de uma identidade dos índios a partir dos processos de difusão da escolarização em alguns aldeamentos do norte da província de Minas Gerais (SILVA, 2004); ea difusão da prática de leitura a partir da construção de espaços estratégicos, como a biblioteca da vila de São João Del Rey nos anos de 1830 (MORAIS, 2004).

Esta rápida caracterização da produção sobre a história da educação em Minas Gerais, focada sobretudo nos trabalhos que analisaram as primeiras décadas do governo provincial, demonstra que as pesquisas têm conferido um destaque ao século XIX e vêm caracterizando este período como a própria origem do processo de escolarização em Minas Gerais.

Estes trabalhos possuem uma perspectiva metodológica semelhante, pois encontramos um padrão mais ou menos comum em sua elaboração. A problematização da educação como um processo construído a partir da intervenção do Estado Imperial na formação de um povo ordeiro e civilizado aponta para a legislação como uma fonte de pesquisa privilegiada pelas análises. Neste sentido, os pesquisadores têm se preocupado em acompanhar a produção da legislação produzida em Minas Gerais e também a documentação relacionada às leis, como os mapas de alunos enviados por professores, correspondências e solicitações encaminhadas pelos diferentes agentes que atuavam no processo de instrução, relatórios de Presidente de Província. Complementando esta documentação, são utilizados manuais escolares, provas de exames de concursos e jornais.

É inegável o avanço alcançado por esta produção, que manifesta o próprio movimento desenvolvido pela historiografia sobre Minas Gerais, retirando a compreensão da educação do âmbito das generalidades e estabelecendo abordagens mais específicas. Diferentemente daquilo que tradicionalmente foi preconizado pela historiografia sobre a educação, que afirmava que as

preocupações com a educação popular e com os aspectos relativos aos métodos de ensino era uma questão que só emergiu no período republicano, as novas abordagens sobre Minas Gerais revelam que o século XIX foi palco das mais variadas discussões e preocupações com a educação. Por outro lado, esta produção revela a própria dinâmica da província e apresenta a educação como uma das dimensões de seu processo de constituição e modernização, seja pelas discussões que envolveram a construção do Estado, ou pelas iniciativas que foram dando diferentes formatos ao crescente processo de escolarização do povo.

Dentro deste quadro de renovação da história da educação sobre Minas Gerais há uma questão que ainda não foi efetivamente abordada e que entendemos ser fundamental para ampliar a compreensão da dinâmica da escolarização e da vida na província. Em termos gerais, a questão pode ser apresentada da seguinte forma: diante da idéia recorrente de educação e civilização do povo, qual era o perfil da população que freqüentava as escolas?

A caracterização da produção em história da educação sobre as Minas Gerais revela que as questões que têm mobilizado as pesquisas estão ligadas à ação do Estado e à constituição de um aparato legal e material que pudesse dar suporte ao processo de escolarização. Mas até que ponto esta intenção representou uma efetiva participação dos diferentes segmentos da população mineira nos espaços escolares?

Em alguns trabalhos é possível encontrar uma certa abordagem sobre o perfil das crianças que freqüentavam as escolas. Estes trabalhos conferem destaque ao gênero e à condição social dos alunos. A partir deles é possível perceber que o público da escola era composto majoritariamente por crianças do sexo masculino, sendo algumas delas originárias das camadas sociais mais pobres. A presença dos alunos pobres é constatada a partir de sua presença permanente na legislação e também nas listas de alunos enviadas por professores ao governo, nas quais encontram-se várias referências a alunos que viviam em situação de pobreza, como foi constatado por Veiga (2003). Por outro lado, a escola como espaço da masculinidade é detectada com relativa facilidade nas listas de

alunos que eram enviadas pelos professores ao Governo Provincial. Este é um material frequentemente utilizado nas pesquisas e deixa claro a condição das escolas no que se refere ao gênero. A questão relativa à presença masculina também é constatada a partir do discurso do poder público que foi progressivamente reafirmando a necessidade de criação de escolas para o sexo feminino.

Portanto, os registros são claros em relação ao gênero e há indícios bastante razoáveis no que se refere à questão social. No entanto, estes dois componentes fornecem um perfil muito vago do público das escolas, pois uma das questões fundamentais em relação à população de Minas Gerais refere-se à sua composição racial. Em relação ao perfil racial há um desconhecimento quase que completo sobre o público das escolas mineiras do século XIX.

Um dos aspectos que têm sido destacados com maior ênfase pela historiografia sobre Minas Gerais é a especificidade de sua população, chamando-se a atenção para o predomínio absoluto de negros diante da população branca. Esta caracterização da população mineira, que tem sido amplamente documentada pelos historiadores, nos leva a elaborar a seguinte pergunta: até que ponto esta característica da população estendia-se também às escolas que foram sendo progressivamente instaladas em Minas?

Esta questão ainda não foi tratada como um tema de pesquisa em relação a Minas Gerais, mas aparece de forma parcial em alguns trabalhos. Como em Gouvêa (2003, p.204), que detecta a presença de algumas crianças negras em documentos referentes à instrução pública e afirma que “tendo em vista os dados disponíveis, não é possível estabelecer um retrato da população de origem africana nas salas de aula, embora seja possível analisar que tal segmento tinha acesso, ainda que precário, à instrução, quer seja nas escolas públicas, quer seja nas particulares”. Aparece também em Veiga (2003), que se serviu da mesma documentação referente à instrução pública para analisar a condição social dos alunos e avança um pouco mais ao constatar *que caso houvesse discriminação da cor para matrícula dos alunos poucas escolas funcionariam*.

Estas pesquisadoras retomaram a questão em trabalhos posteriores e destacaram aspectos importantes em relação à história da educação. Para Gouvêa (2004, p. 191):

É importante destacar que a historiografia da educação brasileira tradicionalmente apontava a ausência, ou mesmo proibição da escolarização da população de origem africana, ao longo do século XIX. Os estudos das fontes primárias, no entanto, faz emergir a presença (não ocasional) de crianças pardas, negras forras na província mineira demonstrando o acesso, ainda que precário, de tal segmento da população a instrução.

Em “Crianças negras e mestiças no processo de institucionalização da instrução elementar, Minas Gerais, Século XIX”, Veiga (2004) ampliou o nível de problematização afirmando que tal fato estava na base da própria precariedade com que se construiu a instrução pública, ou seja, era por atender uma clientela pobre, negra e mestiça que a instrução foi sendo organizada a partir de um quadro deficiente na sua estrutura pedagógica e material. Apontou também a necessidade de uma reelaboração teórica da história da educação, à medida que afirmava a necessidade das pesquisas colocarem em destaque a diversidade de sujeitos no interior das escolas:

As investigações desenvolvidas nos levam a confirmação da hipótese inicial de que no que se relacionou a ampliação da escolarização aos diferentes grupos sociais, não houve exclusão das populações negras e mestiças, desde que livres (...) os diferentes registros nos levam a indagar sobre a precariedade do funcionamento e da manutenção das aulas públicas onde a maioria das crianças nada aprendia; o problema da frequência, causado principalmente devido ao trabalho infantil; e as limitações da aprendizagem. Talvez seja possível pensar esses problemas relacionados a sua clientela, ou seja, alunos pobres, negros e mestiços e as expectativas e o imaginário produzido pelas elites em relação as condições de educação desses grupos sociais. De qualquer forma tem-se como conclusão fundamental que a história da educação e a história da escola não se faz sem uma problematização de seus sujeitos, alunos e professores e isso implica necessariamente na investigação de seus sujeitos. (Veiga, 2004)

Os trabalhos de Cynthia G. Veiga detectam a presença de crianças negras nas escolas mineiras e avançam no sentido de colocar de lado a idéia de que havia uma discriminação quanto a

cor. No entanto, pelos limites do corpo documental utilizado por esta pesquisadora, não foi possível a ela quantificar a presença das crianças negras e analisar a escolarização a partir desta ótica. Deste modo, suas conclusões caminham em direção à constatação da diversidade dos espaços educacionais, suas relações com a precariedade com que o serviço de instrução pública foi construído e a necessidade das pesquisas colocarem em questão os sujeitos aos quais eram dirigidas as práticas educativas.

Embora tenha atingido um nível de problematização que coloca em destaque os sujeitos, os trabalhos de Cynthia Greive Veiga se constituem em exceção dentro da historiografia educacional sobre Minas Gerais, pois a maioria dos pesquisadores opera a partir de uma noção abstrata de sujeito que geralmente não leva em conta aspectos raciais ligados a indivíduos e nem tampouco à sociedade mineira. Isto mantém vivo um certo imaginário que pressupõe a escola como espaço privilegiado dos brancos, desconsidera a luta encaminhada pelos negros na tentativa de utilizar a educação como instrumento de afirmação no espaço social e os mais diferentes aspectos ligados à questão racial, que, ao contrário do que se pensa, está ligada a elementos básicos dos processos colocados em curso na educação.

É necessário trazer estas questões para o centro das abordagens em relação à constituição dos processos de escolarização em Minas Gerais e avaliar o nível de articulação entre os negros e a educação, pois a presença deste grupo era tão acentuada em meio à população que era praticamente impossível desenvolver a educação do povo sem que a população negra fosse levada em consideração.

2 - Fontes documentais para a construção de um perfil racial das escolas mineiras no século XIX

A análise realizada em relação à historiografia educacional indica que é baixo o nível de problematização sobre o tema da educação dos negros no interior desta disciplina. Isto permite a manutenção de algumas idéias tradicionalmente construídas sobre o assunto e aponta para um descompasso entre a presença demográfica dos negros na sociedade brasileira e a sua forma de tratamento na historiografia educacional. Em relação a esta última questão, o caso de Minas Gerais parece ser bem representativo, pois mesmo diante da superioridade demográfica, constatamos uma invisibilidade dos negros nas interpretações históricas que se voltam para o entendimento dos processos educacionais nesta região.

A análise sobre esta questão em relação à província de Minas Gerais pode ser tomada como um importante indicativo para compreendermos a sua dimensão na historiografia educacional. As análises sobre Minas Gerais permitem a percepção da relação entre a questão racial e o processo de escolarização nos seus mais diferentes aspectos e também podem indicar as implicações entre a composição racial da população e o perfil racial das escolas.

Para tratar destas questões tentaremos dimensionar a presença dos negros nas escolas mineiras do século XIX e analisar o sentido desta presença no contexto da sociedade escravista e em relação às próprias formas de entendimento que foram construídas pela história da educação. Este tipo de abordagem se apresenta como desafiador no que diz respeito às fontes documentais, pois é necessário contar com um material de pesquisa que seja suficientemente amplo para permitir quantificar a presença dos negros nas escolas e dimensionar esta presença em relação à população.

Tendo como referência esta especificidade das fontes de pesquisa e as dificuldades que estão implícitas neste exercício, apresentaremos um conjunto de documentos que nos permitirá caminhar

em direção a uma quantificação da presença dos negros nas escolas e que se constitui como elemento central desta pesquisa.

Trata-se de uma documentação censitária que se encontra no Arquivo Público Mineiro e que contém um vasto material que se refere a diversos aspectos dos habitantes da província de Minas Gerais. Os documentos que se encontram no arquivo são mapas de população, listas nominativas de habitantes, relação de fábricas, mapas de nascimentos e óbitos, listas de batismos. Esta documentação esta dividida por distritos e contém informações das mais variadas localidades de Minas Gerais.

No levantamento que realizamos, constatamos que os documentos mais úteis para a construção de um perfil racial das escolas são as listas nominativas de habitantes. Ao contrário dos mapas de população, dos mapas de óbitos e nascimentos e as listas de batismos, que são documentos que trazem apenas registros quantitativos acerca de cada localidade, as listas nominativas trazem diversas informações que estão organizadas por domicílio e por indivíduo. Ou seja, as informações contidas neste material permitem análises quantitativas, mas também permitem análises qualitativas que podem ser recortadas em diferentes aspectos.

As listas nominativas de habitantes constituem se de uma documentação que se encontra entre as primeiras tentativas de contagem da população de Minas Gerais, e mesmo do Brasil. Segundo Maria Luiza Marcílio (2000), no Brasil, os processos de contagem da população podem ser divididos em três fases: a *fase pré-estatística*, que vai do início da colonização até a primeira metade do século XVIII, caracterizada pela inexistência quase absoluta de levantamentos e registros de população; a *fase estatística*, que se inicia com o recenseamento nacional de 1872 e segue até nossos dias, com levantamentos censitários que passaram a ter objetivos exclusivamente demográficos, a serem realizados periódica e sistematicamente. E entre estas duas fases encontra-se uma outra que foi denominada por Marcílio (2000, p. 32) de *proto- estatística*

Que começa com a segunda metade do século XVIII e termina com o primeiro recenseamento nacional de 1872. Nesse período as estatísticas demográficas existem, para algumas regiões e localidades, chegam a ser ricas e de número apreciável, permitindo a reconstituição, em bases mais sistemáticas e científicas, da população brasileira no seu conjunto, ou por províncias, possibilitando ainda análises demográficas mais profundas, de tipo longitudinal ou não, para se chegar a determinar dinâmicas, estruturas e tendências demográficas locais.

Portanto, o que caracteriza a fase proto-estatística é a tentativa de dar início ao processo de mensuração da população em algumas regiões. A partir desta classificação, podemos dizer que as listas nominativas de habitantes de Minas Gerais correspondem a esta fase, trazendo registros dos povoados mineiros que, no início da década de 1830, atenderam a uma solicitação do Governo da Província dirigida aos Juizes de Paz para que processassem a contagem da população mineira a partir dos “fogos”, que de certa forma significa o que hoje chamamos de “domicílio”.

Os conceitos de fogo e de domicílio são muito próximos, mas é necessário estabelecer algumas distinções, sobretudo no que se refere à mentalidade do século XIX. Diferentemente da idéia que tendemos a ter de domicílio, como espaço de moradia que comporta um grupo familiar, o fogo era um tipo de espaço de moradia que correspondia a um padrão específico de organização. No fogo podemos encontrar uma família ou várias, e muitas vezes indivíduos que viviam juntos, mas não aparentavam possuir nenhuma relação de parentesco.

Neste espaço, sempre havia um indivíduo que era classificado como chefe e que vivia acompanhado de um conjunto de membros que podiam ser da sua família, mas também escravos e agregados; todo o conjunto destes indivíduos era contabilizado como pertencente ao fogo. Podia ainda ser uma casa, ou um conjunto de casas que reuniam pessoas que estavam ligadas por uma atividade produtiva. Neste sentido, os fogos eram muito diversos: podiam conter apenas uma pessoa, podiam conter um grupo familiar ou uma família acompanhada por um grande plantel de escravos e agregados.

Peter Laster (1984) estabelece algumas considerações interessantes sobre este tipo de domicílio, quando discute a sua situação na Europa do período pré-industrial. Ele os caracteriza a partir de sua função básica como unidade de produção:

Tomemos pois o domicílio com característica de grupo de trabalho, ou seja, aquele onde as pessoas que nele viviam estavam associadas para fins produtivos, sendo a produção mais importante que a moradia. Alguns, ou mesmo todos os membros desse grupo, podiam estar associados, para atender também a vários outros fins. A estrutura desta pequena sociedade é de tal sorte que a associação é limitada e em grande parte determinada por seu caráter de grupo de trabalho (LASTER, 1984, p. 139).

A distinção mais importante apontada por Laster (1984) entre este tipo de domicílio e aqueles que encontramos nas modernas sociedades industriais, é que nestas últimas ocorreu uma separação mais nítida entre o grupo familiar e o grupo de trabalho, ou seja, nas modernas sociedades o grupo de trabalho passou a ser algo externo ao espaço de moradia. Os domicílios denominados de “fogos” se caracterizavam por ser um grupo de trabalho, isto é, era a atividade produtiva que mais diretamente justificava a presença dos membros dentro do espaço de moradia, que tendia a ser também um local de trabalho.

Esta caracterização dos fogos como espaço de trabalho é muito clara nas listas nominativas de habitantes, onde o item que corresponde à função produtiva (ocupação) é sempre uma constante, principalmente no que se refere ao chefe do fogo. Muitas listas nominativas só registravam a ocupação do chefe do fogo sugerindo que os demais membros, por estarem ligados a ele, principalmente os escravos, derivavam sua ocupação daquela que era exercida pelo indivíduo que ocupava a chefia do fogo, ou seja, sua atividade é que caracterizava aquela que era exercida neste espaço de produção/moradia. Desta forma, se o chefe era registrado como agricultor isto indicava que todos os demais membros do fogo, principalmente os escravos, estavam ligados a este tipo de atividade. Isto quer dizer que não era necessário o registro da ocupação dos outros membros, apenas

a do chefe. Este tipo de procedimento ocorre em várias listas, mas também há aquelas que registram a ocupação de todos os membros do fogo.

Tendo como ponto de partida os fogos, as listas nominativas registraram a população de mais de trezentas localidades de Minas Gerais. As listas apresentam uma subdivisão que contempla oito campos: número do quarteirão, número do fogo, habitantes, qualidade, condição, idade, estado, ocupação.

Para tornar mais claro os dados contidos nesta documentação, transcrevemos abaixo um fogo/domicílio do distrito de Cachoeira do Campo, 1831, e em seguida apresentamos o significado de cada item utilizado para caracterizar os indivíduos que nele viviam:

		<i>Habitantes</i>	<i>Qualidade</i>	<i>Condição</i>	<i>Idade</i>	<i>Estado</i>	<i>Ocupação</i>
6.º Quarteirão	fogo 21	Manoel da Silva	Pardo	Livre	79	Casado	Lavoura e criar gado
		Elena	Parda	Livre	70	Casada	Fiar algodão
		Maria	Crioula	Liberta	36	Solteira	Cozinheira
		Joanna	Crioula	Liberta	28	Solteira	Fiar algodão
		Sabina	Crioula	Liberta	24	Solteira	Fiar algodão
		Vicente	Cabra	Liberto	15	Solteira	Lavoura
		José	Cabra	Liberto	11	Solteiro	....
		Rufino	Crioulo	Liberto	1	....	....

Os dois primeiros campos se referem à localização e registram o *número do quarteirão* e *número do fogo*, apontando para uma descrição espacial do povoado onde ele estava situado. No campo *habitantes*, temos o nome de cada indivíduo do fogo. Em geral, o chefe de fogo é apresentado com nome e sobrenome. Com uma certa frequência encontramos também o sobrenome do cônjuge, porém isso é mais difícil em relação às crianças e nunca é registrado em relação aos escravos.

A *qualidade* (cor/raça/origem) registra a condição racial dos indivíduos através de uma série de terminologias de classificação que podem ser tomadas como comuns para a província de Minas Gerais. Esta classificação pode ser entendida a partir da predominância quase absoluta dos seguintes

termos: branco, preto, africano, pardo, crioulo, cabra, índio e, para os europeus, país de origem. No caso dos africanos, encontramos em algumas listas registros do grupo étnico atribuído ao indivíduo (angola, mandinga, cabinda, etc).⁸ Encontramos ainda definições bastante específicas como cabloco e mulato, mas estas terminologias são incomuns e aparecem apenas nas listas de alguns poucos povoados e isto revela que, em termos censitários, não eram formas de designação compartilhadas. Portanto, no que se refere a este padrão de classificação, podemos dizer que comporta uma certa precisão no caso de brancos e índios e é bastante diversificado no caso dos negros, pois encontramos um conjunto variado de denominações: pretos, pardos, crioulos, cabras, africanos e, em menor escala, mulatos e caboclos.

As listas nominativas trazem ainda a *condição* de cada um dos indivíduos, ou seja, se eram livres, escravos ou libertos e, no caso de algumas crianças, expostas. Encontramos ainda o registro de elementos como a *idade* e o *estado civil* de cada um dos membros.

Por fim, a lista nominativa de habitantes registra a *ocupação*, ou atividade exercida pelos membros do fogo. Como sugerimos anteriormente, algumas listas registraram somente a ocupação do chefe do fogo, deixando sem preencher o campo para os demais membros. Mas em algumas listas encontramos a ocupação de todos os membros, até mesmo das crianças, registrando-se inclusive aquelas que estavam na escola ou na condição de estudantes. Em alguns casos, as listas registraram crianças que se encontravam no aprendizado de algum ofício.

A documentação referente às listas nominativas de habitantes que detectamos no Arquivo Público Mineiro e que se encontra em dois fundos - um designado como Mapas de População e outro Presidente de Província/Mapas de População - pode ser dividida em duas séries que se referem a duas tentativas de contagem da população: uma no ano de 1831 e outra no ano de 1838. A determinação que solicitou que se processasse a contagem da população são anteriores aos anos

⁸ Estes registros sobre os africanos não são claros, pois não há distinção entre porto de embarque e local de nascimento dos indivíduos. Portanto, estas referências não podem ser tomadas como uma informação confiável acerca do pertencimento étnico dos escravos africanos.

de 1831 e 1838, mas como a maioria das listas que detectamos se referem a estes dois anos, utilizamos estas datas para agregar os dois conjuntos.⁹

Entre estas duas séries há uma pequena diferença na construção das listas, pois a de 1838 contém um campo que não encontramos em 1831 e que registra os indivíduos que sabiam ler. A grande maioria das listas que se referem à série de 1838 traz, após o campo ocupação, o registro daqueles que sabiam ler. Algumas são ainda mais específicas, pois registraram neste campo os indivíduos que sabiam ler e os que dominavam a escrita.

Esta é a única alteração que encontramos entre estas duas séries de documentos, o que nos leva a crer que entre 1831 e 1838 houve uma determinação do Governo da Província solicitando aos responsáveis pela elaboração das listas que registrassem os leitores. Isto por si só seria um indicativo acerca da importância da escolarização na sociedade mineira, pois em 1838 tentou-se contabilizar a população que dominava as habilidades de leitura e escrita. A lei que definiu a obrigatoriedade da instrução elementar em Minas Gerais é de 1835, ou seja, o fato de se ter introduzido os aspectos relativos aos leitores no censo de 1838 indica que houve uma tentativa de se mensurar o nível de difusão destas habilidades na população mineira.

No entanto, esta determinação que fez com que as listas de 1838 registrassem os leitores não influenciou no registro das crianças que freqüentavam escolas. No campo ocupação de algumas listas nominativas de 1831 e 1838 temos o registro das crianças que estavam em processo de escolarização, mas não há nenhuma indicação de que esta fosse uma determinação do Governo Provincial, pois a grande maioria das listas não registrou este item. Tudo indica que esta era uma iniciativa dos indivíduos responsáveis pela elaboração das listas, pois a grande maioria não registrou esta condição em relação às crianças e jovens em 1831 e nem mesmo em 1838, quando o

⁹ Esta divisão dos censos nas datas de 1831 e 1838 é de certa forma arbitrária, pois são apenas as datas que encontramos com maior freqüência no conjunto das listas nominativas. Na verdade, a história das tentativas de contagem da população de Minas Gerais ainda não é clara e há informações desencontradas entre os pesquisadores que tratam do assunto. Segundo Bergad (2004, p. 153), “o primeiro censo que abrangeu toda a capitania foi realizado em 1776, seguido por contagens gerais da população em 1776, 1808, 1831, 1833-1835, 1854-1855 e pelo censo brasileiro de 1872, publicado e bastante conhecido”.

registro de leitores foi sistemático. O registro das crianças que freqüentavam a escola permaneceu sendo casual, podendo ser encontrado em algumas listas, mas efetivamente ausente da grande maioria.¹⁰

Este é em geral o procedimento de registro das listas em relação aos membros do fogo. No que se refere à composição geral do documento, as listas nominativas de habitantes apresentam os fogos numerados e subdivididos em quarteirões e, ao final, trazem o número total de fogos/domicílios do distrito e o número total de habitantes, distinguindo a população livre e a escrava. E em alguns casos, as fábricas que existiam em cada localidade e seus respectivos trabalhadores. Por exemplo, na lista nominativa de Cachoeira do Campo foram registrados 227 fogos, que congregavam uma população de 1.476 indivíduos, sendo 1.165 livres e 310 escravos.

Estes são os aspectos mais objetivos de registro das informações nas listas nominativas. Além destes procedimentos, há outros mais subjetivos e que são comuns todo este material. Transcrevemos abaixo o registro de um outro fogo/domicílio do distrito de Cachoeira do Campo, de 1831, que permite especificar algumas normas mais subjetivas de preenchimento das listas nominativas e refletindo aspectos relativos à sociedade do século XIX:

		<i>Habitantes</i>	<i>Qualidade</i>	<i>Condição</i>	<i>Idade</i>	<i>Estado</i>	<i>Ocupação</i>
2º Quarteirão	fogo 11	Thereza de Jesus	Parda	Livre	42	Viúva	Fia algodão e coze
		Felisberta Antonia Pereira	Parda	Livre	16	Solteira	Fia algodão e coze
		Maria Antonia Pereira	Parda	Livre	14	Solteira	Fia algodão
		Luiz Antônio Pereira	Pardo	Livre	7	.....	Na escola de 1ª letras
		Narcizo Antônio Pereira	Pardo	Livre	5	.....	.....
		Emericiana	Crioula	Cativa	28	Solteira	Fia algodão e cozinha
		Gabriela	Crioula	Cativa	2	.....	...

¹⁰ Mas, como teremos a oportunidade de ver mais adiante, há um conjunto substancial de listas que registram as crianças que freqüentavam escolas.

A lista de Cachoeira do Campo de 1831 encontra-se entre aquelas que registraram a ocupação de todos os membros do fogo e por isso é útil na elucidação dos critérios mais subjetivos de ordenamento das informações.

Havia uma certa regra para distribuição das informações sobre os membros do fogo: o primeiro indivíduo registrado era sempre o chefe do fogo (homem ou mulher), em seguida temos seus parentes (cônjuges e filhos – quando havia), escravos e, quando havia, agregados. Todos os campos eram preenchidos com as informações concernentes a cada indivíduo e só permaneciam em branco quando se referia a uma realidade óbvia e que não necessitava de registro. Por exemplo, a pequena escrava de nome Gabriela não teve o campo referente ao estado civil e ocupação preenchidos, pois era uma criança de apenas dois anos que ainda não podia ser casada e nem tampouco ter uma ocupação efetiva.

Esta maneira de registrar as informações exprime aspectos da realidade social do século XIX, pois nos fogos onde havia indivíduos brancos nunca era registrado se eram livres, isto porque na condição de branco estava subentendida a própria idéia de liberdade. O registro da *condição* era algo que se referia exclusivamente aos negros, sempre era registrado se pretos, pardos, crioulos, cabras e africanos eram livres, cativos ou libertos.

As listas de alguns distritos foram construídas a partir de uma ordenação das informações que levava em conta as distinções de gênero; nestes casos, os homens são listados em primeiro lugar e em seguida as mulheres. Isto pode ser visto através deste fogo de São Bartolomeu, 1831:

		<i>Habitantes</i>	<i>Qualidade</i>	<i>Condição</i>	<i>Idade</i>	<i>Estado</i>	<i>Ocupação</i>
4 ° Quarteirão	fogo 79	Joaquim Dias Ferreira	Pardo	Livre	51	Casado	Roceiro
		Francisco Idelfonso	Pardo	Livre	23	Solteiro	Roceiro
		Manoel Clemente	Pardo	Livre	10	....	Na escola
		Caetano	Pardo	Livre	05	...	...
		Antonio	Preto	Cativo	38	Viúvo	Roceiro
		Manoel	Preto	Cativo	20	Viúvo	Roceiro
		Ignácia Joaquina	Parda	Livre	38	Casada	Fiadeira
		Ana Felícia	Parda	Livre	29	Solteira	Costureira
		Redezina	Parda	Livre	19	Solteira	Costureira
		Vitória	Parda	Livre	14	Solteira	Rendeira
		Joaquina	Parda	Livre	09	....	....
		Maria	Parda	Livre	08	....	....
		Engracia	Preta	Cativa	50	Cozinheira	...

Neste fogo, há um casal com alguns indivíduos que aparentemente são seus filhos, mas os cônjuges não foram listados um seguido do outro, pois há uma repartição de gênero que determinou que em primeiro lugar fossem listados os indivíduos do sexo masculino, inclusive os escravos, e em seguida os do sexo feminino. Há uma sobreposição da hierarquia de gênero sobre a condição, pois as mulheres foram listadas após os escravos e entre elas manteve-se o ordenamento que fez com que a mulher escrava fosse o último indivíduo a ser listado.

A questão de gênero também pode aparecer associada à raça; foi o que constatamos na lista nominativa de diferentes distritos, onde encontramos uma forma diferenciada de registro de mulheres brancas e negras. As mulheres brancas eram, em geral, registradas como “Dona” e tinham a designação “D.” antes do nome. Muitas delas eram ainda crianças e já recebiam este complemento ao nome. Nenhuma mulher fora deste grupo racial recebeu esta designação. Ela não aparece nem mesmo em relação às mulheres pardas que eram chefes de fogo ou que possuíam um lugar social de destaque por serem proprietárias de escravos, ou aquelas que eram casadas com homens brancos. O complemento de “Dona” ao nome era um privilégio exclusivo de um grupo de mulheres brancas que ocupavam posições de prestígio.

A documentação relativa às listas nominativas de habitantes é originária de uma determinação do Governo da Província que, por volta de 1830 e, posteriormente, de 1838, solicitou

aos Juízes de Paz que promovessem a contagem da população de cada um dos seus povoados. Os Juízes de Paz operacionalizaram este trabalho solicitando aos chefes de quartirão, ou à Guarda Nacional, que promovessem a contagem da população de cada localidade. Em seguida, o juiz reuniu o material de cada povoado que existia no distrito e organizou a lista que foi enviada ao governo provincial.¹¹

Ao que tudo indica, este processo de contagem da população foi impreciso, pois não encontramos listas de todos as localidades e são reiteradas as queixas de que algumas cidades ou mesmo regiões inteiras, como a que ficava ao norte da província, não as enviaram ao governo. Isto foi registrado na fala que o Presidente da Província Antonio Costa Pinto (1837, p. 31) dirigiu à Assembléia Legislativa:

Encarregados os Juízes de Paz de fazerem o arrolamento de todas as pessoas existentes em seus Distritos, em observância do que se acha disposto no Decreto de 17 julho de 1832, regulando-se por mapas, cujos modelos lhes foram transmitidos pelo Governo, muitos deixaram de cumprir ate o presente as ordens dadas sobre este assunto; quando esta falta não explicasse a inexatidão do referido mapa geral, ai estão na Secretaria documentos recentemente chegados, e concernentes a população de vários Municípios, que elevam os habitantes da província a numero muito mais subido, posto que ainda incerto.

O processo foi também moroso, pois a julgar a diferenciação de data entre os documentos, pode-se supor que muitos juízes tiveram dificuldade em cumprir a determinação no prazo solicitado. Em meio à documentação encontramos várias listas com data de 1831, mas há

¹¹ Segundo Botelho (2005 p. 326), no início do Império, já havia uma certa estrutura burocrática para efetuar a contagem da população: “os funcionários encarregados dos censos eram praticamente os mesmo utilizados nos momentos anteriores à Independência, e os capitães de ordenanças e inspetores de quartirões elaboravam listas locais contendo a discriminação de todos os habitantes residentes em seus distritos. Essas listas nominativas eram enviadas aos governos centrais das províncias, os quais se encarregavam de apurar os resultados e, quando solicitados, envia-los à Corte do Rio de Janeiro. Eventualmente, as listas davam lugar a tabelas que já traziam resultados condensados sobre a população. Com o passar do tempo, os capitães de ordenanças foram progressivamente substituídos pelos juízes de paz e, a partir de 1841, pelos delegados e subdelegados de polícia”.

também um número significativo de listas que são datadas de até três anos depois; o mesmo se repete para a série de 1838.

2.1 - As listas nominativas e seus usos na historiografia

As listas nominativas de habitantes não possuem informações sobre todas as localidades de Minas Gerais, pois vários distritos não enviaram as informações, por outro lado, é sempre necessário considerar que muitas listas podem não ter sido conservadas. No entanto, há um conjunto substancial de listas no Arquivo Público Mineiro e este material vem sendo utilizado de forma sistemática na historiografia mineira sobre o século XIX, chegando mesmo a ter um papel decisivo no processo de revisão que, desde os anos de 1980, tem modificado o entendimento sobre a história da sociedade mineira.

Foi em meio a uma polêmica dentro da historiografia mineira que esta documentação foi pela primeira vez utilizada, com objetivo de oferecer uma nova caracterização da província.¹² Esta polêmica se refere à tentativa de superação das explicações da economia mineira a partir da teoria dos ciclos da mineração, que durante muitos anos foi admitida na historiografia sobre Minas Gerais. Em “Historiografia mineira: tendências e contraste”, Junia Furtado (1999, p. 46) caracteriza da seguinte forma este período da historiografia:

Celso Furtado, com sua abordagem dos ciclos econômicos exportadores, se tornou referência obrigatória quando se tratava de analisar a mineração aurífera ou diamantífera colonial. A hegemonia dessa interpretação fez, por outro lado, com que o século XIX mineiro fosse visto como a “*idade das trevas*”, quando a região teria mergulhado em uma economia de autosubsistência, quase imóvel, o que determinou que fosse negligenciado como objeto de estudo (grifos da autora).

¹² Segundo Clotilde Paiva (1996), a primeira pesquisa a fazer referência a este material foi elaborado por Douglas Libby: Transformação e trabalho em uma economia escravista: Minas Gerais no século XIX, São Paulo, Brasiliense, 1988.

Esta visão de decadência começou a ser contestada e os pesquisadores passaram a levar em consideração o fato de que, no século XIX, Minas Gerais obteve um expressivo crescimento populacional e continuava a ter o maior plantel de escravos do país. Estes fatos levaram os historiadores a colocar em questão a idéia de crise e iniciar um processo de releitura deste período. Embora a historiografia não aponte para um consenso acerca do entendimento da dinâmica da economia e da população nas Minas Gerais do século XIX, as listas nominativas desempenharam um papel fundamental na caracterização da população e da diversidade de atividades econômicas empreendidas nas diferentes regiões da província. Desta forma, este material foi importante no questionamento da idéia de crise que teria paralisado a economia mineira.

Clotilde Andrade Paiva trouxe algumas confirmações importantes para este debate através de um conjunto de pesquisas com as listas nominativas. Partindo dos registros contidos nas listas, constatou que o resultado da crise da mineração não foi simplesmente uma economia de subsistência mercantilizada, pois o setor exportador em Minas Gerais não era inexpressivo; ao contrário, absorvia a maior parte da população e constituía-se centro dinâmico da economia (Paiva, 1996).

No que diz respeito a outra polêmica, que se referia ao volumoso plantel de escravos existente em Minas Gerais e as suas formas de composição, esta pesquisadora constatou que o trabalho escravo não se distribuía de igual forma por toda a região e que as formas de recomposição dos plantéis eram múltiplas. Apoiava-se na absorção de escravos de fora da província e também na reprodução no interior do próprio cativeiro. Estes dois fatores, mais a dinâmica econômica, seriam as justificativas para o alto número de escravos na província.

Tendo como referência as mudanças de entendimento da economia mineira, Ângela Magalhães Martins (1990, p. 45) utilizou as listas nominativas de habitantes para avaliar até que

ponto havia diversidade na estrutura ocupacional de duas importantes localidades mineiras do século XIX:

As Vilas de São João Del Rei e Campanha possuíam um comércio ativo, além de muitos artesão e diaristas, o que nos sugere que as mesmas eram entrepostos comerciais. Parece-nos que a produção dos distritos era escoada pelos próprios comerciantes do local até a vila, onde então era comercializada para as outras regiões da província e para as províncias vizinhas.

Horácio Gutierrez e Ida Lewkowicz (1999), no artigo Trabalho infantil em Minas Gerais na primeira metade do século XIX, avaliaram a presença das crianças no mercado de trabalho da Comarca de Mariana tendo por base listas nominativas de habitantes de 1831. Constataram uma intensa participação das crianças no mundo do trabalho que, segundo eles, absorvia 30% daquelas que estavam na faixa de 11 a 12 anos, e 40% das que se encontravam na faixa dos 13 a 14 anos. Estes pesquisadores chegaram a listar mais de 26 atividades com as quais estas crianças se encontravam envolvidas.

Maria do Carmo Salazar Martins *et. al.* (2004), utilizou as listas para avaliar aspectos relacionados ao comportamento do sexo feminino, conferindo destaque às mulheres que eram chefe de domicílio. O elevado número de mulheres na condição de chefes de domicílio desmistifica a visão tradicionalmente construída sobre o sexo feminino e revela a capacidade de mobilidade deste grupo social mesmo diante das diferentes normas que conferiam às mulheres um papel subalterno na sociedade mineira do século XIX. A análise revela uma forte seletividade nos processos de mobilidade dos diferentes grupos raciais e demonstra que havia um número muito baixo de relações conjugais de caráter inter-racial, ou seja, os segmentos raciais representados por brancos, africanos, pardos e crioulos tendiam a contrair relações matrimoniais com seus pares.

Tarcísio R. Botelho (2004, p. 10) chegou a conclusões próximas a estas em uma investigação que procurou analisar as estratégias matrimoniais da população livre. Nesta pesquisa,

as listas nominativas foram utilizadas junto com os registros matrimoniais do distrito de Catas Altas, e revelaram que havia uma tendência de fechamento das relações conjugais do ponto de vista racial e espacial:

A análise conjunta desses dois padrões (racial e geográfico) reforça a sensação de fechamento dos grupos sociais ao elegerem seus parceiros. Além de buscarem se casar com pessoas da mesma raça/cor, que em outros termos pode significar também *status* social, elas também tendiam a escolher os futuros esposos dentro do mesmo espaço geográfico.

A lista nominativa do distrito de Santa Luzia foi um dos materiais utilizados por Carolina Perpétuo Corrêa (2004) para tratar das famílias escravas. Segundo ela, em Santa Luzia havia uma porcentagem significativa de escravos que contraíram matrimônio nos moldes estabelecidos pela igreja católica. E de forma semelhante aos autores citados acima, concluiu que os casamentos formais eram endogâmicos, ou seja, os escravos nascidos no Brasil casavam entre si e o mesmo se verificava entre os de origem africana.

Geovania Lúcia Santos (1995) utilizou as listas nominativas de habitantes com objetivo de analisar a presença de africanos em Minas Gerais e o nível de diversidade étnica do plantel de escravos. Segundo ela, os dados contidos nas listas nominativas revelam que os africanos compunham 15,30% da população da província e eram quase a metade da população de escravos registrados em 1831. Para aqueles sobre os quais foi possível encontrar registros que em algum nível apontavam para a origem, chegou-se ao número de noventa termos de designação de origem. Entre eles, dez deles chegaram a corresponder a 92,8% dos registros utilizados para designar os indivíduos de origem africana: Angola, Guiné, Benguela, Mina, Congo, Moçambique, Nação, da Costa, Cabinda, Monjolo.

As listas nominativas tiveram usos diversos em relação à história de Minas Gerais e foram importantes no aprofundamento de temas relativos à população, economia, família, infância e as

mais distintas dimensões da vida social. Além desta utilização na historiografia de Minas Gerais, este material também desempenhou um papel importante na historiografia de outras regiões do país.

Entre eles, destaca-se o trabalho pioneiro de Maria Luiza Marcílio (2000) em relação a São Paulo. Em “Crescimento demográfico e evolução agrária paulista 1700-1836”, Marcílio (2000)¹³ utilizou um conjunto de listas nominativas da capitania/província de São Paulo, que é anterior ao de Minas Gerais e muito mais completo, pois elaborado anualmente desde 1765 até à década de 1830. Segundo Marcílio (2000, p. 35), o material sobre São Paulo constitui-se em uma das documentações censitárias mais completas de que se tem conhecimento:

Nela os levantamentos nominativos censitários foram realizados vila por vila, todos os anos, desde 1765. Além de realizados, eles foram razoavelmente conservados até nossos dias, formando uma das mais importantes coleções seriadas de censos nominativos existentes para a época pré-estatística do mundo ocidental. Além de estudos de natureza quantitativa, essa impressionante coleção de manuscritos constitui-se em rico manancial para estudos de realidades humanas: sociais, culturais e de mentalidades.

Tendo como referência esta documentação, Marcílio (2000) realizou alguns importantes estudos sobre demografia histórica em relação a São Paulo e superou algumas idéias que eram até então praticamente consensuais na historiografia, como a idéia da família patriarcal extensa. A partir dos fogos, Marcílio (2000) pôde constatar que em São Paulo, no final do século XVIII e início do XIX, 78,4% de todos os grupos domésticos eram formados por uma única família e que, mesmo considerando os escravos, a média de pessoas por domicílio nunca foi grande.

No que diz respeito às questões econômicas e demográficas de São Paulo, as listas nominativas desempenharam um papel semelhante ao que cumpriram em Minas Gerais, auxiliando no processo de revisão da historiografia paulista. Segundo a autora, era recorrente na historiografia paulista a idéia de que havia ocorrido uma decadência da capitania de São Paulo durante o século

¹³ Este trabalho de Maria Luiza Marcílio foi publicado no ano 2000, mas trata-se de uma tese de livre-docência apresentada em 1974 ao Departamento de História da USP.

XVIII. Na base deste processo de decadência estaria descoberta do ouro em Minas, que havia mobilizado grandes contingentes populacionais da região. As análises construídas a partir das listas nominativas levaram a autora a rejeitar esta idéia:

Ora, para qualquer lado que voltemos, quer da economia, quer da sociedade, da demografia ou do povoamento, da vida material à vida cultural, nada nos indica um período, no século XVII, de pronunciado ou relativo crescimento material ou humano na região, período esse interrompido no século XVIII por um recuo ou decadência, depois do qual o progresso teria retomado seu curso no final do século XVIII ou no início do XIX na fase do café. Se pensarmos demograficamente, acabo de provar o aumento extraordinário e continuado da população regional em todo o século XVIII (MARCÍLIO, 2000, p. 190).

Robert Slenes (1999) também se serviu deste material para desmistificar o comportamento da população escrava no que diz respeito às relações familiares. Tornou-se corrente na literatura sobre a escravidão a idéia de uma ausência de contanto dos cativos com a experiência familiar. Tendo como referência os fogos que registravam escravos em seu interior, Slenes (1999) foi capaz de demonstrar a regularidade com que os escravos construíam a experiência de família no interior do cativeiro. Não era incomum encontrar crianças que viviam com seus pais formando um grupo familiar que se estabelecia dentro das possibilidades do escravismo e, na medida do possível, reproduzindo experiências típicas do mundo africano.

Em “Achegas para qualificação das listas nominativas”, Nelson Nozoe e Iraci Del Nero da Costa (1991), se propuseram a realizar uma qualificação deste material enquanto fonte de pesquisa. Utilizaram para isso a avaliação do comportamento dos responsáveis pela elaboração das listas em relação ao registro das idades. Esta tentativa de qualificação ocorreu através da comparação entre as listas nominativas de Lorena/SP, entre os anos de 1798 e 1812. A comparação revelou que havia uma coerência em relação a distribuição das informações e que os recenseadores tinham como comportamento a atualização de informações em relação às listas dos anos anteriores e, quando necessário, a coleta de novas informações. A regularidade e a coerência das informações apontaram

a importância deste material enquanto fonte de pesquisa, mas, como destacaram os referidos autores, isso não isenta os pesquisadores de empreender uma avaliação crítica deste material.

As listas nominativas de habitantes tiveram um uso generalizado na historiografia de Minas Gerais e de outras regiões do país. Foram decisivas na articulação entre história e população e conseqüentemente para os mais diferentes temas relacionados aos estudos da sociedade brasileira nos séculos XVIII e XIX. A riqueza deste material encontra-se no fato de comportar informações que vão de estruturas macro-sociais como capitania, província, comarca, distrito, vila, freguesia, até a realidades micro-sociais como fogos e indivíduos (livres, escravos, crianças, mulheres, brancos, pardos, pretos, crioulos, etc). Este movimento entre realidades macro e micro-sociais, inter-relacionado com as mais diferentes temáticas e perspectivas de análise, tornam infinitas as possibilidades de utilização deste material na historiografia.

As possibilidades de uso deste material também se justificam pelo fato de ser ele uma expressão máxima da preocupação do Estado, no século XVIII e XIX, com as questões relativas à população. Trata-se de uma realidade que pode ser compreendida a partir da maneira como Michel Foucault entende este período de consolidação da modernidade política no ocidente.

Segundo Foucault (1998), uma das características da modernidade encontra-se diretamente relacionada com as preocupações que o Estado passou a ter com a população. Isto se materializou através de uma série de dispositivos e saberes que visavam atingir um padrão de controle diferenciado daquele que havia vigorado antes da modernidade, em que a noção de governo estava fortemente atrelada a idéia de soberania. No mundo moderno a soberania tornou-se um fenômeno secundário e a *arte de governar* passou a ter como uma de suas referências básicas a população que, pelos mais diferentes processos, deveria ser conhecida, controlada e devidamente gerenciada de acordo com os interesses econômicos, pois para Foucault (1998), uma outra característica da modernidade foi ter estabelecido a economia como centro das relações sociais.

É neste contexto que a estatística se estabeleceu como um saber a serviço do Estado e ganhou diversos usos na mensuração da população e seu comportamento:

De fato, se a estatística tinha até então funcionado no interior do quadro administrativo da soberania, ela vai revelar pouco a pouco que a população tem uma regularidade própria: número de mortos, de doentes, regularidade de acidentes, etc.; a estatística revela também que a população tem características próprias e que seus fenômenos são irredutíveis aos da família: as grandes epidemias, a mortalidade endêmica, a espiral do trabalho e da riqueza, etc.; revela finalmente que através de seus deslocamentos, de sua atividade, a população produz efeitos econômicos específicos. Permitindo quantificar os fenômenos próprios à população, revela uma especificidade irredutível ao pequeno quadro familiar. A família como modelo de governo vai desaparecer. Em compensação, o que se constitui nesse momento é a família como elemento no interior da população (FOUCAULT, 1998, 288).

Foucault (1998) denomina esta nova forma de manifestação da arte do governo de “governamentalidade”, que seria a forma mais adequada de expressar e representar o processo de mensuração e conhecimento da população, o que, por sua vez, permitiria a construção de mecanismo de controle que ajustariam a população a interesses econômicos previamente estabelecidos.

As listas nominativas são uma expressão clara deste processo conceituado por Foucault (1998) e demarcam a inserção deste tipo de postura nos padrões de governo que se estabeleceram logo após a independência do Brasil, pois representam a tentativa do governo provincial de se legitimar e se estabelecer a partir do conhecimento das particularidades da população mineira nos seus mais diferentes aspectos. Esta condição também se manifesta na tentativa de saber como se podia melhor dispor desta população em função de um projeto de modernização econômica e cultural, ou para construção de uma civilização com feições modernas.

O fundo de pesquisa que reúne os mapas de população é revelador desta intenção. Nele encontram-se contidos as listas nominativas que trazem dados minuciosos sobre a população, mas

também, mapas que regulam a mortalidade e nascimento, registros de fábricas, estatísticas gerais da população e sua distribuição pelo espaço da província.

Esta intenção de conhecer a população também pode ser encontrada em outros documentos referentes aos primeiros anos do governo provincial. Os Relatórios de Presidente de Província, enquanto relatos das atividades encaminhadas pelo governo, são verdadeiros registros destes instrumentos de mensuração no que se refere à população, à educação, aos crimes e aos mais diferentes aspectos da sociedade.

Para dar uma dimensão mais precisa das modernas formas de governo em Minas Gerais e da utilização dos saberes neste processo, basta registrar que o período em que foi determinada a contagem da população foi também aquele em que o governo demonstrou interesse de conhecer de forma mais profunda o espaço geográfico da província. No “governo das coisas”, como é apontado pelo conceito de governamentalidade, população e espaço eram aspectos centrais e ambos deveriam merecer atenção para que fosse cumprido com rigor a moderna arte de governar, que, entre outras coisas, implicava no uso racional da população e do espaço.

Uma das primeiras leis votadas pela Assembléia Legislativa Provincial procurou criar as condições para que fosse elaborado um mapa mais atualizado da província e estabeleceu que fosse feita “uma carta geográfica e topográfica desta província, nomeando um Geógrafo (...) e ministrando-lhe os instrumentos, coadjuvadores e quanto mais preciso for para as observações astronômicas e operações geodésicas” (MARTINS, 1998, p. 35).

Segundo Martins (1998, p. 45), depois que foi estabelecida esta lei pelo poder legislativo

Em 1836, Henrique Halfeld foi contratado como engenheiro da província, com atribuições que incluíam, entre várias outras, o levantamento do mapa geral determinado pela lei. Em 26 de setembro de 1837, foi instalada em Ouro Preto uma Comissão de Geografia, constituída, além do próprio Halfeld, pelo secretário da presidência da província e pelo major Luiz Maria da Silva Pinto (que prestavam serviço voluntário na comissão), auxiliados por “dois ajudantes que vencem módicas gratificações” e, em 1838, Frederico Wagner se incorporou à equipe, contratado como catógrafo-desenhador.

Em função da grandiosidade que representava a tarefa de construção de um registro desta natureza, o trabalho da comissão foi concluído em 1855, resultando em um mapa que foi elaborado a partir da copilação e correção de registros anteriores. O mapa de Halfed-Wagner (anexo II) não chegou a ser impresso no Brasil, onde sofreu várias críticas em função de sua escala e de uma possível incorreção dos dados.¹⁴ Em 1861, a província de Minas firmou contrato com o engenheiro Henrique Geber para elaboração de um novo mapa que também foi construído a partir da apropriação e correção das informações pré-existente.¹⁵

No processo de construção da nação recém emancipada e seus governos provinciais, entre eles o de Minas Gerais, a geografia, a estatística e outros saberes ganharam o *status* de ciências de Estado. Estes saberes foram mobilizados com objetivo de produzir conhecimentos sobre a população e o espaço ocupado pela província, permitindo um planejamento e um controle maior das ações implementadas pelo governo.

Neste sentido, se enquadram plenamente no que Foucault (1998, p. 291) chama de governamentalidade:

O conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer estas formas bastante específicas e complexas de poder, que tem por alvo a população, por forma principal de saber a economia política e por instrumento técnico essenciais os dispositivos de segurança.

Por essas características as listas nominativas são documentos preciosos em relação à população mineira. Os interesses que determinaram as tentativas de mensuração revelam características fundamentais da província e que são importantes na produção de análises históricas

¹⁴ Segundo Martins (1998), o engenheiro Halfeld enviou uma cópia do mapa para uma editora alemã e, em 1862, ele foi publicado naquele país.

¹⁵ O mapa de 1855, foi feito em escala 1:1.050. 692 e foi superado pelo que foi publicado em 1863, elaborado em escala 1:1.500.0

sobre Minas Gerais. Inclusive análises que tratam de aspectos históricos ligados a educação, pois este material estava relacionado com os processos de estabelecimento da instrução.

Isto pode ser visto no Regulamento nº. 3 que normatizava alguns dispositivos da lei que em 1835 tornou a instrução primária obrigatória em Minas Gerais. Este regulamento estabeleceu no seu Artigo 4º. que as escolas seriam estabelecidas nas povoações em que houvessem mais de quinhentos habitantes livres de ambos os sexos, e no Artigo 6º.: “aos Delegados comunicará o Secretário da Província o censo dos habitantes livres dos respectivos Círculos Literários, e os mesmos Delegados são obrigados a verificar sua exatidão(...)”.

O regime de distribuição das escolas estava ligado ao fluxo populacional dimensionado pelos processos de contagem da população, que poderiam ser utilizados para justificar ou interditar o estabelecimento de escolas elementares em determinadas localidades. Esta relação indica o papel estratégico desta contagem populacional e o caráter não menos estratégico da educação na normatização deste povo. Demonstra também a relação entre educação e população como dimensões complementares no exercício da arte de governar que se estabeleceu nos processo de construção do governo da Província.

2.2 As listas nominativas e a possibilidade de seu uso na história da educação

Não tivemos conhecimento do uso de listas nominativas de habitantes em trabalhos de história da educação, seja em Minas Gerais ou em outras regiões. Porém, um contato direto com esta documentação, particularmente aquela que se refere a Minas Gerais, revela várias

possibilidades de uso deste material, principalmente no que se refere às relações entre a história da educação e os aspectos relativos à população.

Como vimos, os dados relativos à população são organizados por domicílios e por indivíduos. Isto permite uma série de cruzamentos de informações que podem se tornar reveladoras acerca do perfil da população que gravitava em torno do universo escolar. É nesta perspectiva que pretendemos tomar as listas nominativas como documentação básica para tratar a presença dos negros nas escolas mineiras.

As listas nominativas registraram informações de cerca de trezentas localidades de Minas Gerais e, em algumas listas, encontramos o registro das crianças que freqüentavam escolas, os estudantes e leitores. No levantamento que procedemos junto a este material, procuramos detectar as listas que registraram as crianças que freqüentavam as escolas de primeiras letras e também as que registraram os estudantes¹⁶.

Apresentamos abaixo o levantamento que realizamos na documentação, tendo como critério as listas em que foram encontradas crianças registradas como “na escola”. Este trabalho foi realizado a partir de um levantamento em dezenove rolos de microfilme que se encontram no Arquivo Público Mineiro e que registram todos os documentos disponíveis em relação aos mapas de população, onde se encontram registradas as listas nominativas de habitantes das mais diferentes localidades da província de Minas Gerais:

¹⁶ Nas listas nominativas há uma distinção entre alunos e estudantes, pois estes se encontravam em diferentes níveis do processo de escolarização. Esta distinção será caracterizada com maior clareza nos próximos capítulos.

Quadro I - Listas nominativas que registram crianças nas escolas de primeiras letras

Ano	Localidade	Na escola
1831	Relação dos habitantes do Distrito de São Bartolomeu	34
1831	Relação dos habitantes do Distrito Itabira do Campo	23
1831	Relação dos habitantes do Distrito Congonhas do Campo	02
1831	Relação dos habitantes do Distrito de Rio do Peixe	14
1831	Relação dos habitantes do Distrito de Itaverava	41
1831	Relação dos habitantes do Distrito Vila de Queluz	17
1831	Relação dos habitantes do Distrito de São Sebastião	08
1831	Relação dos habitantes do Distrito de São Gonçalo	36
1831	Relação dos habitantes do Distrito de Santa Luzia	65
1831	Relação dos habitantes do Distrito de Caeté	146
1831	Relação dos habitantes do Distrito de São Vicente	04
1831	Relação dos habitantes do Distrito de Santa Ana da Gopera	11
1831	Relação dos habitantes do Distrito de Varadouro	07
1831	Relação dos habitantes do Distrito de Santa Rita do Rio Abaixo	15
1831	Relação dos habitantes do Distrito de Cachoeira do Campo	39
1831	Relação dos habitantes do Distrito de Bom Fim	24
1831	Relação dos habitantes do Distrito de Passagem N. S. da Gloria	24
1831	Relação dos habitantes do Distrito de Contendas	06
1831	Relação dos habitantes do Distrito de Redondo	30
1832	Relação dos habitantes do Distrito de Matozinhos	30
1832	Relação dos habitantes do Distrito de Taquaraçu de Cima	01
1833	Relação dos habitantes do Distrito de Paróquia de Barbosa	22
1833	Relação dos habitantes do Distrito de Catas Altas	37
1838	Relação dos habitantes do Distrito de Cachoeira do Campo	27
1838	Relação dos habitantes do Distrito de S. Antônio de Casa Branca	10
1838	Relação dos habitantes do Distrito de Paz	50
1838	Relação dos habitantes do Distrito de Suassui	67
1838	Relação dos habitantes do Distrito de Brumado	04
1838	Relação dos habitantes do Distrito de Curato da Lage	02
1838	Relação dos habitantes do Distrito de Pouso Alegre	32
1838	Relação dos habitantes do Distrito de S. J. Paraopeba	19
1838	Relação dos habitantes do Distrito de Brumado	04
1838	Relação dos habitantes do Distrito de Catas Altas	32
1838	Relação dos habitantes do Distrito de S. Caetano	94
1839	Relação dos habitantes do Distrito de Redondo	13
1839	Relação dos habitantes do Distrito de Carrancas	18
1839	Relação dos habitantes do Distrito de Guaratinguetá	04
1839	Relação dos habitantes do Distrito Campanha	194
1839	Relação dos habitantes do Distrito de Santa Catarina	05
1839	Relação dos habitantes do Distrito de Santa Ana de Paraopeba	18
1839	Relação dos habitantes do Distrito de S. J. Del Rei	06
1840	Relação dos habitantes do Distrito de Itabira do Mato Dentro	03
1840	Relação dos habitantes do Distrito de Serro	06

A relação que apresentamos constitui-se de quarenta e três listas nominativas que apresentam crianças que foram registradas como freqüentando a escola de primeiras letras. O registro de crianças que freqüentavam a escola não era algo sistemático, aparece em algumas listas e

encontra-se ausente em outras. Há também uma diferença dentro daquelas que registraram crianças nas escolas, pois entendemos que algumas foram mais criteriosas, ou seja, há listas que registraram apenas um pequeno número de crianças enquanto outras apresentaram um número maior.

Esta desproporção nos leva a crer que algumas listas foram mais rigorosas no registro das crianças nas escolas, pois quando uma lista nominativa registra apenas três crianças na escola isso não quer dizer que este era o número de alunos daquele distrito; pode ser que isso apenas represente o fato de que os indivíduos que colheram as informações não operaram a partir de um padrão definido, ou seja, pode ser que um chefe de quarteirão registrou as crianças na escola enquanto outros não o fizeram, o que resultaria em um padrão totalmente irregular na distribuição das informações. Procedimentos como estes podem gerar, no interior das listas, uma desproporção do número de crianças freqüentando a escola, o que impede uma aproximação mais precisa com o número de alunos de cada distrito.

Para contornar este padrão de irregularidade, selecionamos as listas nominativas que, acreditamos, tiveram um comportamento mais regular e que foram mais criteriosas e sistemáticas no registro das crianças nas escolas. Utilizamos como parâmetro para definição destas listas a determinação do governo provincial que definia um número mínimo de alunos para a existência de uma aula pública em um distrito. Segundo esta determinação, eram necessárias no mínimo 24 crianças para justificar a existência de uma aula pública em um distrito. Isto pode ser visto através da mensagem do presidente de província Antonio Costa Pinto (1837, p. 09):

Não sendo possível que haja Escolas Públicas em todos os lugares, porque a Lei determina que elas só se estabeleçam naqueles em que puderem ser habitualmente freqüentadas por 24 alunos ao menos, parece que muito convirá a instrução elementar, que nos lugares excetuadas seja livre a qualquer pessoa bem conceituada abrir, sem dependência de exame, Escolas Particulares, continuando porém a necessidade da habilitação para aqueles Professores que propuserem exercer o Magistério nas povoações em que houver Escolas Publicas.

Portanto, o parâmetro utilizado para a seleção das listas foi o número mínimo estabelecido para existência de uma aula pública em um distrito da província de Minas Gerais. Este número foi utilizado como um indicativo para selecionar as listas que julgamos mais criteriosas em relação ao registro de crianças nas escolas. Este critério permitiu a seleção de um número muito elevado de listas nominativas e isso tornou necessário a escolha de um outro critério que tornasse factível o trabalho com os dados selecionados. Esta preocupação com a dimensão metodológica determinou que elegêssemos apenas as listas que compõe a série de 1831, o que resultou na seleção de 11 listas dos seguintes distritos:

Quadro II - Listas nominativas que registram mais de vinte e quatro alunos

Ano	Localidade	Na escola
1831	Relação dos habitantes do Distrito de São Bartolomeu	34
1831	Relação dos habitantes do Distrito de Itaverava	41
1831	Relação dos habitantes do Distrito de São Gonçalo	36
1831	Relação dos habitantes do Distrito de Santa Luzia	65
1831	Relação dos habitantes de Distrito Caeté	146
1831	Relação dos habitantes do Distrito de Cachoeira do Campo	39
1831	Relação dos habitantes do Distrito de Bom Fim	24
1831	Relação dos habitantes do Distrito de Passagem	24
1831	Relação dos habitantes do Distrito de Redondo	30
1832	Relação dos habitantes do Distrito de Matozinhos	30
1833	Relação dos habitantes do Distrito de Catas Altas	37

Nos anos de 1830, a província de Minas Gerais tinha uma divisão político-administrativa que comportava nove comarcas e 26 termos que, por sua vez, reuniam mais de 400 distritos. Estas unidades administrativas se distribuíam da seguinte forma: Comarca de Ouro Preto (termos: Ouro Preto, Mariana, Queluz), Comarca do Rio das Mortes (termos: São João Del Rei, São José Del Rei, Tamanduá, Lavras), Comarca do Rio das Velhas (termos: Sabará, Itabira, Pitangui), Comarca do Rio Paraibuna (termos: Barbacena, Baependi, Rio Pomba), Comarca do Rio Sapucaí (termos: Campanha, Jacuí, Pouso Alegre), Comarca do Rio Paracatu (termos: Paracatu, Araxá), Comarca do

Serro (termos: Vila do Príncipe, Diamantina, Curvelo), Comarca do Rio São Francisco (Montes Claros, Januária, São Romão), Comarca do Rio Jequitinhonha (termos: Minas Novas e Rio Pardo).

Esta divisão pode ser vista com maior clareza no mapa que extraímos do livro de Bergad (2004), que tem como título *Escravidão e História Econômica: demografia de Minas Gerais (1720-1888)*:

Figura 1 - Mapa de Minas Gerais em 1833: aproximação das fronteiras das comarcas e localização dos distritos municipais

Fonte: Bergad (2004)

De acordo com a divisão político-administrativa da província, os distritos que compõem a amostra que selecionamos podem ser classificados da seguinte forma: São Bartolomeu e Cachoeira Campo estavam na Comarca de Ouro Preto e pertenciam ao termo de Ouro Preto; Catas Altas e Passagem estavam na mesma comarca, mas pertenciam ao termo de Mariana; Itaverava, Redondo e Bom Fim também estavam na Comarca de Ouro Preto, mas pertenciam ao termo de Queluz; Matozinhos, Santa Luzia e Caeté estavam na Comarca do Rio das Velhas e no termo de Sabará; São Gonçalo estava na Comarca do Rio Sapucaí e pertencia ao termo de Campanha.

Alguns historiadores não utilizam a divisão político administrativa e recorrem a outros critérios para a construção de uma regionalização da província de Minas. Estes pesquisadores levam em consideração aspectos geográficos e econômicos e isto tem como resultado uma regionalização que confere destaque aos principais pólos de desenvolvimento que existiam em Minas. Uma das pesquisadoras que utiliza o critério de divisão por nível de desenvolvimento é Clotilde A. Paiva (1996), que criou uma subdivisão em dezoito sub-regiões¹⁷:

¹⁷Extremo Noroeste, Vale do Alto-médio São Francisco, Sertão, Minas Novas, Paracatu, Sertão do Alto São Francisco, Médio Baixo Rio das Velhas, Sertão do Rio Doce, Triângulo, Araxá, Intermediário Pitangui Tamanduá, Diamantina, Mineradora Central – Leste, Mineradora Central – oeste, Mata, Sudeste, Sul Central e Sudoeste.

Figura 2 - Mapa da Divisão Regional da Província de Minas Gerais

Fonte: adaptado de Paiva (1996)

A divisão utilizada por Paiva (1996) considera aspectos geográficos e econômicos e é, do ponto de vista analítico, mais adequada que a divisão político administrativa, pois confere destaque as zonas de povoamento e desenvolvimento, o que faz dela uma alternativa à amplitude e à complexidade da regionalização através de comarcas, termos e distritos. O território compreendido pela província de Minas era muito extenso e sua divisão em nove comarcas implicava em agregar regiões com diferentes níveis de desenvolvimento, o que torna difícil o encaminhamento de algumas análises.

Quando consideramos a subdivisão de Paiva (1996), os distritos que selecionamos se situam em três regiões: São Gonçalo ficava na região Sul Central, Matozinhos e Santa Luzia na região Médio Baixo Rio das Velhas e todos os demais distritos na Região Mineradora Central Oeste.

Utilizamos como referência a subdivisão estabelecida por Paiva (1996), mas fizemos algumas adaptação com o objetivo de potencializar a análise. A divisão entre leste e oeste da região mineradora central não tem sentido em nossa análise, pois os distritos que utilizamos e que estão nesta região são todos do setor oeste; portanto, utilizaremos de forma geral apenas a região mineradora central. São Gonçalo é o único distrito que fica na região Sul Central, portanto, iremos nos referir a esta região apenas com a designação de região Sul. Assim, a partir destes ajustes, os onze distritos que compõem a nossa amostra podem ser classificados como pertencentes a três regiões, sendo oito na região que designamos como Mineradora Central, dois no Médio Baixo Rio das Velhas e um na região Sul.

As regiões que comportavam os distritos que compõe nossa amostra tiveram um processo de povoamento diferente e, em função disso, possuíam condições distintas em relação a vários aspectos. Aqueles que estavam situados na região denominada de Mineradora Central e Médio Baixo Rio das Velhas pertenciam aos primeiros núcleos populacionais que no início do processo de ocupação das Minas Gerais se desenvolveram a partir da exploração minério e, posteriormente, a partir de atividades ligadas a agricultura e a pecuária. A região Sul da província teve um processo

mais efetivo de ocupação e desenvolvimento a partir do refluxo da atividade mineradora, no século XVIII, que determinou um desenvolvimento maior de atividades como comércio e agropecuária, que terminaram por se tornar o suporte econômico de toda essa região.

A diferença em relação ao padrão de ocupação teve impacto nas atividades econômicas e no perfil da população dos distritos que se encontravam nestas sub-regiões de Minas Gerais. Estas diferenças também se fazem presentes nos aspectos relativos às escolas, como teremos a oportunidade de ver mais adiante.

Após a seleção do material que julgamos mais representativo dentro do conjunto das listas nominativas foi feita a transferência de cada uma delas para o formato digital. Isto implicou na cópia de cada uma das listas nominativas e na organização de uma base de dados que conservou os oito campos presentes na documentação, ou seja, número do quarteirão, número do fogo, habitante, qualidade, idade, condição, estado civil e ocupação. A construção desta base de dados permitiu uma série de cruzamentos de informações que são importantes na problematização e na compreensão de diferentes aspectos relativos à educação dos primeiros anos do governo provincial.

2.3 - A documentação sobre a Instrução Pública e os relatos de viajantes que estiveram em Minas Gerais

As listas nominativas se constituem como a documentação central para responder às questões relativas a presença dos negros nas escolas de Minas, mas utilizaremos também outras fontes de pesquisa, que permitirão aprofundar as questões que levantamos a partir do trabalho com os registros censitários. Em relação a esta documentação, merece destaque um conjunto de documentos sobre instrução pública e que trazem informações sobre diferentes aspectos da educação durante o período relativo ao Império.

Nos anos de 1820, o governo da província de Minas Gerais revelou a preocupação com uma intervenção sistemática nos processos educacionais e criou uma série de iniciativas que se configuraram como uma política de expansão da instrução pública, que, nas décadas posteriores, se materializou das mais diferentes formas. Uma destas dimensões foi o progressivo controle das aulas públicas e particulares que existiam em Minas Gerais. Este controle visava conhecer a realidade educacional da província e também compreender as demandas que eram necessárias para a ampliação da instrução elementar.

Uma das conseqüências deste processo foi a exigência de que os professores que ministravam aulas públicas e particulares enviassem listas trimestrais com registro de seus alunos. Esta intenção se efetivou através de uma portaria emitida pelo poder público, que visava controlar o número de alunos para pagamento dos salários dos professores públicos e também conhecer e viabilizar auxílio às atividades dos professores particulares. Isto pode ser percebido em uma correspondência que acompanha três listas de alunos da Comarca de Sabará e que foram remetidas ao governo em 1824:

Recebi portaria de V. Ex. que me ordena remeter em circunstâncias informação de todas as Escolas e Estabelecimentos literários existentes nesta comarca, com distinção dos que estão a cargo da fazenda pública e dos que se mantém a expensas particulares, individuando número dos alunos, que freqüentam aquelas escolas, levo a presença de V. Ex. três mapas que bem satisfazem ao exigido e ordenado. Deus guarde V. Ex. Sabará 4 de Janeiro de 1824.¹⁸

Se tomarmos como referência o conteúdo desta correspondência constatamos que não havia indicativo de que fosse solicitado o registro do pertencimento racial dos alunos. As informações que deveriam conter na lista dos professores se referiam à natureza da aula (se era pública ou particular) e o número de alunos freqüentes. No entanto, algumas delas trazem informações sobre o

¹⁸ Arquivo Público Mineiro – Fundo de Instrução Pública: IP 1/42, folha 07.

pertencimento racial dos alunos. Isto pode ser visto na lista que foi feita pelo professor particular e Alferes Joaquim Antonio Aguiar, no Arraial de Nossa Senhora da Boa Morte, em 1831:

Escola Particular		
Tenho Presente 06 discípulos		
1º. João da Motta exposto	id 12 anos	Branco
2º. Hippolito (...)	id 13	Branco
3º. Antonio Roiz	id 11	Pardo
4º. Egidio Jose	id 12	P.
5º. Joaquim Barbosa	id. 14	P.
6º. Hippolito Barbosa.....	id 14	P.
Joaquim Antonio de Aguiar		

Fonte: Arquivo Publico Mineiro - IP 3/2 caixa 01, folha 16

Nesta turma composta por apenas seis alunos a condição racial é um dos itens que se destaca, pois não há registro de nada que indique o nível de aprendizado e nem tampouco a frequência. O registro do professor se limitou a apresentar o nome dos alunos, a situação de exposto de um deles, a idade e a condição racial. Em relação a este último aspecto o professor deixou claro o panorama de sua turma e, em um universo de seis alunos, apenas dois foram registrados como brancos e um como pardo, enquanto a metade foi denominada com a letra “P”, que provavelmente indica que os referidos alunos seguiam a mesma condição Antônio Roiz, ou seja, eram também pardos. É interessante chamar a atenção para o fato de que o professor não registrou a cor dos alunos da mesma forma, os brancos tiveram a sua classificação registrada por extenso, enquanto a metade da turma foi assinalada apenas com a inicial “P”.

No período que vai até o início da década de 1830, além da cor, encontramos também alguns dados sobre a condição social dos alunos e a presença de crianças escravas em escolas de primeiras letras:

Relação dos alunos de João Pedro Cardoso professor particular de primeiras letras na freguesia de Cachoeira do Campo.	
Antonio filho de Maria do Carmo, idade	07
Joaquim da Costa, filho de Mariana dos Santos, idade.....	09
Joaquim, filho de Antonia dos Reis	09
Francisco, idade	10
Eduardo, filho de Joaquim, idade.....	07
Antonio, escravo de Francisca de Paula, idade.....	07
Cachoeira do Campo, 12 de dezembro de 1830	
João Pedro Cardoso	

Fonte: Arquivo Publico Mineiro - IP 3/2 caixa 01, folha 05.

Nesta lista não há cor, mas a presença de um escravo é registrada, demonstrando a diversidade do espaço escolar que possibilitava a frequência de crianças de diferentes condições, inclusive escravas. Veiga (2006) chama atenção para o fato de que a legislação não impedia os escravos de frequentarem escolas, pois, segundo ela, a lei proibia a inserção de cativos nas escolas públicas mas não apontava nenhum impedimento para a admissão destes em aulas que não eram custeadas pelo poder público, ou seja, particulares, como a do professor de Cachoeira do Campo que apresentamos acima.¹⁹ Mas a capacidade de normatização desta lei deve ser relativizada, pois

¹⁹ Como a lista deste professor é do mesmo ano da lista nominativa de Cachoeira do Campo, procuramos detectar o fogo onde vivia “*Antônio escravo de Francisca de Paula, idade 07 anos*”. Não encontramos informações precisas, pois, na lista nominativa de Cachoeira do Campo, não há nenhuma criança escrava que esteja registrada como frequentando a escola, ou aprendendo a ler. Apesar de não encontrarmos registros na lista nominativa, somos levados a crer que o pequeno escravo encontrava-se em um fogo pertencente à Francisca de Paulla Jardim, que é a única pessoa com este nome que possuía um escravo em idade de frequentar a escola e que tinha o nome de Antônio. Esta hipótese é reforçada pelo fato de que neste fogo encontrava-se o liberto Christiano, o único ex-escravo a frequentar a escola de primeiras letras em Cachoeira do Campo. Ver: quarteirão 5, fogo 17, do Anexo I.

em meio à documentação relativa à instrução pública é possível encontrar o registro de escravos freqüentando escolas públicas.²⁰

As listas de professores possuem vários formatos e apresentam diferentes informações, pois, como neste período elas não eram padronizadas, encontramos uma diversidade nos registros. As que registraram o pertencimento racial dos alunos compõem um pequeno número, apenas quatorze listas, sendo nove de escolas de primeiras letras e quatro de latim e filosofia. São dos seguintes municípios: cinco são da Vila de Paracatu do Príncipe, uma do Arraial de Desemboque, uma do Arraial de Nossa Senhora da Boa Morte e cinco do Colégio de Matozinhos em Congonhas do Campo.

Em meados de 1835, a cor e a condição dos alunos deixou de ser registrada, e não encontramos, a partir daí, listas com estas informações. As listas que até então não tinham um formato único e eram feitas de próprio punho pelos professores, a partir de 1835, começaram a receber um formato padronizado, que privilegiava um conjunto de informações que excluía a cor. Ao que tudo indica, o registro da cor era uma iniciativa espontânea dos professores, que, em alguns casos, ao listar os alunos, automaticamente apresentaram sua cor, processo típico da sociedade hierarquizada do século XIX.

Quando as listas passaram a ser padronizadas os professores limitaram-se a responder às questões que lhes eram apresentadas; elas se referiam, entre outras coisas, à freqüência, ao nível de desenvolvimento, a identificação dos pais ou dos educadores das crianças. Não encontramos para este período nenhuma lista que registrasse a cor dos alunos.

O maior número de listas da documentação do Arquivo Público Mineiro se refere ao período posterior a 1835, ou seja, no qual não era registrado o pertencimento racial dos alunos. No entanto, mesmo este material revela-se útil para a análise que propomos, pois algumas listas não

²⁰ Na lista de um outro professor de Cachoeira do Campo encontramos o registro de duas crianças escravas freqüentando a escola de um professor público que se chamava José Cardoso Ferreira, em 1832.

registraram pertencimento racial dos educandos, mas trazem algumas marcas que remetem à condição racial dos pais, que algumas vezes foram registrados como forros ou libertos.

Portanto, embora as listas que registram o pertencimento racial dos alunos não sejam numericamente expressivas e nem tampouco representativas em relação à província, elas são importantes na avaliação do perfil racial das escolas, pois há indício de que o olhar dos professores era racializado e eles demonstraram isto através de marcas que se fazem presentes em seus registros. Mesmo aquelas listas que não registraram a condição racial foram de alguma forma levadas em consideração, pois trazem marcas que revelam o lugar social dos pais e dos alunos e isso permite a confrontação com outras fontes, mais especificamente as listas nominativas de habitantes.

Isto pode ser constatado através de uma lista que apresenta as alunas de uma aula freqüentada exclusivamente pelo sexo feminino e que não traz o nome do professor, ou professora, e nem tampouco local e data. Nesta lista os próprios nomes comportam indícios sobre o pertencimento racial das alunas:

Lista das meninas que tenho na escola	
D. Maria Amália D. Antonia Bárbara D. Emerecianna Francisca D. Francisca Guilhermina D. Maria Adelina D. Maria Olinta D. Maria Eleonor D. Maria Augusta D. Maria Catharina D. Bárbara Justinianna D. Francisca de Paula D. Rita Ventura D. Delfina Ignez	D. Francisca Bárbara D. Ignacia Caetana D. Ignacia Luiza D. Francisca de Mello Marianna Nunes Joanna Maria D. Maria Jose D. Anna Cacemira D. Joauina D. Maria Palmirene D. Virginia

Fonte: Instrução Pública 3/2 caixa 01

A lista não trás nenhum dado sobre as alunas, apenas o nome. Mas, se olharmos com atenção veremos que entre as alunas listadas duas não foram registradas como “Dona”, ou seja, as alunas Marianna Nunes e Joanna Maria foram as únicas a não serem designadas com o termo que era característico das mulheres brancas, e isto é um indício forte acerca de seu pertencimento ao grupo racial representado pelos negros, pois, como vimos nas listas nominativas, o termo “D”. era uma forma de destacar as mulheres brancas. Portanto, as formas de registro das listas nominativas podem ser utilizadas como um elemento que ajuda a compreender os registros das listas dos professores, principalmente no que se refere aos aspectos relativos à classificação racial.

Desta forma, podemos dizer que esta documentação referente à instrução pública constitui-se de um material importante para a compreensão do perfil racial dos espaços escolares. E, à medida que este material pode ser associado à documentação censitária, amplia-se a sua importância e significado em nossa análise.

Quando nos referimos à necessidade de analisar o perfil racial do público das escolas em Minas Gerais e elencamos fontes de natureza censitária e listas de professores, assumimos uma perspectiva que se encaminha em direção a uma avaliação quantitativa da presença dos negros nos espaços escolares. Esta é uma questão importante na medida que permite contrapor o perfil das escolas e ao da população para analisar as implicações entre estas duas dimensões da sociedade mineira, no contexto do século XIX.

Mas, além de avaliar esta questão do ponto de vista quantitativo, é preciso também avançar em direção a uma análise que possa indicar o padrão de relação dos negros com as escolas. Nesta dimensão as listas de professores e a documentação censitária podem ser analisadas a partir de aspectos reveladores, como, por exemplo, o nível econômico e o perfil do grupo familiar ou do domicílio. Estes elementos podem ser importantes indicadores de um padrão de relação entre os negros e as escolas, no século XIX.

A relação dos negros com as escolas é uma questão central desta pesquisa e tentaremos avançar em direção a uma compreensão acerca do sentido da escolarização para este grupo racial. Na verdade, é difícil detectar um material de pesquisa que demonstre de forma explícita o posicionamento dos negros em relação a instituições como escola. Para tentar superar esta dificuldade, utilizaremos um conjunto de fontes que fornecem um quadro geral da sociedade mineira e a partir daí tentaremos compreender as relações dos negros com a escola.

As fontes de pesquisa que, em conjunto com as demais, podem ser úteis para este tipo de análise são os relatos de viajantes que estiveram na província de Minas Gerais e o registro da memória de indivíduos que tiveram contato com a escola e a sociedade mineira na primeira metade do século XIX. Durante o século XIX, a província de Minas Gerais foi uma região muito visitada por viajantes estrangeiros. Estes viajantes visitaram a região pelos mais diversos interesses (pesquisa, trabalho, curiosidade) e tiveram posteriormente a preocupação de deixar suas impressões sobre a região em relação aos seus interesses diretos (fauna, flora, recursos minerais), e também em relação aos costumes e às mais diversas características da população.

Estes registros constituem um importante material de pesquisa para a análise de diversas características da província de Minas Gerais e foram sistematicamente utilizados em trabalhos de pesquisa histórica.

Miriam L. Moreira Leite (1997a, p. 21), chama atenção para as possibilidades e os limites desta documentação, em um artigo que a utiliza como fonte para a história da infância:

Os livros de viagem aparecem sob diversas formas que, freqüentemente, de acordo com o público-alvo (na linguagem dos editores atuais), apresentam um conteúdo mais ou menos aprofundado, mais ou menos espontâneo ou autocensurado. A maioria é constituída de relatórios administrativos ou científicos, muitos são diários de campo, correspondência com a família ou com amigos, outros são memórias e gravuras, havendo os que comportam alternadamente todas essas formas (...) um perigo constante dos textos de viajantes é esse: basear-se naquele pequenino lado do fato, da ação do homem, da obra, que aparece, num relance, a seu olhar fugidio. Por um gesto, julgar um caráter, por um caráter, avaliar um povo.

Os relatos de viagem atribuem características universais a experiências particulares ou, como diz Leite (1997a), “por um gesto, julgar o caráter, pelo caráter, avaliar um povo”. É exatamente por isso que pretendemos utilizá-los como fonte de pesquisa em relação às características raciais da sociedade mineira, pois este tipo de julgamento contido nos relatos de viajantes revelam uma série de estigmas em relação a população negra que podem ser analisados de forma semelhante à Norbert Elias e Jonh L. Scontson (2000) em relação ao estudo que fizeram sobre uma pequena comunidade no interior da Inglaterra. Neste estudo Elias e Scontson (2000) demonstraram que havia nesta comunidade uma configuração social que se definia a partir da relação entre dois grupos, que eles denominaram de *estabelecidos* e *outsiders*.

A origem da configuração social²¹ que envolvia estes dois grupos se deu em função dos momentos diferenciados de incorporação à comunidade, ou seja, havia um grupo que habitava a comunidade há algum tempo e que por sua conduta foi classificado como o dos *estabelecidos*. O grupo foi definido desta forma não só pela sua anterioridade no processo de constituição da comunidade, como também pela relação que construiu com um outro grupo que chegou posteriormente e que não foi plenamente incorporado à comunidade, sendo tratado como “pessoas de fora”, *outsiders*.

Segundo Elias e Scontson (2000), não havia diferenças objetivas em relação a estes dois grupos que conviviam em uma comunidade no interior da Inglaterra; ambos tinham a mesma origem racial, o mesmo pertencimento religioso, o mesmo nível econômico e social. No entanto, o fato dos *outsiders* terem sido reconhecido pelos *estabelecidos* como uma ameaça na concorrência

²¹ Segundo Elias e Scontson (2000, p. 184): “Dizer que os indivíduos existem em uma configuração significa que o ponto de partida de toda a investigação sociológica é uma pluralidade de indivíduos, os quais, de um modo ou de outro, são interdependentes. Dizer que as configurações são irredutíveis significa que nem se pode explicá-las em termos que impliquem que elas têm algum tipo de existência independente dos indivíduos, nem em termos que impliquem que os indivíduos, de algum modo, existem independente delas”.

por lugares sociais gerou uma situação de enfrentamento em que os *outsiders* passaram a ser permanentemente inferiorizados. A estes era atribuído um comportamento anômico, e esta percepção não era construída a partir da visão geral do grupo, mas a partir de um pequeno número de famílias que de fato correspondiam a este perfil, ou seja, os *outsiders* não se enquadravam no padrão de anomia que lhes era atribuída pelo grupo dos *estabelecidos*, pois somente algumas de suas famílias de fato correspondiam a este tipo de comportamento. Mas o fato de um pequeno grupo de famílias se enquadrar neste perfil era suficiente para atingir todo o grupo dos *outsiders*, que passaram a ser vistos a partir deste estigma enquanto comportamento geral que era atribuído a todos os seus membros. Assim, a partir desta situação detectada na configuração social de uma pequena comunidade inglesa, Elias e Scontson (2000) chamaram a atenção para o papel sociológico desempenhado por pequenos grupos e para a importância dos estigmas construídos com objetivo de nortear as relações sociais.

A análise que realizamos não tem paralelo com algo que poderia ser classificado como uma “sociologia das minorias”, mas de certa forma se liga a ela na medida que pretende demonstrar como uma *pequena experiência* traduz um certo padrão de compreensão de um determinado grupo social. O objetivo é utilizar os relatos de viajantes que estiveram em Minas entre 1820 e 1850 para analisar como uma curta experiência, como a destes indivíduos, foi capaz de permitir a reafirmação de estigmas semelhantes aos que foram construídos sobre os negros ao longo da história da sociedade brasileira.

Vejamos o que diz o viajante Bursmeiter (1980, p. 72), a partir das primeiras impressões que teve em relação à população de origem africana, com a qual travou contato na sua passagem pelo Brasil e por Minas Gerais:

Embora convencido, por observações próprias, de que é exata a afirmação da inferioridade física e mental do preto em relação ao branco e que jamais passará de sua posição servil na vida em comum com este, sempre tive grande simpatia, contemplando-o, com interesse, como produto exótico da natureza. Nunca pude, porém, durante todo o tempo em que tratei e lidei com os pretos, evitar certa repulsa, que, pouco depois de entrar em contato com tal gente, se manifestava em mim. Amava-os, se assim posso dizer, teoricamente, a distância, enquanto não fui forçado a conviver, mas, desde que tal aconteceu, este sentimento transformou-se em repugnância.

Este tipo de descrição é encontrada em várias passagens dos relatos de viagem e revela um elemento fundamental deste material de pesquisa e de seus autores: o lugar social dos viajantes dentro da configuração social que tomamos para análise. A classificação e a hierarquização dos grupos raciais era uma característica fundamental do ordenamento social que vigorava durante o século XIX e tinha no contraponto entre negros e brancos - mediados pela escravidão - uma dimensão fundamental para o processo de construção da ordem social. No confronto entre estes grupos raciais, os viajantes se projetaram como parte do segmento representado pelos brancos e operaram a partir deste pressuposto de pertencimento a este grupo.

Em seus relatos é fácil identificar esta situação à medida que utilizam expressões como “os de nossa raça”, “de nossa cultura”, “de nossa cor”, e sempre se referem aos negros e índios como os “outros”. Embora esta identificação seja uma dimensão de sua conduta, não podemos igualar os viajantes aos brancos que nasceram no Brasil apenas por aspectos de natureza racial. Eles se projetavam como parte do grupo representado pelos brancos, mas há também um distanciamento entre estes e os habitantes que o viajante via como “de nossa cor”. Esta distinção é reafirmada por Miriam M. Leite (1997b, p. 09) e imprime ao registro construído por estes indivíduos uma dimensão que é importante nas pesquisas históricas sobre o século XIX, que é a desnaturalização das atitudes e comportamentos presentes na sociedade brasileira:

Fizemos uma tentativa de estudá-los partindo do pressuposto de que o viajante, em sua qualidade de estrangeiro, como não fazia parte do grupo cultural visitado, tinha condições de perceber aspectos, incoerências e contradições da vida cotidiana que o habitante, ao dá-lo como natural e permanente, encontrava-se incapaz de perceber. O habitante vive sua vida e reflete apenas sobre seus aspectos mais próximos, sem tomar conhecimento de muitos outros ambientes em que se encontra. As instituições, as interrelações sociais, os sinais, as indicações e orientações que compõem o padrão cultural do grupo social a que pertence, são incorporados sem merecer uma reflexão global. O habitante tem uma vivência comum ao grupo, mas poucos conhecimentos sobre ele como um todo. Por ser alguém que é “de fora” e está ali “de passagem”, sem intenção de ser aceito pelo grupo e com objetivo de relatar a seus conterrâneos o que consegue perceber, o viajante torna-se um observador alerta e privilegiado do grupo visitado. Mesmo quando o viajante não pertence à nobreza ou a alta burguesia, identifica-se com a civilização européia e seus padrões de avaliação dos homens, de acordo com o êxito ou fracasso.

Os relatos dos viajantes possuem uma condição singular, pois são testemunhos de indivíduos que, como indicamos, possuíam um sentimento de pertencimento a um grupo racial ao mesmo tempo em que revelavam um padrão de diferenciação cultural. O deslocamento promovido entre a identidade racial e o estranhamento cultural faz deste material um testemunho importante em relação a vários aspectos da sociedade brasileira, entre eles a questão da raça, que é tema recorrente nestes relatos.

Esta característica dos relatos de viagem confere a este material de pesquisa a capacidade de revelar as estratégias de ação do grupo racial representado pelos brancos. É através dos relatos dos viajantes europeus que temos a oportunidade de ver os brancos como um grupo coeso e o papel que a coesão grupal desempenha em uma configuração social. A definição de grupo coeso, apresentada por Elias e Scotson (2000, p. 126) pode ser compreendida a partir de algumas características da referida sociedade que eles tomaram para análise:

Os clichês usados em referência aos moradores de lá e as histórias contadas sobre eles tendiam, em seu conjunto, a sublinhar a superioridade exclusiva da conduta, dos valores e dos estilos de vida dos “aldeões” (os estabelecidos), bem como a total inferioridade dos recém-chegados (outsiders) (...) para explicar essa distorção, bastava a capacidade que os “aldeões” demonstravam, como grupo coeso – através do reforço mútuo das opiniões desejáveis e da concorrência

sistemática pela aprovação -, de eliminar de sua percepção aquilo que não queriam ver a respeito de si mesmo e de seus vizinhos e de acentuar nitidamente aquilo que queriam enxergar.

Os viajantes eram estrangeiros mas não deixaram de tomar parte na configuração social na qual havia uma contraposição básica que colocava em relativa oposição brancos e negros. Neste processo, encontramos estratégias de ação que são semelhantes a aquilo que Elias e Scontson (2000) definiram como a de um grupo coeso que operava a partir da construção de clichês e do reforço mútuo das opiniões que eram difundidas como forma de reforçar e proteger o próprio grupo. Os relatos de viagem são importantes na avaliação desta configuração social porque entendemos que eles têm a qualidade de exprimir as idéias que circulavam a partir do mundo dos brancos, e também porque têm a possibilidade de revelar sem meios-terms os estigmas construídos sobre a população negra.

Além disso, este material é importante à medida que descreve particularidades da sociedade que nem sempre são fáceis de encontrar em outros registros, como em Burmeister (1980, p. 72) com relação à terminologia negro: “o negro, no Brasil, nunca é chamado por tal, mas sim de ‘preto’, que é o nome da própria cor. A palavra ‘negro’ é termo carinhoso, especialmente para as crianças, sendo freqüente o pai chamar o filho de ‘meu negro’”.

Esta atenção para com a condição racial do país e, conseqüentemente, da província de Minas Gerais é uma constante nos relatos de viagem. Os viajantes registraram com freqüência a condição racial das pessoas com as quais travaram contato, o que torna possível a utilização destes relatos como parte do material para compor um quadro da província no que se refere à sua composição racial.

Além desta característica mais geral sobre a população, é interessante chamar a atenção para a recorrência com que os viajantes registraram elementos ligados à instrução, principalmente no que se referia à necessidade de sua disseminação para civilizar a população. Na maioria das vezes, é a

falta ou a ineficácia da instrução que vai caracterizar o olhar dos viajantes. No entanto, não deixaram de registrar as características das escolas que encontraram, os níveis de instrução das pessoas com as quais travaram contato, materiais didáticos, livrarias, etc. Alguns procuraram mesmo apresentar uma visão mais técnica da instrução pública, como fizeram Halfeld e Tschudi (1998, p. 117), em livro sobre a província de Minas Gerais e que contém um capítulo específico intitulado escolas:

A província de Minas Gerais é dividida em dezessete círculos literários, cada um dos quais é subordinado a um diretor. Cada círculo se divide em pequenas circunscrições de ensino, supervisionadas por um fiscal. Todo o sistema é encabeçado por um Diretor Geral da Instrução Pública, sediado na capital provincial. As regiões central e sul da província são melhor providas de escolas do que o norte e o oeste, pois tem uma população muito mais densa do que as últimas. Em média, há uma escola para cada 3.900 habitantes (...) no ano de 1860, havia na província 222 escolas primárias, 56 secundárias, 56 cadeiras em escolas intermediárias, 51 escolas femininas, nas quais, além das disciplinas das escolas primárias, ensinavam-se ainda trabalhos manuais femininos. Todo ano se criam novas escolas, por decretos presidenciais. Os professores das escolas primárias recebem 400 milréis, os da secundária, 600 milréis, as professoras das escolas femininas, 500 milréis e, em algumas cidades maiores, os professores recebem um salário maior, de 700 ou 800 milréis.

Registraram também aspectos específicos e interessantes que, por algum motivo, chamaram sua atenção, como fez Saint Hilaire em relação à diferença de atitude entre a Comarca de São João Del Rei e a de Sabará em relação a instrução pública. Para este viajante francês, em Sabará havia um esforço maior da população para instruir seus filhos, mesmo sendo, segundo ele, esta uma região mais pobre que a de São João Del Rei.

O processo de consulta a este material foi realizado a partir da análise dos textos de cinco viajantes que estiveram em Minas Gerais, entre as décadas de 1820 e 1850 e que posteriormente publicaram suas impressões de viagem através de relatos.

O primeiro é o alemão Herman Burmeister (1807-1892), professor de zoologia da Universidade de Halle, que esteve no Brasil entre os anos de 1850 a 1852. A viagem de Burmeister

tinha motivações científicas e ele esteve nas províncias do Rio de Janeiro e Minas Gerais, onde inclusive manteve um contato relativamente prolongado com Peter Lund, que era um naturalista que se estabeleceu na cidade de Lagoa Santa e realizou importantes pesquisas na área de paleontologia.²²

Consultamos também o livro *A província Brasileira de Minas Gerais*, do naturalista suíço Johann Jakob Von Tschudi (1818-1889) e do engenheiro alemão Heinrich Wilhem Ferdinand Halfeld (1797-1873). Tschudi dedicava-se a trabalhos científicos e esteve no Brasil entre 1857 e 1858, quando viajou por várias províncias do sul e sudeste do país, entre elas Minas Gerais, onde estabeleceu contato com alemão Halfeld que, na década de 1820, havia imigrado para trabalhar nesta região como engenheiro. Portanto, quando se encontrou com o naturalista suíço Halfeld já vivia a algum tempo em Minas, onde executou vários trabalhos para empresas particulares e para o governo da província, sendo inclusive conhecido por ter fundado a cidade de Juiz de Fora. o livro escrito por eles foi publicado na Alemanha, em 1862, junto com um mapa de Minas Gerais, elaborado por Halfeld-Wagner (anexo II).²³

Foram consultadas duas obras do naturalista francês Auguste de Saint-Hilaire (1779-1853), que esteve no Brasil entre 1816 e 1822, onde fez vasta coleta de material para pesquisa nas áreas de botânica e zoologia. Durante os seis anos em que esteve no país, Saint-Hilaire viajou pelo Espírito Santo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Goiás, São Paulo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Esteve duas vezes em Minas Gerais e deixou o seu registro em relação a suas visitas à região. A primeira viagem foi empreendida em 1817 e registrada no livro *Viagem pelas províncias do Rio de Janeiro e Minas Gerais*. Saint-Hilaire realizava um trabalho de pesquisa e coleta de material (insetos, animais

²² Peter Lund (1801-1880) era um naturalista dinamarquês que se dedicava a pesquisas nas áreas de zoologia, botânica e arqueologia. Grande parte de seu trabalho como pesquisador foi realizado no Brasil, mais particularmente Minas Gerais, onde viveu a partir de 1845, na cidade de Lagoa Santa. Nesta cidade, Peter Lund realizou importantes pesquisas sobre a presença humana nas Américas, tornando-se um dos mais importantes pesquisadores sobre este assunto.

²³ Segundo Martins (1998), não há muitas informações sobre alemão Frederico Wagner que elaborou junto com Halfeld o mapa de Minas Gerais, sabe-se apenas que imigrou para a região de Minas Gerais após a independência do Brasil, tornando-se um modesto funcionário do governo da província.

e plantas) e em seguida os enviava para o Rio de Janeiro, para que fossem armazenados e posteriormente encaminhados para a Europa. Em 1822, retornou do Rio Grande do Sul onde havia concluído seu trabalho de pesquisa e coleta de material, pretendendo partir em definitivo para a França. Mas, segundo ele, encontrou em péssimo estado de conservação algumas malas de plantas que havia recolhido em Minas Gerais. Em função disso resolveu ir novamente a Minas com objetivo de repor o material. Esta viagem foi realizada em 1822 e relatada no livro *Segunda viagem do Rio de Janeiro a Minas Gerais e a São Paulo*.

O último viajante que consultamos foi o alemão Wilhelm Ludwig Von Eschwege (1777-1855) que esteve no Brasil entre 1810 a 1821, vivendo praticamente todo este período em Minas Gerais, onde trabalhou desenvolvendo atividades ligadas a mineralogia. Segundo João Antonio de Paula (1996), a formação que Eschwege obteve nas escolas alemãs compreendeu o treinamento específico em disciplinas que tratavam de aspectos ligados a administração pública, economia privada, recursos naturais, arquitetura e tecnologia, o que, por sua vez, possibilitou uma visão ampla e geral de vários aspectos da sociedade mineira. Suas impressões sobre as Minas Gerais e o Brasil foram publicadas em 1824, na Alemanha, em um livro cujo título era *Brasil, novo mundo*.

A maioria dos relatos de viagens que utilizamos foram construídos a partir da atividade de homens de ciência que estiveram em Minas Gerais com o objetivo de empreender pesquisas científicas ou trabalhos na área de mineração. Em geral, eles utilizaram o caminho mais comum para se chegar a Minas, que tinha início no Rio de Janeiro e como ponto de entrada em Minas o distrito de Registro, em seguida Barbacena e depois disso, segundo Ilka B. Leite (1996, p. 98):

Os viajantes seguiram, em Minas Gerais, a mesma rota centrífuga do processo de povoamento, ou seja, do centro – Vila Rica – para a periferia. Referencial e eixo dos núcleos mineradores dos séculos anteriores, capital da província no século XIX, depois denominada Ouro Preto, Vila Rica abrigou quase todos os viajantes que iam conhecer o interior. Serviu, quando menos, de ponto obrigatório de parada para reabastecimento e contatos necessários ao prosseguimento da jornada. Todos aí estiveram de passagem por alguns dias ou até por meses.

O repertório de fontes de pesquisa que permitiu a ampliação do nível de problematização em relação à educação em Minas Gerais se compõe ainda do registro da memória de um indivíduo que viveu em Minas entre os anos de 1830 e 1890. Trata-se do livro *Minhas Recordações*, de Francisco de Paula Ferreira Rezende, que viveu na Vila de Campanha, durante a infância e posteriormente, como adulto, em Queluz.

Francisco de Paula Ferreira Rezende era branco, filho de fazendeiros e isto lhe permitiu realizar estudos em Campanha e, posteriormente, o curso de Direito em São Paulo. Seu livro descreve em detalhes vários aspectos da sociedade mineira, das escolas e das pessoas com as quais conviveu.

Nos momentos que Francisco de Paula Ferreira Rezende utilizou a comparação como uma estratégia argumentativa, seus registros se assemelham àqueles que encontramos nos relatos de viagem. A comparação é um dos principais artifícios de produção da inferioridade do outro nos relatos de viagem e esta estratégia também se faz presente na memória de Francisco de Paula Ferreira Rezende, que tendia sempre a estabelecer uma hierarquia entre as manifestações culturais de negros e brancos. Esta perspectiva pode ser percebida na descrição que faz das festas religiosas dos diferentes grupos raciais de Campanha:

Havia, é certo, nesta solenidade (festa da Irmandade do Carmo), alguma coisa que muito se parecia com o que se praticava na subida do Rosário (festa da Irmandade do Rosário) (...) mas se essa semelhança existia no fundo, ela na aparência não existia ou desaparecia de todo; porque ao passo que aquela festa dos pretos era uma festa, alegre sim, mas muito barulhenta, um pouco anárquica e extremamente ridícula; esta dos brancos, pelo contrário, era extremamente séria, ou era feita com a maior ordem e com toda a regularidade (REZENDE, 1944, p. 224).

Os relatos de viagem e a memória de Francisco de Paula Ferreira Rezende são documentos importantes para serem utilizados junto com as listas nominativas e as listas elaboradas pelos professores, pois permitem ampliar e fundamentar as análises quantitativas que têm como objetivo

estabelecer um perfil racial das escolas. Por outro lado, permitem um encaminhamento em direção a análises qualitativas que possam auxiliar na compreensão do papel desempenhado pela escolarização e de sua relação com os diferentes grupos raciais.

Para complementar estas fontes que oferecem a possibilidade de avaliar a escola e as relações raciais dentro da sociedade mineira, utilizaremos também os Relatórios de Presidente de Província. Com este material pretendemos, entre outras coisas, acompanhar a política de instrução pública que foi implementada ao longo das primeiras décadas do governo provincial e seus vínculos com a idéia de civilização. Pretendemos ainda acompanhar as mais diferentes questões em relação à província, que se encontram contidas nos tópicos referentes à população, à catequese e a todos os demais aspectos que se referem ao entendimento do Estado em relação ao povo mineiro e a necessidade de seu enquadramento em um processo de modernização que se encontrava em curso durante as primeiras décadas do governo provincial.

Portanto, do ponto de vista do material de pesquisa utilizamos um conjunto variado de fontes documentais. A documentação censitária é um elemento central para construção do perfil racial das escolas mineiras, mas, para irmos além das informações quantitativas, tentaremos contrapor as informações produzidas a partir das listas nominativas com a documentação da instrução pública, os relatos de viagem, memórias e os Relatórios de Presidente de Província. É a partir deste conjunto de documentos que tentaremos compreender aspectos da relação de pretos, pardos, crioulos e cabras com as escolas mineiras nas décadas iniciais do período provincial.

3 - As características da população mineira segundo as listas nominativas de habitantes

Minas Gerais teve um desenvolvimento histórico que lhe confere uma condição singular entre as demais regiões do Brasil. Segundo Bergad (2004), esta singularidade encontra-se no fato de ter sido uma das poucas regiões onde houve uma transição adequada de uma atividade de monocultura para uma economia diversificada. Isto vem sendo demonstrado pela historiografia desde os anos de 1980, período a partir do qual passou-se a contestar a idéia de que a consequência da crise na atividade mineradora foi um processo de decadência que só teria sido superado pelo desenvolvimento da atividade agrícola em torno da cultura do café.

Bergad (2004) demonstra que quando houve dificuldades em torno da mineração, por volta dos anos de 1750, ocorreu uma transição para outras atividades, que já se faziam presentes na economia mineira, mas que não tinham conhecido um amplo desenvolvimento em função dos lucros que eram obtidos através da mineração. Atividades como agricultura e pecuária haviam se desenvolvido junto com a mineração e como uma resposta ao processo de ocupação da região das Minas Gerais. Por outro lado, foi também uma resposta à necessidade de suprimentos e às dificuldades quanto à importação de produtos de outras regiões:

Assim, na segunda metade do século 18, a transição da mineração para uma economia em que prevaleciam a agricultura e a pecuária não foi tão traumática para a maioria da população de Minas como se pensara anteriormente. A mineração deixou de ser a atividade econômica dominante certamente depois de 1750, e em algumas regiões bem antes, mas a agropecuária já estava bem estabelecida em toda a província e, com toda a probabilidade, ocupava a grande maioria da população, mesmo no auge da produção mineral (...) a palavra “decadência” tem sido muito utilizada para descrever a economia de Minas Gerais na segunda metade do século 18. Este termo é apropriado para determinadas regiões da capitania que viviam exclusivamente da produção de ouro na primeira metade daquele século – mas é um grande equívoco aplicar este conceito à evolução das diversas economias coexistentes que interagem na Minas colonial (BERGAD, 2004, p.64).

A existência de uma variedade de atividades econômicas justificaria a transição de uma sociedade dependente da mineração para a economia diversificada que passou a existir em Minas a partir do século XIX. Além desta transição, Bergad (2004) aponta ainda um outro elemento que singularizaria o desenvolvimento da sociedade mineira: o papel central atribuído à escravidão e a sua capacidade de ampliação do número de escravos a partir da reprodução no interior do próprio cativo.

A escravidão permaneceu como uma instituição importante no processo de transição econômica que ocorreu entre os séculos XVIII e XIX, e um dos elementos que vem chamando a atenção dos historiadores são as formas de recomposição dos plantéis, que se dava não só através da importação de africanos escravizados, mas também através da reprodução que ocorria no interior do cativo.

Esta especificidade quanto ao processo de recomposição do plantel e a transição econômica são elementos que transformaram o desenvolvimento da sociedade mineira em uma experiência singular no contexto das Américas, pois, segundo Bergad (2004, p. 21):

De um ponto de vista comparativo, a história da escravidão em Minas Gerais é singular por dois motivos. Em primeiro lugar, é bastante possível que tenha sido o único sistema escravagista da América Latina e do Caribe a fazer uma transição adequada de estruturas econômicas de monocultura de exportação para uma economia diversificada e predominantemente voltada para os mercados internos. Por meio dessa transformação, o trabalho escravo não apenas se manteve como elemento central da economia e da sociedade, mas a população escrava se expandiu firmemente. O primeiro censo nacional brasileiro, realizado em 1872, revelou que a província tinha mais escravos do que qualquer outra região brasileira e que a população de escravos havia dobrado desde 1819. A dinâmica da população escrava é o segundo aspecto que torna a história de Minas Gerais tão incomum.

Estes elementos colocados em destaque pela interpretação de Bergad (2004) revelam a singularidade do processo de desenvolvimento da sociedade mineira e indicam a especificidade da população existente no período provincial, composta majoritariamente por indivíduos que descendiam de africanos. Estes indivíduos não se encontravam apenas na condição de escravos, ao longo do século XVIII e XIX, vários deles haviam conquistado a liberdade pelos mais diferentes processos. Esta inserção dos negros na sociedade livre ocorreu desde o século XVIII e, segundo Lara (2004, p. 335), gerou tentativas de controle por parte das autoridades portuguesas:

Em 1719 o conde de Assumar, quando governou Minas Gerais, havia proibido que qualquer senhor concedesse uma carta de alforria a seu escravo sem antes pedir permissão ao governador da capitania, tentando com isso diminuir a quantidade de negros forros que, segundo ele, dificultavam a manutenção da ordem pública. Anos depois, o novo governador de Minas pedia o envio de casais “das terras marinhas do Brasil ou das Ilhas” para povoar aquelas Minas que se enchiam de mulatos. Para diminuir o poder desta “má qualidade de gente”, pedia também que o rei publicasse uma lei proibindo que os mulatos pudessem herdar seus pais, mesmo quando não houvesse irmãos brancos.

O processo de composição da população de Minas Gerais se deu através de uma intensa mobilidade dos africanos e seus descendentes. Deste modo, quando adentramos o século XIX, esta população se constituía como um grupo majoritário que se fazia presente nos mais diferentes segmentos da sociedade.

A superioridade demográfica dos negros é um elemento que é reafirmado pelas listas nominativas de habitantes. Podemos ter uma medida precisa desta superioridade quando mensuramos o contingente de população branca existente nos distritos que compõem a documentação que utilizamos, como pode ser constatado no quadro abaixo:

Gráfico 3.1 - Percentual de população branca registrada nas listas nominativas

Fonte: listas nominativas de habitantes

É pequeno o contingente de população branca nos onze distritos que compõe nossa amostra. Os brancos só eram superior a 30% no distrito de Redondo e isto se deve ao fato de que neste distrito estava situado o Colégio de Bom Jesus do Matozinhos que foi registrado na lista nominativa como um fogo. O colégio funcionava em regime de internato e recebia vários alunos de outras regiões, inclusive de fora da província. Na lista nominativa há o registro de 110 estudantes, quase todos foram registrados como brancos e isto correspondia a algo superior a 10% da população total de Redondo, que está entre os distritos com menor contingente populacional de da amostra com apenas 1077 indivíduos²⁴. Portanto, os alunos do colégio representavam um acréscimo significativo

²⁴ Os dados sobre população serão apresentados de forma sistemática no próximo capítulo.

na população, aumentando sobretudo o contingente de população branca que, desta forma, atingiu um nível superior a 30%.

O distrito que mais se aproxima de Redondo e que possuía uma população branca proporcionalmente superior aos demais é São Gonçalo, com 29,69%. A posição geográfica de São Gonçalo é um dos elementos que justifica esta presença de brancos em proporção superior aos demais distritos que compõe nossa amostra, pois trata-se do único distrito que estava na região Sul da província. Há uma diferença entre o perfil da população da região Mineradora Central, Médio Baixo Rio das Velhas e o das demais, sobretudo aquelas que ficavam ao sul da província, onde estava situado o distrito de São Gonçalo, próximo ao Rio de Janeiro e São Paulo, entre as cidades de Campanha e Pouso Alegre. Esta era uma região em que havia importantes atividades, cuja produção era escoada para outras localidades a partir de cidades como Campanha, pólo comercial da região (MARTINS, 1990).

A posição geográfica e as características econômicas resultaram em um desenvolvimento específico para São Gonçalo, bem como para toda a região em que estava situada, onde havia um número maior de indivíduos brancos na população. Segundo Bergad (2004, p. 310):

Existiam variações regionais claras quanto às taxas de crescimento entre os diversos grupos e às configurações raciais da população de Minas. No período que se segue ao auge da mineração no século 18 as comarcas do sul não apenas se tornaram os distritos de maior população por causa da migração interna, mas eram também as únicas regiões em que a população branca era mais numerosa. Isto não exclui a importância dos escravos; em todo caso, nesta região sul havia um grau de mobilidade maior para os brancos livres do que para os negros e mulatos livres – pelo menos até a década de 1820. Nos distritos centrais de mineração e nas vastas regiões periféricas de baixa densidade populacional as pessoas de cor livres dominavam as estruturas demográficas em maior extensão do que nas regiões do sul, vizinhas ao Rio de Janeiro.

Como um típico distrito da região Sul da província, São Gonçalo apresenta uma estrutura demográfica em que os brancos não eram maioria, mas tinham uma presença maior que em outras regiões de Minas Gerais. Os demais distritos que compõe a nossa amostra são de regiões onde havia um predomínio absoluto dos negros na estrutura demográfica.

Independente das variações regionais podemos considerar que as listas nominativas revelam uma pequena presença da população branca, que, em geral, não chegava a compor sequer um quinto da população total de cada distrito, pois atingiu este índice apenas em três localidades: os que apresentamos acima (São Gonçalo e Redondo) e Itaverava, com 20,65%. Em todos os demais, os brancos permaneceram com índices inferiores a um quinto da população total, sendo que a média para as onze listas nominativas foi de 16,3% de população branca.

No que se refere à população escrava, as listas nominativas registram uma grande presença para este grupo de indivíduos em todos os distritos, como pode ser visto no quadro seguinte:

Gráfico 3.2 - Percentual de população escrava nas listas nominativas

Fonte: listas nominativas de habitantes

O número de escravos presentes nas listas nominativas é elevado e em nenhum distrito é inferior a vinte por cento da população total, sendo a média de 32,62% para conjunto das listas. O número de indivíduos escravizados não é superior à população branca apenas no distrito de Redondo; em todos os demais os escravos são numericamente superiores aos brancos. Estes dados revelam que estas listas estão em sintonia com o que é apontado pela historiografia em relação a Minas Gerais, ou seja, uma reduzida população branca e um grande número de indivíduos escravizados.

Os dados contidos nas listas nominativas revelam que além destes grupos populacionais, havia um outro, que é aquele que efetivamente dominava a estrutura demográfica da província: a população negra livre.

Podemos dizer em relação aos dois gráficos que apresentamos anteriormente que o segmento da população denominado como branco foi reunido sem maiores problemas através da designação racial que a eles era dirigida e que, em geral, correspondia a um grupo de indivíduos com um fenótipo relativamente homogêneo. Os escravos eram, do ponto de vista das denominações, divididos em vários grupos, mas foram reunidos a partir da condição de cativos que os colocava no mesmo plano social.

A população negra que não se encontrava presa ao cativo pode ser reunida através da categoria de negros livres, que também indica uma experiência social comum. Mas, isto não pode ser feito sem estabelecer algumas considerações sobre as diferentes terminologias que eram dirigidas a este grupo. Este exercício de abordagem das diferentes formas de classificação permite a criação de um termo que indica uma experiência comum (negros livres), mas não pode deixar de levar em consideração os diferentes termos que indicam algumas características das relações sociais, no século XIX.

Nas listas que compõem nossa amostra, as designações em relação aos negros livres nunca são inferiores a três. Nos distritos de Caeté, Passagem, São Gonçalo e São Bartolomeu encontramos os negros livres registrados através da tradicionalmente conhecida classificação de pretos, pardos e crioulos. Em Bom Fim, Redondo e Cachoeira do Campo encontramos estes três termos e ainda mais um outro, que se referia aos indivíduos que eram chamados de cabras. No restante das listas, prevalecem estas quatro categorias e acrescenta-se ainda a de africano. Portanto, de uma maneira geral, aparecem no conjunto das listas nominativas as categorias de pretos, pardos, crioulos, cabras e africanos.

As designações de preto e africano podem ser tomados como equivalentes, pois em geral as listas apresentam apenas um dos dois termos, como no caso de Santa Luzia, onde só há a utilização de africano. Na lista de Santa Luzia encontramos apenas a categoria africano, que aparece 455 vezes, sendo que estes indivíduos na sua grande maioria eram escravos, pois apenas

28 foram registrados como livres. O mesmo se verifica em Itaverava, onde não havia pretos, apenas africanos, que eram no total de 246 indivíduos e apenas 37 livres. Em outras listas os dois termos coexistem, mas a proporção de indivíduos classificados indica que eram equivalentes e que a dualidade de categorias foi praticamente um deslize dos responsáveis pela elaboração das listas. Este é o caso de Matozinhos, onde os dois termos aparecem, mas de forma absolutamente desproporcional: 2 pretos e 318 africanos, entre estes últimos apenas 17 eram livres. Em Catas Altas temos a mesma situação, mas com uma desproporção inversa, ou seja, 1 indivíduo figura na lista como africano e 336 como pretos, sendo que, destes, 300 eram escravos.²⁵

A equivalência dos termos preto e africano é tradicionalmente assinalada pela historiografia e, considerando-se o número de indivíduos que aparecem nas listas nominativas como escravos, é possível reconhecer esta associação. É preciso ainda considerar que, em relação a este período, havia uma presença mais intensa de africanos em Minas, pois, segundo Bergad (2004, p. 201), na década de 1830, houve uma ação mais efetiva do tráfico de africanos escravizados:

No final do século 18 um breve intervalo entre os anos de 1790 a 1795 sugere a retomada do comércio escravagista de africanos para Minas. Dois períodos importantes no século 19 também sugerem a importação de escravos africanos: 1805-1815 e 1820-1830. Em cada um destes períodos houve um aumento de africanos em relação ao de escravos nascidos no Brasil, mas deve-se enfatizar que não houve nenhuma grande mudança indicando importação em maior escala.

²⁵ Para demonstrar a importância dos africanos na população de Minas Gerais utilizamos os dados que registram os pretos e africanos (livres/escravos) nas listas nominativas e obtivemos os seguintes resultados: Passagem 16,01%; Redondo 13,64%; São Bartolomeu 16,35%; Cachoeira do Campo 09,62%; Senhor do Bom Fim 20,97%; Itaverava 12,21%; Catas Altas 16,08%; Matozinhos 11,82%; Caeté 21,29%; São Gonçalo 19,4% e Santa Luzia 10,75%.

Preto e africano são termos que podem ser tomados como equivalentes para as listas nominativas, mas isto não quer dizer que em outros registros, ou em contextos diferenciados, a designação de preto não fosse utilizada de diferentes formas, ou começasse a sofrer transformações que se encaminhavam para uma significação que denominaria de forma genérica os descendentes de africanos. Estas considerações são baseadas nas listas de professores em que encontramos este tipo de classificação para alguns alunos e é pouco provável que fossem eles africanos.

Portanto, em termos censitários pretos e africanos eram equivalentes, mas em contextos sociais mais amplos pode ser que a categoria preto começasse a ser aplicada como uma forma pejorativa de designar os descendentes de africanos nascidos no Brasil.

O termo cabra é uma categoria bem mais complexa que a de pretos e africanos. As listas nominativas revelam que se tratava de uma forma de designação que era compartilhada e com significado específico na classificação da população, pois detectamos seu uso em diferentes regiões de Minas. Em muitas listas nominativas que se encontram no acervo do Arquivo Público Mineiro aparece este tipo de classificação, e entre as que compõem nossa amostra apenas três não a utilizaram.

O uso generalizado do termo cabra indica que esta era uma categoria revestida de sentido no contexto social e demográfico do século XIX, representando um segmento da população com alguma particularidade. Compreender este sentido é um desafio, pois não contamos com uma tradição de pesquisa em história que problematize as questões relativas às classificações raciais. Desta forma, o termo geralmente é entendido apenas como uma forma variável de designar um tipo de miscigenação. Segundo o *Dicionário da Escravidão*, de Clovis Moura (2004, p. 75):

Diz Bernadino José de Souza (1961) que é termo de uso freqüente no norte do Brasil, designativo do mestiço com mulato. Entretanto, não há concordância de opiniões acerca deste tipo de mestiço. Macedo Soares diz que cabra é quarteirão de mulato com negro, mulato escuro com cabloco escuro ... ao cabra não raro se chama também de pardo, fula, ou fulo, ou bode, ou cabrito. Todos, em suma, mestiços nos quais a dosagem dos “sangues inferiores” é maior.

Estes registros coletados por Moura (2004) não apresentam aspectos temporais que levem em conta uma variação do termo ao longo da história da sociedade brasileira. Segundo Lara (2004), nas fases iniciais do processo de colonização, o termo cabra era aplicado em relação aos índios que “viviam a ruminar feito cabras”. No século XIX, ele havia variado, pois, embora não possamos definir com precisão a sua especificidade, não há dúvida que era aplicado em relação à população negra, destacadamente aos forros e escravos. Já no século XX, o termo parece que está mais ligado a definições de gênero e qualifica determinadas características da masculinidade. Portanto, do ponto de vista de uma análise que considere três séculos, as informações que reunimos indicam que o termo variou pelo menos em duas direções: a primeira variação foi de natureza racial e, ocorreu entre os séculos XVIII e XIX, significando a migração de seu uso em relação aos indígenas para ser usada na designação de um segmento da população negra; a segunda variação envolveu a questão de gênero e provavelmente ocorreu no século XX, quando o termo começou a ser utilizado para reafirmar determinadas condições da masculinidade.

A definição contida no dicionário de Moura (2004) não leva em conta as variações temporais e tende a considerar o termo como uma forma de se referir à miscigenação. O acento na miscigenação não está presente apenas nas definições contemporâneas e se fazia presente também no século XIX, como registra o viajante Wilhelm L. V. Eschwege, que apresenta uma definição que acompanha o sentido dado pelos registros coletados por Clovis Moura (2004). Eschwege (1996, p. 74) apresenta a seguinte definição quando fala de sua passagem pelo distrito de Oliveira, em Minas Gerais: “na extremidade oposta do arraial ficava meu pouso, uma estalagem. O dono,

descendente de mulato e negra, produto de mestiçagem chamado cabra, era um dos homens mais altos e musculosos que eu já vira no Brasil”.

A necessidade de registro da condição de cabra e a percepção do viajante, chamando a atenção para as características físicas do indivíduo, revela o nível de difusão desta forma de classificação das pessoas em Minas Gerais. Esta é uma definição fornecida por um indivíduo que não tinha familiaridade com a sociedade mineira, mas, embora fosse alguém que estivesse de passagem, é possível constatar que a definição está em sintonia com os registros coletados por Clovis Moura (2004). Para ele, trava-se de um tipo de miscigenação, mas os dois elementos colocados em destaque pelo viajante e pelos próprios registros apresentados por Moura (2004), não ajudam a compreender o que de fato era um cabra. Tratar o termo cabra apenas como um tipo de miscigenação implica apenas em trocar o problema de lugar, pois é difícil compreender o significado de termos como mulato e negra. O mulato era exclusivamente o produto do cruzamento entre negros e brancos? Ou era uma forma de designar negros de pele clara? E ainda, o que diferenciava o cabra de um mulato?

A aproximação entre cabra e mulato aparece nos registros coletados pelo *Dicionário da terra e da gente de Minas*, de Waldemar de Almeida Barbosa (1985, p. 40), pois o cabra é qualificado da seguinte forma: “entretanto, para V. Chemont, é mestiço de branco e negra, isto é, seria o mesmo que mulato”.

Nas listas nominativas é muito raro aparecer o termo mulato, deste modo não podemos atribuir a ele a condição de uma designação que tenha significado dentro da realidade censitária de Minas Gerais, durante o século XIX, pois não foi utilizado em larga escala para denominar determinados extratos da população. O mesmo pode ser dito em relação a definição de negro, que certamente tinha algum nível de circulação no espaço social, pois encontramos este termo no relato do viajante e também na lista de um professor de Paracatu, em 1825. Mas não podemos

atribuir a ele um significado do ponto de vista censitário, pois aparece raramente nas listas nominativas.

Tomamos as listas nominativas como um universo que apresenta uma série de terminologias compartilhadas por diferentes regiões de Minas Gerais e que por isso seriam registros que ofereceriam um panorama dos termos mais utilizados na classificação da população. Neste sentido, os componentes da miscigenação apresentados pelo viajante e os registros colhidos pelos dicionários de Moura (2004) e Barbosa (1985) não podem ser tomados como revestidos de significado dentro da realidade censitária de Minas Gerais, ou seja, não fizeram parte do elenco de categorias que foram utilizadas pelos recenseadores na classificação da população mineira. O mesmo não pode ser dito do termo cabra que aparece com muita regularidade nas listas nominativas. Mas, mesmo sendo uma categoria muito presente nas listas nominativas o seu significado não é de fácil compreensão, pois acreditamos que seu sentido não se esgota na miscigenação.

Em oito listas nominativas que utilizamos aparece este termo, e na maioria destas listas estes indivíduos não têm uma presença demográfica significativa ficando muito abaixo do índice de um por cento da população total. Em Cachoeira do Campo, Santa Luzia e Matozinhos, eles têm alguma expressão e chegam a compor algo entre cinco e dez por cento da população total.

Analisamos algumas características dos cabras na população destes três distritos onde eles tinham um peso demográfico maior e constatamos que há uma distribuição desigual de indivíduos denominados de cabras entre a população livre e a escrava. Em Cachoeira do Campo e em Santa Luzia, os cabras eram na sua maioria indivíduos livres, em Matozinhos a maioria era de escravos. Portanto, em relação àquilo que é um dos mais importantes componentes de distinção social no século XIX, ou seja, a condição de livre e a de escravo, os cabras se faziam presentes nos dois grupos.

No que diz respeito ao gênero, as listas nominativas indicam que o termo era aplicado para designar tanto homens quanto mulheres, pois há um relativo equilíbrio de seu uso em relação aos dois sexos, com uma ligeira superioridade para as mulheres. Desta forma, fica claro que o uso do termo cabra, no século XIX, se diferencia da aplicação que de certa forma recebe na atualidade, sobretudo no norte e nordeste do Brasil, onde é utilizado com uma forte conotação de gênero e como forma de acentuar certas condições da masculinidade, como indica a definição apresentada por Barbosa (1985, p. 40): “hoje, o termo cabra é muito empregado sem qualquer relação com cor; costuma-se ouvir: ‘ele é um cabra safado’, é um ‘cabra valente’ ou ‘é um cabra honesto’”.

A análise das listas nominativas indica que, no século XIX, o termo cabra podia significar miscigenação, mas também era revestido de um significado social que atribuía a alguns indivíduos uma certa incapacidade de se tornar civilizado, ou que estava em descompasso com a moral tida como admissível para os negros. Encontramos indícios desta natureza em um registro apresentado por Clovis Moura (2004, p.75):

Rodolfo Teófilo, no seu grande livro Os Brilhantes, afirma que é o produto do casamento de índios e africanos, inferior aos elementos que o formam. E acrescenta: “o cabra é pior do que cabloco e do que negro”. É geralmente um individuo forte, de maus instintos, petulante, sanguinário, muito diferente do mulato por lhe faltarem as maneiras e inteligência destes. É tão conhecida a índole perversa do cabra que o povo diz: não há doce ruim e nem cabra bom!

Esta definição citada por Moura (2004) contém um sentido moral que opõe a condição dos cabras a de outros como os mulatos. Esta oposição está calcada em aspectos que apontam para uma condição rude e pela falta de maneiras e inteligência que estariam ao alcance dos mulatos, mas não dos chamados cabras.

A lista nominativa de Cachoeira do Campo nos ajuda a ampliar a problematização sobre esta forma de denominação e a construir um sentido para este termo que não esteja ligado apenas à

idéia de miscigenação. Utilizamos os dados desta lista para tentar aprofundar nossa análise e para isso recortamos os indivíduos denominados de cabras que foram registrados como livres, que se encontravam na condição de chefe de fogo e que eram casados.

Não eram muitos os indivíduos que se encontravam nesta condição, pois apenas sete fogos eram chefiados por cabras; isto pode ser tomado como um indício da pequena familiaridade dos indivíduos deste grupo com a liberdade. Em quase todos os fogos em que eles ocupavam a condição de chefia encontramos indivíduos que tinham sua origem na escravidão. Apenas em dois dos fogos chefiados por cabras encontramos pessoas que eram livres e que não foram registrados como forros ou libertos; em todos os demais os cabras tinham uma relação de proximidade com o mundo dos escravos. Em um deles, havia uma mulher cabra que aparecia como casada e com dois filhos, cujo marido não foi registrado no fogo, possivelmente porque era escravo em um outro domicílio. Nos outros quatro, pelo menos um dos cônjuges foi registrado como ex-escravo e isto indica que o grupo tinha relações próximas com a escravidão e que esta condição trazia implicações para sua classificação na esfera social.

É provável que a proximidade com a escravidão também incidisse na classificação dos filhos daqueles que eram chamados de cabras. Em Cachoeira do Campo, no fogo 14, do primeiro quarteirão, temos como chefe um cabra que era livre e casou-se com uma parda também livre, seu filho seguiu a condição da mãe e foi denominado de pardo:

<i>Habitantes</i>	<i>Qualidade</i>	<i>Condição</i>	<i>Idade</i>	<i>Estado</i>	<i>Ocupação</i>
Vicente Ferreira Duarte	Cabra	Livre	40	Casado	Com cavalos conduzindo cachaça
Angella	Parda	Livre	33	Casada	Fia algodão
Francisco Ferreira	Pardo	Livre	12	....	Na escola de primeiras letras

Já no fogo 2, do terceiro quarteirão, temos o mesmo arranjo: o chefe do fogo era um cabra que também se casou com uma mulher parda, porém, ambos eram libertos e por isso seus filhos foram classificados na condição do pai, ou seja, cabra:

<i>Habitantes</i>	<i>Qualidade</i>	<i>Condição</i>	<i>Idade</i>	<i>Estado</i>	<i>Ocupação</i>
Domingos Carneiro	Cabra	Liberto	31	Casado	Carpinteiro
Maria da Silva	Parda	Liberta	32	Casada	Fia algodão
Jerônimo	Cabra	Livre	08	.....	....
Antonio	Cabra	Livre	05	.....	....
Felício	Crioulo	Liberto	28	Solteiro	Carpinteiro
Luciana	Parda	Liberto	35	Solteira	Fia algodão

Nestes dois fogos a situação dos cônjuges é a mesma, ou seja, cabras que se casaram com mulheres pardas, porém se diferenciavam em relação a condição. No primeiro domicílio o casal foi registrado como livre e no segundo temos dois ex-escravos. Isso pode ser tomado como um critério que justificaria a classificação dos filhos do segundo casal como cabras, ou seja, isso demarcaria uma proximidade com a escravidão, pois tratava-se de filhos de pais libertos. Não podemos deixar de considerar o fato de que no primeiro fogo aparece uma criança na escola de primeiras letras e isto também poderia ser um indicativo que apontaria para um certo nível de “qualificação moral” deste grupo, deixando os filhos distantes da condição indivíduos de “maus instintos, petulante, sanguinário e índole perversa”, como aparece na definição de cabra que apresentamos acima.

Aspectos como estes permitem considerar cabra não apenas como um tipo de miscigenação, que seria definida a partir de componentes como um certo tipo de cor, ou uma determinada proporção de sangue de diversos grupos raciais. Acreditamos que em uma sociedade repleta de negros livres, que fizeram sua transição em diferentes momentos para esta condição e que conseqüentemente demonstravam níveis diferenciados de domínio dos códigos da liberdade, as marcas lingüísticas podiam ser acionadas para indicar relações de proximidade e distância dos

negros com a escravidão. Isto pode ser pensando em relação ao termo cabra e pode ser tomado como uma experiência central na definição dos indivíduos que compõem este grupo.

Consideramos esta possibilidade, mas é evidente que é preciso haver a construção de pesquisas mais aprofundadas em relação a isso, para que possamos ampliar a compreensão sobre a utilização deste termo na classificação de pessoas livres e também na de escravos.

Em relação aos escravos que foram denominados de cabras, a possibilidade de problematização através das listas nominativas é menor do que em relação aos livres, pois é difícil identificar características individuais em relação aos escravos que aparecem no fogo sempre como indivíduos dependentes dos senhores. Especificamente em relação aos cabras, isto torna difícil identificar situações como o casamento, pois um escravo podia ser registrado como casado, mas não é possível definir dentro do fogo quem era o cônjuge, ou mesmo saber se este se fazia presente no mesmo fogo. Havia sempre a possibilidade de que um escravo fosse casado com uma pessoa livre, que era registrada em um outro fogo, ou com alguém que fosse escravo em um outro plantel. A mesma situação se verifica em relação aos filhos, há um número significativo de crianças escravas no interior de vários fogos, mas não é possível definir os pais, pois, diferente das pessoas livres, que geralmente são ordenadas de uma forma que permite visualizar relação de parentesco, os escravos são ordenados por critérios variáveis, como gênero, idade, ofício, proximidade com a família senhorial, enfim, diferentes critérios que não privilegiam o registro da estrutura familiar.

Portanto, sabemos que o termo cabra é uma forma de designação de certos extratos da população negra e sabemos também que isso tinha significado para os padrões de classificação censitária do século XIX. Há uma tendência de se entender o termo como uma dimensão da miscigenação, mas isso precisa ser relativizado e cotejado com dados relativos às relações sociais, pois poder ser que o termo cabra seja uma forma de demarcar relações de proximidade com a escravidão e com o código de civilidade do mundo dos livres.

Os crioulos são um grupo que aparece em todas as listas nominativas e, como já foi assinalado pela historiografia, tratava-se de um termo utilizado para diferenciar os negros nascidos no Brasil dos africanos. Como já foi dito anteriormente, uma das principais características do escravismo em Minas Gerais era a capacidade de ampliação do número de escravos através da reprodução no interior do cativeiro. Este aspecto indica que havia um número grande de crioulos em Minas e que boa parte destes indivíduos eram escravos.²⁶

O grupo mais enigmático dentro deste universo de denominações relativos ao século XIX é o dos que eram designado como pardos. Tratava-se do segmento com maior peso demográfico dentro da sociedade mineira e, embora haja uma tendência mais acentuada de entendimento que trate este termo como uma celebração do processo de miscigenação e branqueamento, é possível encontrar também em relação a eles componentes de natureza social.

A forma de classificação dos pardos é uma questão que vem sendo problematizada por alguns historiadores, destacadamente Hebe M. Mattos (1998), que, ao investigar o significado da liberdade na região sudeste, avaliou que houve uma mudança na percepção sobre ser livre, na passagem do século XVIII para o XIX. No centro desta mudança estava a significado da cor, que era um mecanismo de distinção social no século XVIII e, para efeito de *status* social, tinha o seu sentido definido através da condição de livre dos brancos e a escravidão dos negros. Esta distinção perdeu força à medida que muitos indivíduos de cor passaram a usufruir da condição de seres livres. Segundo Mattos (1998, p. 99), a liberdade como *status* social deixou de ser uma prerrogativa dos brancos e deixou de ter o seu significado ligado única e exclusivamente à cor da pele:

²⁶ De acordo com as listas nominativas os números dos crioulos (livres e escravos) são: Passagem 40,74%; Redondo 15,87%; São Bartolomeu 21,55%; Cachoeira do Campo 18,90%; Senhor do Bom Fim 19,98%; Itaverava 29,89%; Catas Altas 28,24%; Matozinhos 26,17%; Caeté 26,93%; São Gonçalo 18,15% e Santa Luzia 29,72%. Somente em Cachoeira do Campo e Passagem os crioulos não são na sua maioria escravos.

O crescente processo de indiferenciação entre brancos pobres e negros e mestiços livres teria levado, por motivos opostos, à perda da cor de ambos. Não se trata necessariamente de branqueamento. Na maioria dos casos, trata-se simplesmente de silêncio. O sumiço da cor referencia-se, antes, a uma crescente absorção de negros e mestiços no mundo dos livres, que não é mais monopólio dos brancos, mesmo que o qualificativo “negro” continue sinônimo de escravo, mas também a uma desconstrução social do ideal de liberdade herdado do período colonial, ou seja, a desconstrução social de uma noção de liberdade construída com base na cor branca, associada à potência da propriedade escrava.

Para Mattos (1998), esta seria uma das justificativas para que a cor sumisse da documentação relativa ao século XIX, pois, como não se tratava mais de um critério que por si só definia o lugar social dos indivíduos, passou a haver uma ausência de registros em meio aos documentos de vários órgãos da sociedade imperial, dentre eles, aqueles que foram por ela utilizados, ou seja, os processos cíveis e criminais do Tribunal de Relação do Rio de Janeiro.

Minas Gerais é uma das regiões que se aproximam do panorama que está contido neste esquema analítico proposto por Mattos (1998), pois tratava-se de uma região onde o número de negros em meio à população livre era bastante elevado. Estes aspectos demográficos relativos a Minas Gerais podem ser tomados como um forte indicativo para que possamos compreender o nível e a extensão do grupo representado pelos pardos na população, pois segundo Mattos (1998, p. 30):

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

ou não. Grande parte dos testamentos de “pardos” libertos, localizados no município de Campos, para o século XVIII, era de filhos de casais africanos (...)

Portanto, segundo Mattos (1998), o termo pardo também pode ser tomado como indicativo de um lugar social e não como um simples resultado da miscigenação. O depoimento de Francisco de Paula Ferreira Rezende (1944, p.189), em relação a Minas Gerais apresenta elementos que caminham nesta direção:

Assim, conheci na Campanha algumas famílias de pardos, muito respeitáveis, e que pela sua posição e fortuna reuniam todas as condições para pertencerem a classe superior. E com efeito, essas famílias eram muitas vezes convidadas para o baile dos brancos. Mas eram convidadas e se quase nunca deixavam de aceitar o convite, isto não quer de modo algum dizer que lá fossem para dançar ou tomar parte no baile; porque na realidade o que se dava é que elas apareciam nesses bailes unicamente para ali figurarem como simples espectadores, ou para lá irem, como vulgarmente se diz, fazer o papel de simples placas apagadas.

Francisco de Paula Ferreira Resende caracteriza os pardos a partir da utilização de elementos que os qualificam do ponto de vista moral e social. As famílias dos pardos são classificadas como respeitáveis pela sua posição e fortuna e sua condição racial é confirmada a partir de um lugar social que a aproximava do grupo tido como superior.

Em uma perspectiva próxima a esta Clotilde A. Paiva (1989, p. 47) comparou as listas nominativas que foram elaboradas em dois anos diferentes (1831 e 1839) e constatou um caso em que houve

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

O nível de imprecisão dos processos de classificação e sua ligação com o registro de um lugar social é ressaltado por Tarcisio Botelho (2004, p. 8), que analisou a documentação referente aos indivíduos que contraíram matrimônio em Minas Gerais durante o século XIX, e afirma que:

A declaração raça/cor nos documentos do passado brasileiro é bastante imprecisa. Ela expressa muito mais uma escala social do que uma origem racial, com a cor branca sendo o referencial superior da escala. Em outras palavras, a declaração da cor era muitas vezes influenciada pela posição social do indivíduo. Isso implica as inúmeras variações que às vezes encontramos quanto à cor de um mesmo indivíduo. Conforme o documento, uma pessoa encontra-se classificada como parda e, alguns anos depois, pode aparecer como branca.

Estas considerações indicam o nível de imprecisão das classificações raciais e a conotação social que era utilizada para definir certas condições dos negros livres, com implicações inclusive no contexto escolar, como teremos a oportunidade de ver mais a frente, pois os pardos predominavam na população livre e também no público que se fazia presente na escola.²⁷

O grupo populacional representado pelos negros e que se faz presente nas listas nominativas é, na verdade, composto por uma série de sub-grupos (pretos, crioulos, pardos, cabras e africanos), que na maioria das vezes são tratados como resultado do processo de miscigenação. Após a segunda metade do século XIX, este discurso em torno da miscigenação foi potencializado pela inserção da questão racial no âmbito dos discursos científicos e sua relação com o contexto social foi ofuscada, passando-se a atribuir à ciência a prevalência na qualificação dos indivíduos.

No período que tomamos para análise, os elementos sociais, principalmente aqueles que estavam ligados a escravidão, ainda eram muito presentes na construção dos processos de classificação dos indivíduos. Na primeira metade do século XIX, o tratamento desta questão sem levar em conta o lugar social, só pode ser concebido através de um mito, como o que, segundo

²⁷ As listas nominativas registram os seguintes números para a população parda (livre e escrava): Passagem 33,44%; Redondo 34,72%; São Bartolomeu 47,89%; Cachoeira do Campo 53,38%; Senhor do Bom Fim 40,15%; Itaverava 35,25%; Catas Altas 41,21%; Matozinhos 46,46%; Caeté 35,44%; São Gonçalo 32,48% e Santa Luzia 44,13%.

Francisco de Paula Ferreira Rezende (1944, p.115), lhe contou uma escrava chamada Margarida para explicar a distinção entre as raças:

Quando Deus criou o mundo, criou o homem negro; mas depois que o homem já se tinha reproduzido e que a espécie já se tinha tornado numerosa; ou porque Deus se tivesse arrependido que do havia feito (isto aqui agora é que não me lembro bem) ou porque os negros achassem que a cor branca era muito mais bonita do que a preta; o que é certo é que, entre Deus e os homens houve um pacto (a expressão é de Margarida) e Deus, lhes mostrando um rio que havia não sei onde, lhes disse que todos os que atravessassem aquele rio, ficariam logo brancos; mas, ao mesmo tempo, os preveniu de que a água era muito fria e a passagem perigosíssima. Todos imediatamente correram para o rio; e, apalpando a água com as palmas das mãos, verificaram que Deus não tinha mentido, e que a água era mais fria do que o próprio gelo. O desânimo foi geral. Mas alguns que eram mais afoitos ou menos friorentos, atiraram-se a água; e todos imediatamente afundaram; até que, depois de mil esforços, e de uma luta horrível, alguns apareceram salvos na outra margem e todos eles mais claros do que um alemão ou do que o mais claro dos escandinavos. A vista daqueles homens assim tão claros fez inveja aos que não tinham querido passar; e tal foi a violência do desejo que estes então tiveram de ser brancos; que todos, ao mesmo tempo, e sem hesitar, correram para o rio com o firme propósito de o atravessarem; mas, apenas tocaram a água com a sola dos pés e chegaram a sentir grande frio; de novo desanimaram; e renunciaram para sempre a pretensão de serem brancos. E tal é a razão, porque, tendo inteiramente preto todo o seu corpo, os negros, entretanto, têm as solas dos pés e as palmas das mãos mais ou menos brancas; pois que, de todo o seu corpo, foram, com efeito, as únicas partes que chegaram a tocar a tal água milagrosa; mas cujo frio eles não se animaram a arrostar.

No rio da história de Margarida não há tons intermediários entre negros e brancos, as águas geladas separavam dois grupos de cores absolutamente distintas. Os que apenas tocaram nas águas geladas e não suportaram o frio guardaram na palma das mãos e nos pés apenas a marca do desejo de se tornarem brancos. A estória atribuída à escrava Margarida indica o nível de circulação da noção de branqueamento, que nesta narrativa é apresentada como um desejo latente dos negros, independente de qualquer fator de ordem social.

Este mito também foi utilizado por Mario de Andrade (1987, p. 30) para descrever a transformação de Macunaíma, que é uma personagem que procura representar a brasilidade na suas diferentes configurações, inclusive do ponto de vista racial. Na passagem que descreve

Macunaíma se banhando na água encantada, aparecem os mesmos elementos que compõem a história contada pela escrava Margarida:

O herói depois de muitos gritos por causa do frio da água entrou na cova e se lavou inteirinho. Mas a água era encantada porque aquele buraco na lapa era marca do pezão do Sumé, do tempo em que andava pregando o evangelho de Jesus pra indiada brasileira. Quando o herói saiu do banho estava branco louro e de olhos azuizinhos, água lavara o pretume dele. E ninguém não seria capaz mais de indicar nele um filho da tribo retinta dos Tapanhumas.

Nem bem Jiguê (irmão de Macunaíma) percebeu o milagre, se atirou na marca do pezão do Sumé. Porém a água estava muito suja da negrura do herói e por mais que Jiguê esfregasse feito maluco atirando água pra todos os lados só conseguiu ficar da cor do bronze novo. Macunaíma teve dó e consolou:

- Olhe, mano Jiguê, branco você não ficou não, porém pretume foi-se e antes fanhoso que sem nariz.

Maanape (o outro irmão) então é que foi se lavar, mas Jiguê esborrifara toda a água encantada pra fora da cova. Tinha só um bocado lá no fundo e Maanape conseguiu molhar só a palma dos pés e das mãos. Por isso ficou negro bem filho da tribo dos tapanhumas. Só que as palmas das mãos e dos pés dele são vermelhas por terem se limpadado na água santa. Macunaíma teve dó e consolou:

- Não se avexe, mano Maanape, não se avexe não, mais sofreu nosso tio Judas!

Nos anos finais do escravismo e no início do século XX, a idéia de branqueamento foi intensa e se tornou até mesmo uma política de Estado, que foi amplamente difundida em vários setores da sociedade. No entanto, na primeira metade do século XIX, a associação entre ser negro e ser escravo ocorria com grande intensidade e a idéia de branqueamento estava ligada às tentativas de distanciamento da escravidão. Na elaboração dos esquemas interpretativos relativos a este período, desprezar a condição social gerada a partir da escravidão só têm sentido em um discurso que pretende interpretar a realidade a partir da dinâmica de um mito.

Outro elemento que ajuda a ofuscar o papel desempenhado pela subdivisão dos negros em vários grupos é a interpretação que se propõe a politizar o processo de miscigenação e o entende como um elemento essencial para a dominação. De acordo com esta interpretação o fato dos negros representarem uma maioria diante da população branca determinou o surgimento de mecanismos de distinção que inviabilizariam a construção de uma identidade em meio aos diferentes segmentos da população de origem africana. Isto seria uma justificativa para a ausência

de solidariedade entre grupos como livres/escravos, africanos/crioulos, pardos/pretos que, na verdade, seriam vítimas de uma política conduzida pela elite senhorial, cujo objetivo era dividir para melhor dominar.

Esta abordagem se tornou comum em relação à trajetória da população negra no Brasil e estabelece bases históricas para que se possa compreender o processo de dominação ainda existente em relação aos negros. Este tipo de interpretação pode ser visto em Kabenguele Munanga (1999, p. 66):

Refletindo sobre o comportamento dos mestiços na época colonial (...) podemos especular que eles caíram numa armadilha ao buscar uma classificação social que os distinguisse dos negros e dos índios, como estariam hoje numa armadilha ao não assumir a identidade negra. Esse passado do comportamento do mestiço na era colonial, talvez fruto de uma política de dividir para melhor dominar, ofereceria os primeiros elementos explicativos da desconstrução da solidariedade entre negros e “mulatos” que repercute até hoje no processo de formação da identidade coletiva de ambos.

Esta forma de entendimento é uma justificativa plausível para compreensão das dificuldades quanto a luta política da comunidade negra, mas não pode ser indiscriminadamente utilizada para os diferentes momentos da trajetória deste grupo dentro da sociedade brasileira. Mattos (1998) chama a atenção para o fato de que muitas vezes aplica-se em relação ao século XIX um padrão de entendimento das relações raciais que de fato estaria ligado ao século XVIII e que não seria capaz de lidar com a complexidade que questão dos negros assumiu no período Imperial. No centro desta advertência de Mattos (1998), está a pressão demográfica exercida pelos negros de condição livres, ou seja, no século XVIII a cor tinha um significado mais forte, pois os negros estavam com maior intensidade ligados à escravidão. No século XIX, havia uma parcela da população negra que já se encontrava na condição de liberdade de modo que não havia uma relação direta entre ser negro e ser escravo.

Isto justificaria a atuação de grupos que, durante os anos iniciais do Império, defendiam a organização de um conjunto de normas jurídicas que fundamentasse a cidadania através da idéia de liberdade. Desta forma, admitia-se restrições jurídicas em relação aos indivíduos que eram escravos, mas o mesmo não poderia ocorrer em relação aos indivíduos livres que, independente da cor, estariam todos na esfera da cidadania.²⁸

Neste sentido, podemos considerar que a idéia do dividir para melhor governar é algo que pode ser considerado em relação a segunda metade do século XIX e ao século XX, mas não é pertinente em relação ao período colonial. Atribuir tal fato ao período colonial significaria aplicar um sentido teleológico ao processo de construção da sociedade brasileira e também admitir o pressuposto de que os africanos que foram introduzidos no país eram portadores de uma identidade que não foi possível de ser preservada, pois sabiamente os dominadores criaram distinções que passaram a marcar a experiência dos negros, que jamais teriam conseguido recompor a identidade perdida na travessia do atlântico.

As formas de interpretações mais contemporâneas da experiência vivenciada pelos africanos apontam as dificuldades para se considerar os diferentes povos da África como parte de uma unidade, seja ela cultural ou racial. Pensadores como o filósofo Kwame Anthony Appiah (1997) procuram demonstrar a diversidade dos povos africanos e a improcedência de se ver a África como a grande pátria dos povos de pele negra. Segundo Appiah (1997), esta percepção tem sua origem no movimento pan-africanistas que, a partir da experiência dos modernos estados nacionais europeus, teria orientado alguns intelectuais negros a forjar uma identidade para o povo africano. Entre estes intelectuais destaca Alexander Crummel, um dos idealizadores do movimento pan-africanista:

²⁸ Um dos principais defensores desta idéia foi o advogado Antonio Pereira Rebouças, que teve uma atuação política de destaque durante o período imperial. Ele foi deputado entre 1830 e 1840, secretário da província de Sergipe, conselheiro do imperador e ainda pai do engenheiro abolicionista André Rebouças. Segundo Grinberg (2002, p. 315): “mulato favorável à moderação na política e à revolução pelo Direito, ele acreditava poder, através do exemplo de sua própria trajetória, garantir que a universalização dos direitos civis a todos os brasileiros sem quaisquer restrições era o caminho certo para a eliminação das marcas da escravidão”.

A “África” de Crummel é a pátria da raça negra, e seu direito de agir dentro dela, falar por ela e arquitetar seu futuro decorria - na concepção do autor - do fato de ele também ser negro. Mais do que isso, Crummel sustentava que havia um destino comum para os povos da África - pelo que devemos sempre entender o povo negro -, não porque partilhassem de uma ecologia comum, nem porque tivessem uma experiência histórica comum ou enfrentassem uma ameaça comum da Europa imperial, mas por pertencerem a essa única raça.

Os pressupostos que são colocados em questão por essa crítica em relação a um dos fundadores do movimento que acreditava em uma identidade racial entre os africanos, são semelhantes à interpretação daqueles que acreditam que as distinções terminológicas criadas na colônia foram estabelecidas a partir de um projeto de dominação.

Na definição de Appiah (1998) a África é um mundo elevado ao quadrado, ou seja, nela havia (e há) uma infinidade de distinções culturais, raciais e geográficas que demarcam as diferenças entre os povos que vivem nas diversas partes que compõe o continente. Este tipo de advertência é importante para que possamos compreender a diversidade daqueles que aqui chegaram a partir da ação do tráfico de escravos. Os africanos que foram introduzidos no Brasil através do tráfico não eram portadores de uma identidade que rapidamente permitiria a construção de uma solidariedade que deveria adquirir significado político na luta contra o modelo de dominação engendrado a partir da escravidão. Na verdade, tratava-se de povos que tinham como origem o continente africano e como destino a escravidão nas Américas, e que com isso passaram partilhar uma experiência comum de dominação.

É provável que as distinções que foram surgindo em relação aos negros fossem mecanismos que procuravam demarcar as relações com a escravidão dos diferentes segmentos desta população. Neste sentido, não destruíram uma identidade herdada do mundo africano ou da cor da pele, mas construíram distinções que dificultaram a aproximação e a construção de uma identidade que, na verdade, estaria ligada a experiência comum vivida no continente americano. Desta forma, devemos considerar a idéia do dividir para dominar como uma consequência das

relações sociais e não como produto de uma classe senhorial que era portadora de um projeto para a sociedade e que estaria fundado na dominação negra.

Se levarmos em conta o debate que se estabeleceu durante o processo de abolição da escravidão e que com maior clareza acionou uma elite que se dispôs a pensar o Brasil a partir de elementos como um “projeto de nação”, é possível constatar que esta elite nem sequer contava com a população que descendia de africanos como parte deste projeto. O projeto de imigração européia que vigorou entre os anos de 1870 e 1950 foi construído a partir de uma percepção quanto à necessidade de combater o processo de africanização do país e de produzir um branqueamento da população brasileira. Neste contexto, em que havia um pensamento sobre as condições raciais do país, o negro não foi pensado em termos pura e simplesmente de dominação, mas, sim, de uma eliminação física que gradativamente deveria proporcionar a substituição deste grupo por uma população com feições semelhantes à dos povos europeus.

Desta forma, acreditamos que a idéia de dividir para dominar não é improcedente quando se pensa a experiência da população negra ao longo da construção da sociedade brasileira, mas trata-se de uma afirmação que tem que ser contextualizada e que deve ser pensada como efeito de um processo histórico e não como uma causa. Ou seja, ao longo das experiências da população negra as distinções terminológicas que eram aplicadas a este grupo ganharam um sentido político que não necessariamente existia no período colonial, quando foram construídas como um recurso para demarcar proximidades e distâncias com a escravidão.

Estas considerações em relação a pluralidade de designações que eram aplicadas à população negra é algo importante para demarcar eventos específicos que estão ligados a este período e para demonstrar o nível de complexidade das questões que envolvem o processo de desenvolvimento histórico da população negra no Brasil. Mas o fato de considerarmos estas distinções e tentarmos demonstrar sua importância não impede a utilização de uma categoria que agregue estes diferentes grupos, ou seja, levar em conta as distinções que foram construídas na

Colônia e no Império não impede de reconhecemos os negros livres como um grupo importante no século XIX. Quando reunimos este grupo a partir desta definição, que considera sua condição racial e seus *status* de liberdade, destacamos o segmento que tinha o maior peso demográfico na sociedade mineira do século XIX.

Para demonstrar a importância demográfica, deste grupo reunimos as terminologias de pretos, crioulos, pardos, cabras e africanos na composição do termo negros livres e apresentamos abaixo os números relativos a este grupo nas listas nominativas:

Gráfico 3.3 - Negros livres registrados nas listas nominativas

Fonte: Listas nominativas de habitantes

A proporção de negros livres nas listas nominativas que compõem nossa amostra é, no geral, bastante elevada e apenas em São Gonçalo ela é inferior a quarenta por cento. Já tivemos a oportunidade demonstrar que isso ocorria em função da posição geográfica deste distrito que estava ao sul da província, onde a população branca atingia números mais elevados que em outras regiões. Mas, mesmo neste distrito da região Sul, os negros livres atingiam um número expressivo: 33,99%. Ou seja, eram mais de um terço da população e eram ligeiramente superiores ao número dos brancos que, de acordo com o gráfico apresentado anteriormente, eram 29,69%.

Em Cachoeira do Campo e em Passagem, os negros livres atingiram quase setenta por cento da população e em outros três distritos atingiram índices superiores ou muito próximos a cinquenta por cento, o que faz com que a média dos onze distritos atinja o patamar de 50,76%.

O recorte que estabelecemos através da composição da três categorias populacionais – brancos, escravos e negros livres – coloca as listas nominativas que compõem nossa amostra dentro daquilo que vem sendo registrado pela historiografia que trata da população de Minas Gerais, ou seja, um pequeno número de brancos que viviam em meio a uma grande população negra composta por livres e escravos. Esta desproporção pode ser constatada de forma clara no gráfico onde, para efeito de comparação, reunimos as informações destes três grupos presentes em todas as listas nominativas.

Gráfico 3.4 - Negros livres, escravos e brancos registrados nas listas nominativas

As listas nominativas que compõem esta amostra apresentam dados que estão muito próximos do que vem sendo demonstrado pelos trabalhos de demografia histórica sobre as Minas Gerais. Esta proximidade manifesta-se sobretudo através da proporção e da regularidade na distribuição dos diferentes grupos populacionais, em que se destaca um elevado número de negros – livres e escravos – e um pequeno grupo de indivíduos classificados como brancos.

4 - A política de instrução pública e os aspectos raciais da população mineira

As discussões encaminhadas durante os primeiros anos de funcionamento do governo da província em Minas Gerais, principalmente no período relativo às décadas de 1820 a 1850, revelam que havia uma preocupação com a educação da população. Isto pode ser visto através dos Relatórios de Presidente de Província, onde as questões sobre educação eram apresentadas de forma recorrente através de várias iniciativas no campo da legislação e dos investimentos dirigidos a instrução. Esta preocupação manifestava-se também através da ação de instituições como o Conselho Geral da Província, que foi um órgão criado em 1825 com a finalidade de discutir e deliberar sobre os assuntos de interesse da província.²⁹ As atividades desenvolvidas no interior deste órgão indicam que havia uma atenção particular para com as questões relativas à instrução pública e que, no Conselho, houve até mesmo a elaboração de um projeto de instrução que se tornou uma referência para a constituição do processo de escolarização em Minas Gerais e no Império:

No contexto da província de Minas Gerais, podemos apreender a dinâmica política instaurada por meio do Conselho Geral sendo empreendida pelos seus agentes intelectuais políticos e que se relacionava com o poder central de forma efetiva. Sobretudo tratando-se da instrução pública, percebemos vasta discussão desde a data da primeira instalação do Conselho, buscando organizar a instrução numa política que se pretendia inovadora, pelo seu caráter fundante (...) os discursos a respeito do estado precário da instrução foram permitindo outros, como a necessidade de uma estatística que propiciasse saber a situação e localização das escolas, a qual serviria também para embasar a criação e a supressão de escolas nos lugares mais convenientes. Outro discurso importante produzido foi a adoção de métodos específicos para a instrução, o ensino mútuo, que contribuiu para a

²⁹ Segundo Sales (2005), a lei de 1823 que estabeleceu os governos das províncias criou o cargo de presidente e os Conselhos de Província. O Presidente da Província e seu Secretario eram membros do Conselho, que era composto por mais cinco indivíduos eleitos. O Conselho se reunia uma vez a cada ano, ou poderia ser convocado extraordinariamente pelo Presidente da Província para consulta em relação a assuntos importantes, e suas deliberações eram encaminhadas na forma de projeto de lei para a Assembléia Geral.

discussão da questão da necessidade da formação de professores, redundando na criação da Escola Normal em 1835 (SALES, p. 118).

Segundo Sales (2005), nos discursos do Conselho Geral da Província, a instrução era diagnosticada como algo precário e isto gerou um conjunto de estratégias para o enfrentamento desta realidade. Estas estratégias giravam em torno de instrumentos amplos como a construção de estatísticas, ou iniciativas mais diretas como criação de escolas, a opção por métodos de ensino, a formação de professores e a constituição da escola normal, entre outras coisas.

De uma maneira geral, os documentos que se referem às atividades empreendidas pelo governo de Minas Gerais em suas primeiras décadas de funcionamento revelam que a instrução era uma questão que estava em pauta nos debates sobre a organização da província. A recorrência com que as questões relativas à instrução eram apresentadas é uma representação do seu papel como instrumento na formação de um povo ordeiro e civilizado. Segundo Faria Filho e Resende (2001, p. 113), a análise dos discursos e das ações produzidas a partir do poder legislativo e do executivo revelam esta dimensão:

A ação política está nos discursos e, sem dúvida, nos temas dignos dos mesmos. Produzi-los como dignos de notoriedade de atenção do executivo e do legislativo provinciais e, quase sempre, de toda a população mineira, explicita uma intencionalidade política direcionada e articulada pela idéia de educação como um ato e uma condição de civilidade.

Mas todo este processo em torno da instrução deve ser tomado como algo simbólico, pois há uma contradição entre a realidade da província e as propostas que emanavam do poder público principalmente através de uma intensa atividade legislativa que se desenvolveu durante todo período imperial. Um dos elementos que revelam esta dimensão simbólica da educação na construção de um povo ordeiro e civilizado é a lei de instrução pública que foi aprovada em 1835, Lei de n.º 13, que definia as principais características do projeto educacional a ser implantado na

província e que se estabeleceu como um parâmetro para as atividades legislativas dos momentos posteriores³⁰.

A Lei nº. 13 foi aprovada em 1835 e estabeleceu um conjunto de normas para a educação. Ela era composta por 30 artigos que definiam aspectos como a divisão da instrução primária em dois graus, o público ao qual era dirigida a instrução e os incentivos para educação do sexo feminino. Trouxe várias questões relativas ao processo de formação dos professores, como a criação de uma escola normal, o investimento no aprimoramento dos métodos de ensino e as condições para inserção e atuação na carreira do magistério. E ainda o processo de organização da instrução na província, que deveria ter um delegado em cada Comarca e este teria como função a fiscalização das escolas.

Dentro do conjunto de normas estabelecidas para a instrução pela Lei nº. 13, o que mais chama a atenção lei é a sobreposição à Constituição do Império ao estabelecer a gratuidade e a obrigatoriedade escolar:

Percebe-se, assim, que, apesar de a Constituição do Império determinar, em seu artigo 179, apenas a gratuidade da instrução primária, e não a sua obrigatoriedade, que os legisladores mineiros foram além e procuraram criar mecanismos para que se efetivasse de fato a matrícula e a frequência das crianças na escola” (Faria Filho e Gonçalves, 2004, p. 161).

O fato de a província de Minas Gerais ter articulado gratuidade e obrigatoriedade escolar é uma manifestação da importância atribuída à educação, pois estas duas dimensões estavam de fato fora do alcance da ação governamental, que não tinha como disponibilizar vagas para o atendimento do que foi estabelecido como lei, e da grande maioria da população que, além de não

³⁰ Tudo indica que esta lei estava relacionada com as atividades do Conselho Geral da Província, pois, segundo Sales (2005, p. 109): “Em 18 de fevereiro de 1835, foi apresentado o projeto oferecido pelo deputado Bernardo Pereira de Vasconcelos, o qual fora conselheiro-membro do Conselho Geral da Província de Minas Gerais e que, no período de vigência do Conselho (1825 a 1835), discutiu a situação da instrução pública na província de Minas Gerais, bem como indicou importantes projetos a esse respeito. Em 1827, apresentou importante Plano de Ensino, o qual regulou, juntamente com a Lei Geral do Ensino de 15 de outubro de 1827, o ensino na província. O projeto apresentado e que viria a ser a Lei n. 13, ao que tudo indica, é o resultado da sua ação, mediante proposições para a sistematização da instrução pública, quando membro do Conselho Geral da Província de Minas Gerais”.

contar com o que poderíamos chamar de uma tradição de escolarização, estava longe de dispor dos recursos necessários para o cumprimento desta exigência.

As dificuldades em relação à efetivação desta disposição legal e seu significado simbólico podem ser evidenciados quando consideramos a expansão do número de alunos matriculados logo após a aprovação da lei e que se encontram registrados nos relatórios de Presidente de Província, entre os anos de 1837 e 1849.

Os registros contidos nos relatórios de Presidente de Província apresentam com frequência advertências quanto à dificuldade de se coletar dados relativos às matrículas nas escolas mineiras. Portanto, não oferecerem um retrato fiel acerca das matrículas, mas apresentam dados que podem ser tomados como indícios acerca do nível de difusão da instrução em meio à população e as dificuldades de cumprimento da exigência quanto à obrigatoriedade.

Extraímos dos relatórios o registro do número de alunos das escolas de primeiro e segundo grau do sexo masculino, entre 1837 e 1849, e percebemos que há um pequeno crescimento do número de alunos nos anos imediatamente posteriores a aprovação da lei que estabeleceu a obrigatoriedade, mas, este crescimento não se sustentou sequer por uma década. Isto pode ser visto na tabela abaixo que apresenta o número de matrículas para sexo masculino:

Gráfico 4.1 - Número de alunos matriculados nas escolas da província Minas Gerais

Fonte: Relatórios de Presidente de Província

O relatório de 1837 registrou 4.587 alunos nas escolas públicas de primeiras letras do primeiro e segundo grau; este número atingiu o maior índice em 1842, com 6.308 alunos; caiu para 5.810 alunos, em 1844; para 5.201 alunos, em 1846, e chegou a 4.527 alunos, em 1849. Ou seja, quando consideramos este intervalo pouco superior a uma década, constatamos que após a aprovação da lei que definiu a obrigatoriedade escolar, em 1835, houve um pequeno crescimento do número de alunos e na década seguinte houve uma redução o que, em 1849, deixou o número de alunos inferior ao que foi registrado em 1837.

Neste período, havia uma rígida distinção entre a educação do sexo feminino e masculino. Isto pode ser evidenciado através do que foi estabelecido pela Lei n.º 13, que definiu a obrigatoriedade para o sexo masculino e para as meninas estabeleceu apenas uma recomendação

quanto à necessidade de criação de escolas que pudessem atendê-las. Porém, quando consideramos os dados contidos nos relatórios de Presidente de Província relativos ao sexo feminino, constatamos uma expansão que, ao contrário do sexo masculino, permaneceu contínua para todo o período entre 1837 e 1849:

Gráfico 4.2 – Número de alunas matriculadas nas escolas da província de Minas Gerais

Fonte: Relatórios de Presidente de Província

Em 1837, foram registradas 352 alunas no relatório de Presidente de Província; este número subiu para 650, em 1840, e se manteve muito próximo disso até 1846, quando apresentou um forte crescimento, elevando-se, em 1849, para 996 alunas, quase três vezes mais que o número registrado em 1837. Estes dados não representam uma condição privilegiada para a educação feminina, pois, como mencionamos, esta sequer foi definida como obrigatória. Na verdade, este crescimento ocorreu em função do baixo número de alunas que havia nas escolas mineira, ou, como disse Gouvêa (2004, p. 191), “se, ao longo dos Oitocentos, ocorrerá significativa expansão do número de meninas nas escolas elementares, tal expansão não alterou, no entanto, o quadro de privilegiamento da escolarização masculina por parte do Estado provincial”.

Os registros contidos nos relatórios de Presidente de Província são imprecisos e apresentam apenas dados sobre as aulas públicas e, segundo o relatório de 1851 (p. 03), o número de aulas particulares era no mínimo equivalente às públicas, pois os mecanismos de controle sobre as aulas particulares eram muitos frágeis e isto impedia qualquer tipo de estimativa mais confiável acerca do número de aulas existentes:

O número de aulas particulares é considerável. Sua freqüência é pelo menos igual a das escolas públicas. Os pais dão preferência ao ensino particular, por que nem todos os professores, ou para melhor dizer, grande número dos professores, não dá as precisas garantias de saber, honradez, e moralidade; requisito que os pais, ou educadores consultam, quando tratam da educação de seus filhos, ou educandos. É uma triste verdade, que todos lamentam, que a condução dos mestres públicos esteja na razão inversa das qualidades exigidas por tão nobre profissão. Os mestres particulares fiscalizados de perto por aqueles que por natureza são os mais interessados no progresso moral, intelectual dos seus alunos, não são tão fáceis em alterar, e diminuir consideravelmente as horas do ensino, em feriar dias de trabalho, em ensinar doutrinas subversivas da moral, da Religião, e do sossego público, e em abandonar suas aulas, para andarem passeando muitas vezes pela capital em face do Governo.

A crítica em relação à conduta dos professores públicos é dura e devemos considerá-la como excessiva, ou duvidosa para justificar a preferência das famílias pelas aulas particulares. Segundo Rosa (2001), havia uma tendência por parte do poder público de responsabilizar os

professores pelos problemas relativos à educação. Mas, independente do sentido desta crítica, é preciso levar em conta a informação contida no relatório que, em relação ao número de alunos, sugere uma certa equivalência entre as aulas públicas e particulares, indicando que o número de alunos existentes era superior ao que fora registrado nos relatórios de Presidente de Província.

Por outro lado, há que se considerar a imprecisão dos dados em relação a uma outra dimensão e que está relacionada ao interesse dos professores públicos em conservar suas cadeiras. O número mínimo de alunos para a garantir a existência de uma aula pública era de vinte e quatro e isto quer dizer que havia sempre a possibilidade dos professores apresentarem dados que não correspondiam à realidade de suas escolas. Esta é uma advertência que aparece no relatório de 1844 (p. 30):

Como pelas leis mineiras devem ser abolidas as escolas que não tiverem ao menos 24 discípulos, são obrigados os chefes de família a mandarem seus filhos às escolas; e tem os mestres gratificações além dos ordenados, segundo o número dos discípulos que as freqüentam, tudo se arranja muito bem. Os pais matriculam os filhos e não os mandam à escola; e os mestres enchem as suas relações de nomes de indivíduos que existem sim, mas que nunca lhes entraram em casa, e põem-lhes os dias de freqüência que bem lhes parece. Estes mapas vão as mãos dos delegados, que, em não sendo ativos e capazes de surpreenderem uma ou outra escola para lhes compararem o número de discípulos dos mapas com os que efetivamente encontrarem, tem de se guiar por informações, e quando outras razões não tenham, só por não perderem o pobre do mestre escola que é pai de família, dão os mapas por exatos, o governo manda pagar, e a lei fica iludida.

Portanto, independente da impossibilidade de tratar de forma precisa o número de alunos existentes em Minas Gerais, nas décadas de 1830 e 1840, há fortes indícios que apontam para o fato de que não houve um crescimento expressivo no número de alunos para este período. Desta forma, torna-se evidente que a questão da gratuidade e obrigatoriedade da instrução elementar era algo simbólico, pois a aprovação da lei não foi acompanhada por um aumento das matrículas nas escolas de primeiras letras.

O maior aumento registrado refere-se às aulas para o sexo feminino que, durante a década posterior a Lei de n º 13, quase triplicou o número de alunas. Porém, quando agregamos os dados

relativos às aulas freqüentadas pelo sexo feminino e o masculino não há uma variação que retire o sentido simbólico que empregamos no entendimento da lei que definiu a obrigatoriedade da instrução. Em termos absolutos, o crescimento dos registros em relação ao sexo feminino não foi suficientemente significativo para imprimir um padrão de crescimento diferenciado no número geral de alunos deste período:

Gráfico 4.3 - Número de alunos e alunas das escolas da província de Minas Gerais

Fonte: Relatório de Presidente de Província

Quando agregamos os dados relativos ao sexo masculino e ao feminino, constatamos que a trajetória desenhada pela curva que descreve o número total de matrículas pouco se diferencia daquela descrita para os registros do sexo masculino. A grande maioria dos alunos era do sexo masculino e mesmo tendo crescido em muito o número de alunas, este crescimento não foi suficiente para introduzir um padrão diferenciado no universo total do alunado registrado nas escolas. Portanto, os registros contidos nos relatórios de Presidente de Província, indicam que, no final dos anos de 1830 e início dos anos de 1840, houve um movimento de crescimento do número geral de alunos que foi seguido por uma queda, que, em 1850, deixou o número geral de alunos relativamente próximo daquele que existia em 1837.³¹

Os dados contidos nos relatórios de Presidente de Província indicam que há uma certa estagnação no número geral de alunos em Minas Gerais nos anos de 1830 e 1840. E mesmo com a aprovação da lei que tornou a instrução primária obrigatória não houve uma mudança acentuada no número de matrículas para este período.

Tendo como referência esta relativa estabilidade para o número de matrículas, indicada pelos relatórios de Presidente de Província, utilizamos as listas nominativas para tentar estabelecer a população em idade escolar e o nível de cobertura em relação à instrução elementar para esta população no período anterior ao estabelecimento da obrigatoriedade, ou seja, 1831, que é a data do conjunto de listas nominativas dos distritos de diferentes pontos da província.

Uma das questões que foi normatizada pela Lei nº. 13 é a definição da população em idade escolar, pois a faixa etária das crianças que estavam nas escolas era muito variada e estava longe de qualquer padronização. As listas nominativas revelam que havia indivíduos de 04 a 20 anos

³¹ Faria Filho e Resende (2001) utilizaram os Relatórios de Presidente de Província para realizar uma análise sobre o crescimento das matrículas em todo período imperial e chegaram à seguinte conclusão: “no que se refere à matrícula, deve-se notar, em primeiro lugar, um crescimento contínuo, apesar de não linear, do número de crianças matriculadas nas cadeiras de instrução pública em Minas Gerais no período imperial. Há, como se pode notar, recuos sazonais no incremento da matrícula, mas isto não invalida a tendência fundamental, que é de crescimento contínuo ao longo do período em questão. Em termos gerais, tomando-se como referência os anos de 1831 e 1889, temos que a matrícula nas cadeiras de instrução pública primária aumentou 15,28 vezes” (FARIA FILHO E RESENDE, 2001, p. 92).

freqüentando as escolas de primeiras letras. Os registros contidos nas listas nominativas revelam esta heterogeneidade e indicam a existência de diferentes grupos de idade em meio aqueles que foram definidos como na escola.

O maior grupo de crianças registradas como na escola é aquele que se encontrava entre 08 e 14 anos, que é a faixa etária que seria definida pela lei de 1835 como apropriada para se freqüentar escolas, mas é possível encontrar em processo de escolarização indivíduos com apenas 04 anos, como ocorre neste fogo da Vila de São Bartolomeu:

<i>Habitantes</i>	<i>Qualidade</i>	<i>Condição</i>	<i>Idade</i>	<i>Estado</i>	<i>Ocupação</i>
José da Silva	Branco	Livre	41	Casado	Escrivão
João	Branco	Livre	09	...	Na escola
Ana Cândida	Branca	Livre	36	Casada	Florista
Ana	Branca	Livre	04	....	Na escola

O fogo registra duas crianças freqüentando a escola e uma delas tem apenas quatro anos, que é a idade mais baixa que encontramos no conjunto de listas nominativas que utilizamos. É provável que esta criança em idade bastante precoce seja uma acompanhante para o seu irmão de nove anos, que de fato estava dentro da faixa etária que, em 1835, foi estabelecida pela legislação como apropriada para freqüentar as escolas de primeiras letras.

Na Vila de Caeté encontramos uma situação semelhante a que acabamos de registrar para Vila de São Bartolomeu. Constatamos o registro de uma criança com cinco anos na escola e que também acompanhava seu irmão:

<i>Habitantes</i>	<i>Qualidade</i>	<i>Condição</i>	<i>Idade</i>	<i>Estado</i>	<i>Ocupação</i>
Quintiliano de Oliveira	Branco	....	35	Casado	Negócio de venda
Maria Rodrigues	Branca	....	28	Casada	Costureira
Anna Rodrigues	Branca	....	13	....	Aprende a costureira
Antonio Rodrigues	Branco	....	08	...	Aprende a ler
Francisco Antonio	Branco	....	05	....	Aprende a ler
Maria Rodrigues	Branca	...	03	....	.....
Brisida	Crioula	escrava	46	solteira	Cozinheira

Este fogo registra duas crianças aprendendo a ler, uma com oito anos e outra com cinco, ou seja, é bastante provável que Francisco acompanhasse seu irmão na escola de primeiras letras. A condição de acompanhante destas crianças pode ser ainda atestada pelo fato delas estarem fora de sintonia com os processos de ensino e aprendizagem utilizados neste período. Isto pode ser constatado através das listas de professores, que apresentam como justificativa para o fraco desenvolvimento de algumas crianças a idade precoce. É o caso do professor Thomé José dos Santos Batalha, de Paracatu, que, em 1823, justificava da seguinte forma o desempenho de um aluno: “Jose Soares Roiz, branco esta nas primeiras cartas, com 10 meses de escola mas muito pequeno, e tem faltas”. O professor estabeleceu um vínculo direto entre a idade precoce do aluno e o seu desempenho, demonstrando que a idade era um fator que podia ser acionado como uma justificativa para o baixo nível de aprendizagem de algumas crianças.

Com alguma regularidade a experiência de precocidade também se reproduz em relação às crianças de seis anos. Nos fogos em que há crianças nessa faixa etária freqüentando a escola geralmente há uma outra com idade superior a oito anos também na escola. Nas listas nominativas dos onze distritos, encontramos 19 fogos onde havia crianças com seis anos na escola (ou aprendendo a ler), e em doze destes fogos as crianças possuíam irmãos em idade superior que foram registrados na mesma condição. A mesma situação pode ser verificada para os fogos que registravam crianças de sete anos: eles são 38 no total e em 21 deles as crianças de sete anos acompanhavam uma outra criança em idade superior. Portanto, as listas nominativas indicam que

as crianças com idade entre 04 e 07 anos, registradas como na escola, eram com frequência acompanhadas por outras que se encontravam em idade superior e dentro da faixa etária que viria a ser definida como escolar.

Quando submetemos as crianças com idade de 08 anos à mesma análise, verificamos que o comportamento muda, ou seja, há um número maior de crianças nesta faixa etária que foram registradas como na escola (55 no total), o que é um indicativo de que esta era uma idade tida como adequada, e com frequência estas crianças são os únicos membros do fogo ligados à experiência escolar. Em 27 fogos de todas as listas que compõem nossa amostra, verificamos que a criança registrada com 08 anos é a única a frequentar a escola; nos outros elas dividem a experiência com uma criança mais velha, ou são acompanhadas por aquelas que têm idade inferior.

Este comportamento a partir dos grupos de idade registrados nas listas nominativas pode ser tomado como um indício acerca da normatização que passou vigorar a partir da Lei nº. 13 (p. 29), que, mediante as diferenças de idade, estabeleceu a faixa etária entre 08 e 14 anos como o segmento apropriado para frequentar a escola:

Art. 12º. Os Pais de Família são obrigados a dar a seus filhos a instrução primária do 1º. grau ou nas Escolas Públicas, ou particulares, ou em suas próprias casas, e não os poderão tirar delas, em quanto não souberem as matérias próprias do mesmo grau (...) Art. 13º. A obrigação imposta no artigo precedente aos Pais de Família começa aos oito anos de idade dos meninos, mas se estende aos que atualmente tiverem quatorze anos de idade.

A lei definiu como obrigatória a instrução primária - que implicava no ensino dos conteúdos de leitura, escrita e das quatro operações aritméticas - e definiu a idade escolar como sendo aquela que compreendia a faixa etária dos 08 aos 14 anos, mas apenas para os meninos. As listas nominativas revelam que havia uma heterogeneidade no grupo de idade dos alunos

registrados na escola, no entanto, é possível perceber que havia uma incidência maior de crianças a partir dos oito anos na escola. Os que eram de idade inferior também podem ser encontrados na escola, mas na maioria dos casos esta experiência ocorria como companhia para uma criança em idade mais avançada.

A idade de 14 anos é a referência para o limite em relação a escolarização das crianças encontradas nas listas nominativas. A maioria daqueles que se encontravam em uma idade superior a esta foram registrados como estudantes, o que indica que já haviam superado os estudos de primeiras letras.³² Há alguns alunos em idade muito superior a 14 anos que foram registrados como na escola, mas o número destes não é muito significativo e há casos em que a idade é tão avançada que o registro vem seguido de uma justificativa para a presença na escola, como ocorre neste fogo da Vila de Cachoeira do Campo:

<i>Habitantes</i>	<i>Qualidade</i>	<i>Condição</i>	<i>Idade.</i>	<i>Estado</i>	<i>Ocupação</i>
Antonio Joaquim Cardoso	Pardo	Livre	61	Casado	Cultiva o seu quintal e se aluga
Joaquina Maria	Pardo	Livre	50	Casado	Tecer e fiar
Maria	Pardo	Livre	26	Solteiro	Tece e fia algodão
Liocadia	Pardo	Livre	14	Solteiro	Fiar algodão
Antonia	Pardo	Livre	9	...	Fiar algodão
Thereza	Pardo	Livre	7	...	Aprende a fiar
Jose	Pardo	Livre	22	Solteiro	Alugado em roça
Joaquim	Pardo	Livre	20	Solteiro	Aprendendo a ler por doente

Neste fogo, há o registro de Joaquim, de 20 anos, como aprendiz de leitura, mas esta situação ocorria em função de uma doença. Este registro revela a necessidade de uma justificativa para se ter alguém em idade tão avançada em processo de aprendizagem de leitura. De uma

³² Os termos aluno e estudante eram aplicados para diferentes fases do processo de escolarização. Teremos a oportunidade de voltar a esta questão um pouco mais adiante.

maneira geral, há alguns registros de jovens de 15 e 16 anos nas escolas, mas a partir desta idade é mais difícil encontrar este tipo de situação.

Portanto, de certa forma a legislação acompanhou aquilo que era uma prática da população mineira, e definiu como idade escolar o grupo que era registrado nas listas nominativas como freqüentando a escola, ou seja, os meninos de 08 a 14 anos que, como estabeleceu a lei, caso não fossem enviados às escolas públicas, ou particulares, ou educados em casa, implicariam em uma multa a ser paga pelos pais.

Ao longo do século XIX, houve uma variação da faixa etária definida como adequada à escolarização e isso se reflete na legislação educacional que foi sendo construída durante este período:

Na legislação educacional as idades foram dispostas para fixar o grupamento etário de crianças cujos pais ou responsáveis eram obrigados a dar instrução elementar e em especial a freqüência às aulas públicas. A lei de n. 13 de 1835 prescreve a obrigatoriedade para meninos entre 08 e 14 anos, a lei 1769, regulamento 62 de 1872 indica meninos entre 08 e 15 anos e a lei 2892, regulamento 100 de 1883, obrigatoriedade para meninos entre 07 a 12 anos e meninas entre 06 e 11 anos (...) outras normas foram se organizando, tendo em vista talvez, o movimento da população em direção a escola. Isso pode ser observado na lei 1064, regulamento 49 de 1860 que dispõem sobre a proibição de matrícula nas aulas públicas de meninos menores de 05 anos e a lei 2476, regulamento 84 de 1879 que proíbe a matrícula para menores de 05 e maiores de 14 anos (VEIGA, 2006, p. 10).

Embora houvesse variações, a faixa etária entre 08 e 14 anos se estabeleceu como o período que foi sendo definido como apropriado para a escolarização, pois, tendo como referência às informações apresentadas por Veiga (2006), pode-se dizer que somente na legislação de 1883, que restringiu a idade escolar para o período entre 07 e 12 anos, houve uma mudança em que o referido intervalo não estava contido na definição legal.

Considerando o intervalo e as restrições estabelecidas pela Lei nº. 13, utilizamos as listas nominativas para calcular a população em idade escolar em 11 distritos e o nível de atendimento

em relação a esta população, ou seja, as crianças livres dessa faixa etária que foram registradas como na escola. Para efetuar o cálculo da população em idade escolar utilizamos os registros de todas as crianças livres, do sexo masculino, entre 08 e 14 anos. Em seguida, calculamos o nível de atendimento a esta população através do registro de todas aquelas que, dentro desta faixa etária, foram listadas como na escola. As crianças que estavam na escola mas que não se encontravam na faixa etária definida pela Lei n.º 13 não foram consideradas no cálculo. Tomamos o mesmo procedimento em relação às meninas e aos escravos, pois, como dissemos anteriormente, a obrigatoriedade foi definida apenas para a população livre e do sexo masculino.

Antes de apresentar os dados relativos às crianças em idade escolar, apresentaremos os dados sobre a população de cada distrito.

Gráfico 4.4 - População registrada nas listas nominativas – por número de indivíduos

Fonte: Lista nominativa de habitantes - 1831

Os dados relativos à população foram organizados em ordem decrescente e apontam para uma divisão dos distritos em três grupos: aquele que tem população inferior a 2.000 habitantes e que é composto por cinco distritos (Passagem, Redondo, São Bartolomeu, Cachoeira do Campo, Bom Fim); o de população entre 2.000 e 3.000 habitantes e que contém quatro distritos (Itaverava, Catas Altas, Matozinhos, Caeté), e o que possuía mais de 3.000 habitantes (São Gonçalo, Santa Luzia).

Gráfico 4.5 - Percentual da população em idade escolar de acordo a Lei n. ° 13

Fonte: Lista nominativa de habitantes - 1831

O gráfico indica que o segmento definido como em idade escolar pela Lei n.º 13 se distribuía de forma relativamente semelhante entre os diferentes distritos e isso revela uma certa regularidade estatística, pois não há discrepância entre os índices percentuais que estão relativamente próximos dos 6,0% da população total. Encontramos um índice muito superior apenas no distrito de Redondo (9,5%), e isto pode ser justificado em função da lista nominativa apresentar o Colégio Bom Jesus do Matozinhos como um domicílio. Ele aparece na lista nominativa como um fogo e grande parte dos alunos que foram registrados eram de outros distritos, ou de outras províncias, e lá viviam em regime de internato. Há o registro de um total de 194 membros no fogo e entre eles 110 são estudantes (a maioria está fora da idade escolar e freqüentava níveis acima da escola elementar), 47 escravos e os demais eram os eclesiásticos que administravam o colégio, professores e trabalhadores. Os estudantes de outras regiões foram listados como parte da população de Redondo, representando um acréscimo significativo para este distrito, que está entre aquele que tem um dos menores contingentes populacionais da amostra que recortamos, apenas 1.077 indivíduos. Portanto, a população de Redondo era tão diminuta que o contingente de alunos do colégio representava um fator de pressão que influenciava na composição demográfica do distrito, o que por sua vez elevava o índice da população em idade escolar deixando-a em um nível relativamente superior aos dos outros distritos.

As listas nominativas que utilizamos foram escolhidas a partir de um critério que considerou o número mínimo de vinte e quatro alunos registrados na escola de primeiras letras. Portanto, em todas as listas há um certo nível de atendimento a população em idade escolar, mas este atendimento ocorria a partir de um padrão irregular que atingia níveis elevados em alguns distritos e muito baixos em outros:

Gráfico 4.6 - Nível de atendimento à população em idade escolar a partir da definição da Lei n.º 13 - (%)

Fonte: Lista nominativa de habitantes - 1831

Em distritos como Caeté o nível de atendimento a população em idade escolar era bastante elevado, ficando muito próximo a oitenta por cento. Por outro lado, era baixo em distritos como São Gonçalo, que apresentou índices inferiores a quinze por cento. A média de atendimento à população em idade escolar dos onze distritos ficou em 41% e esse percentual pode ser considerado baixo, pois não podemos deixar de levar em conta que utilizamos como referência a lei que determinou a exclusão do sexo feminino e dos escravos, definindo como público da escola apenas os meninos de 08 a 14 anos.

A instrução do sexo feminino era uma tendência que se manifestava com força no século XIX, prova disso é a sua presença na lei de 1835, que não a definiu como obrigatória, mas estabeleceu dispositivos que incentivavam a instrução das meninas:

Art. 3º. O Governo poderá estabelecer também Escolas para meninas nos lugares em que as houver do 2.^a grau e em que, atenta a população, puderem ser habitualmente freqüentadas por vinte e quatro alunas ao menos. Nestas Escolas se ensinarão, além das matérias do 1.^a grau, ortografia, prosódia, noções gerais dos deveres morais, religiosos e domésticos.

Segundo Veiga (2006), somente em 1883, foi estabelecida a obrigatoriedade da instrução pública para as meninas e a responsabilidade do Estado de prover cadeiras para este sexo. No entanto, como tivemos a oportunidade de ver a partir dos relatórios de Presidente de Província, a instrução do sexo feminino foi a que mais cresceu no período que se refere aos anos trinta e quarenta do século XIX. E não só neste período, pois trata-se de um fenômeno que perpassa o processo de estabelecimento da escolarização em todo o século XIX. É o que concluíram Faria Filho e Resende (2001, p. 92), através da análise dos relatórios de Presidente de Província deste período:

É preciso, no entanto, observar a diferença marcante entre o crescimento da matrícula dos meninos e das meninas. Enquanto a matrícula dos primeiros multiplicou-se 10,5 vezes, a das meninas multiplicou-se por 110 vezes, com um crescimento mais de 10 vezes maior que os primeiros no mesmo período. Pode-se argumentar, e com razão, que o ponto de partida das meninas, com apenas 138 matrículas no ano de 1831, em muito contribuiu para o fenômeno. Entretanto, parece-nos que este fato revela, também, ao longo do período, um crescimento da importância da educação escolar na província e, mais ainda, uma crescente tomada de consciência para com a educação das meninas, com a conseqüente criação de (algumas) condições para que a mesma se efetivasse.

Portanto, considerando esta tendência e as recomendações que foram estabelecidas pela lei, ampliamos a população em idade escolar e incorporamos a ela as crianças do sexo feminino na

mesma faixa etária do masculino, 07 a 14 anos, para, a partir das listas nominativas, projetar a população em idade escolar no início da década de 1830.

Gráfico 4.7 - Percentual de população em idade escolar, incluindo os dois sexos

Fonte: Lista nominativa de habitantes - 1831

Quando consideramos os dois sexos, a população em idade escolar aumenta consideravelmente e atinge níveis que são quase o dobro daquele que é calculado considerando apenas o sexo masculino. A média em relação à população total aumenta de 6,1% para 11,3%.

Conseqüentemente há uma alteração significativa na média de atendimento da população em idade escolar, como pode ser visto no gráfico abaixo:

Gráfico 4.8 - Nível de atendimento da população em idade escolar, incluindo os dois sexos (%)

Fonte: Lista nominativa de habitantes - 1831

Ocorre uma mudança significativa no padrão de atendimento quando consideramos o sexo feminino em meio à população em idade escolar, pois a média de atendimento atingiu 41,03% quando foi considerado apenas o sexo masculino e caiu para 23,28% quando levamos em conta os dois sexos.

Esta queda se justifica pelo aumento total da população em idade escolar e também porque era muito pequena a presença de meninas nas escolas.³³ A partir de 1835, houve uma certa expansão do registro de aulas para meninas, mas em relação ao período das listas nominativas, 1831, o número de mulheres registradas como na escola era praticamente insignificante: nas 11 listas encontramos apenas 39 meninas registradas na escola. Se considerarmos que um dos critérios que utilizamos para seleção das listas nominativas foi o fato de registrarem um número mínimo de 24 indivíduos na escola, fica evidente a desproporção entre a presença dos dois sexos em espaços escolares. Esta acentuada vantagem em relação ao sexo masculino justifica o fato de haver uma grande queda no atendimento a população em idade escolar quando contabilizamos os dois sexos.

Esta estimativa que construímos para os dois sexos não nos permite projetar de fato a população em idade escolar como viria a ser definida nos períodos posteriores, pois nela não estão contidas as crianças que foram registradas como escravas.

Uma das principais características da sociedade mineira era o fato de que nela havia um grande número de escravos e esta população escrava se distinguia por apresentar um comportamento singular em relação ao seu processo de recomposição:

³³ Segundo os dados coletados por Faria Filho e Resende (2001), em 1831, os relatórios de Presidente de Província registravam apenas 138 meninas matriculadas em escolas de primeiras letras.

Comprovações documentais bastante evidentes demonstram que o impressionante aumento demográfico dos escravos de Minas durante o século 19 resultou em grande parte da reprodução natural, e não da importação da África por meio do comércio escravagista. Não existe nenhum outro exemplo conhecido de qualquer sociedade escravagista de grande porte na América e no Caribe em que isto tenha ocorrido, e há muitíssima probabilidade de que este seja um exemplo único na história da escravidão no Brasil (BERGAD, 2004, p.21).

A historiografia tem destacado como um fenômeno singular do escravismo em Minas a capacidade de recomposição do plantel de escravos a partir da reprodução no interior do próprio cativeiro, e isto quer dizer que não era incomum encontrar crianças que haviam nascido como escravas. Como consequência deste comportamento, que vem sendo cada vez mais objeto de descrições por parte da historiografia, temos um número significativo de crianças escravas que se encontravam na faixa etária dos 08 a 14 anos, o grupo de idade estabelecido como escolar.

O que foi definido como idade escolar pela Lei n.º 13 é algo que só tem sentido nos anos iniciais do Império, pois nos períodos posteriores esta noção iria se alargar, incorporando o sexo feminino e a população que tinha sua origem o cativeiro. Portanto, se quisermos construir uma visão mais condizente da população em idade escolar e que se aproxime do padrão de cálculo que passou a balizar os períodos posteriores, é necessário acrescentar as crianças escravas em meio ao segmento que compõe a população em idade escolar.

Gráfico 4.9 - Percentual de população em idade escolar, incluindo escravos

Fonte: Lista nominativa de habitantes - 1831

Quando acrescentamos as crianças escravizadas em meio à população em idade escolar, há um aumento deste grupo que, em média, passa a ser 15,83% da população total. Como os escravos em idade escolar estavam quase na sua totalidade fora das escolas – encontramos nas onze listas apenas um escravo registrado como na escola – o nível médio de atendimento à população em idade escolar sofre uma pequena redução. Como pode ser visto no gráfico abaixo:

Gráfico 4.10 - Nível de atendimento a população em idade escolar, incluindo escravos (%)

Fonte: Lista nominativa de habitantes - 1831

A média de atendimento a população escolar atinge o índice de 17,6% quando incluímos os escravos. De forma semelhante ao que ocorreu em relação ao sexo feminino, temos um aumento dos indivíduos em idade escolar e este não é acompanhado por um aumento de crianças na escola. Ou seja, isto faz com que o índice médio de atendimento fique muito distante dos 41,03%, quando foi considerado apenas o sexo masculino, e relativamente distante dos 23,28% quando foram considerados os dois sexos.

Portanto, quando ampliamos o conceito de população em idade escolar, a partir da incorporação de categorias como gênero e condição social (escravos), fica evidente que em termos

absolutos o atendimento à população como um todo era muito baixo.³⁴ Mesmo se consideramos as restrições estabelecidas pela Lei n.º 13, o índice de atendimento ao grupo definido como idade escolar pode ser considerado baixo, pois atingiu apenas 41,03% da população dos onze distritos.

Não é possível dimensionar estes dados em relação a toda a província de Minas Gerais, pois são onze distritos para um total de mais de 400 que existiam na região e que possuíam uma distribuição desigual da população e de escolas,³⁵ o que torna difícil definir o nível de representatividade desta amostra. Mas os dados relativos aos onze distritos podem ser tomados como indícios do baixo nível de difusão da instrução em meio à população e a distância em relação ao cumprimento da obrigatoriedade escolar, nos termos definidos pela Lei n.º 13.

Quando acrescentamos os dados relativos ao atendimento à população em idade escolar àqueles que extraímos dos relatórios de Presidente de Província, e que revelaram uma ausência de crescimento para as matrículas da instrução elementar entre os anos de 1830 e 1840, fica ainda mais evidente a idéia da obrigatoriedade escolar como algo que buscava demarcar a educação como um símbolo para a formação de um povo civilizado. As listas nominativas revelam que era muito baixo o padrão de cobertura da escolarização em 1831, e os relatórios de Presidente de Província indicam que este panorama não mudou após 1835. Este valor simbólico da obrigatoriedade escolar e dos discursos em relação à instrução vem sendo constantemente reafirmado pela historiografia. Para Gouvêa (2004, p. 190):

³⁴ Estes dados se aproximam daquilo que foi estabelecido pelo censo de 1872 em relação a população analfabeta com idade superior a 05 anos. Segundo dados coletados por Menezes (1997), no parecer de Rui Barbosa sobre o ensino primário, os analfabetos representavam 85,53% da população brasileira.

³⁵ Para Maria do Carmo S. Martins (1990, p.16), havia uma grande imprecisão no cálculo do número total de distritos na Província de Minas, durante os anos de 1830: “fica claro que o próprio presidente da província não conseguia ter certeza quanto ao número de distritos existentes. Em determinado ponto do relatório ele fornece a contagem exata de 410, posteriormente afirma que seu número pode subir ao de 420 mais ou menos.”

A promulgação da lei da obrigatoriedade escolar buscava instaurar uma nova realidade: a escolarização da infância, ou, mais exatamente, da meninice, imputando aos pais a responsabilidade legal por sua efetivação. Escolarização essa focada no universo populacional masculino. Em que pese o fato de que lei parece não ter sido de fato efetivada ela inaugurou no âmbito do Estado um discurso que estabelece a escola como espaço formativo da infância ou melhor, da meninice (ou idade da razão) período de vida concebido como favorável a tais aprendizados.

Para Gouvêa (2004), o caráter simbólico da obrigatoriedade manifestava-se na demarcação da escola como espaço efetivo de formação da infância representando uma tentativa de intervenção no poder e na responsabilidade das famílias de ministrar a educação, ou determinar os espaços sociais onde a infância deveria ser vivenciada.

Na mesma perspectiva, segue a interpretação de Faria Filho e Gonçalves (2004, p. 161) que acentua a ligação da lei com a infância a partir das penalidades estabelecida e também faixa etária definida como escolarizável:

Cumprir chamar atenção, além da possibilidade de imposição de multas, para a determinação legal da idade escolar entre 8 e 14 anos. Tal aspecto reveste-se de uma importância simbólica expressiva, uma vez que traduz, de certa forma, o pensamento dos legisladores acerca da infância e da sua educabilidade, num momento em que a escola era freqüentada por pessoas de idades bastante diferenciadas.

O sentido político da obrigatoriedade escolar foi ressaltado por Veiga (2006, p. 05), que entende este ato como uma iniciativa importante para produção de um sentimento de pertencimento à nação:

A institucionalização da obrigatoriedade dos pais ou responsáveis em dar a instrução elementar às crianças foi um acontecimento predominantemente político. Compunha o conjunto de normatizações necessárias à produção da consciência de um pertencimento nacional, onde perpassa um imaginário de sociedade cujos membros deveriam compartilhar obrigações e direitos. A escola se apresenta como uma unidade de referência civilizatória, produtora de novos valores e atitudes. Os diferentes saberes em profusão no século XIX

sistematizaram uma condição de criança e de ter infância e para isso diferentes códigos identificadores foram produzidos para a criança: obediente, comportada, freqüentar escolas, ser bom filho e bom aluno.

As análises sobre a lei que estabeleceu a obrigatoriedade escolar e sua contraposição com a realidade educacional mineira do século XIX têm levado os historiadores a ressaltar sua dimensão simbólica na demarcação da ação estatal em relação às questões ligadas à infância, seu papel na formação de uma sociedade com feições modernas e, também sua tentativa de edificação da nacionalidade como componente necessário à formação do país.

Este sentido simbólico também pode ser analisado a partir de um outro elemento que está muito ligado à província de Minas Gerais e que deve ser levado em conta pelas análises: o perfil racial da população. Quando se considera a presença majoritária de negros na população de Minas é possível estabelecer uma relação entre a obrigatoriedade da instrução elementar e o perfil racial da população.

Clotilde Paiva (1996) utilizou os Mapas de População referente à década de 1830 para estabelecer uma estimativa da população livre de Minas Gerais e registrou o número de 269.916 indivíduos nesta condição. Segundo a autora, esta população livre tinha a seguinte composição racial:

Gráfico 4.11 - Distribuição da população livre de Minas Gerais - por raça-cor (1831-1838)

Fonte: adaptado de Paiva (1996).

Os negros (pardos, crioulos, africanos) representavam a maioria da população livre da província, com um total de 59% dos habitantes livres. Quando acrescentamos a esta população os dados que a pesquisadora apresenta sobre o plantel de escravos, 127.366 indivíduos – quase a metade da população livre - não resta dúvida quanto à presença hegemônica dos negros na população mineira.

Na visão das elites do século XIX, esta era uma característica negativa e determinava a necessidade da construção de instrumentos de controle social para moralizar e civilizar o povo³⁶.

No período mais próximo à abolição, o predomínio dos negros em meio à população brasileira passou a ser duramente criticado e as propostas de superação desta marca racial foram concebidas como estratégias que visavam combater aquilo que era chamado de processo de africanização do país.

No período que tomamos para análise, em que vigorava plenamente a escravidão e no qual praticamente não havia restrições ao trabalho cativo,³⁷ as críticas ao perfil racial da população não eram tão diretas, pois criticar a “africanização do país” implicaria em colocar em questão a escravidão como instituição responsável pela introdução dos negros na sociedade brasileira. Neste sentido, os negros eram concebidos como uma população que desempenhava um papel estratégico na vida do país e isto pode ser visto através do parecer negativo da Comissão de Diplomacia e Estatística sobre o acordo entre Brasil e Inglaterra para abolição do tráfico de africanos em 1827:

É prematura (a abolição do tráfico) por não termos por ora no Império do Brasil uma massa de população tão forte, que nos induza a rejeitar um imenso recrutamento de gente preta, que pelo decurso do tempo, e pela mistura de outras castas, chegaria ao estado de nos dar cidadão ativos e intrépidos defensores da nossa pátria. É extemporânea, por ser ajustada em uma época em que a Câmara dos Deputados havia apresentado um projeto para diminuir gradualmente a importação da escravatura para o Brasil; e por não nos pertencerem mais as Ilhas dos Açores, de onde nos podia vir um imenso número de colonos infatigáveis, que povoassem a beira-mar, e os sertões do nosso Império (*Apud*: LIMA, 2003, p.96).

³⁶ Segundo Elias (2006): “embora os seres humanos não sejam civilizados por natureza, possuem por natureza uma disposição que torna possível, sob determinadas condições, uma civilização, portanto uma auto-regulação individual de impulsos do comportamento momentâneo, condicionado por afetos e pulsões, ou desvio desses impulsos de seus fins primários para fins secundários, e eventualmente também sua reconfiguração sublimada... portanto, de formas específicas de auto-regulação, que eles absorvem mediante o aprendizado de uma linguagem comum e nas quais, então, se encontram: no caráter comum do habitus social, da sensibilidade e do comportamento dos membros de uma tribo ou de um Estado nacional. O conceito de *caráter nacional* refere-se a isso. Ele pode ter valia como instrumento de pesquisa no âmbito da teoria da civilização (grifo do autor)”. (Elias, 2006, p. 21-23)

³⁷ Entre as mais importantes restrições ao trabalho escravo está o fim do tráfico de africanos que foi estabelecido desde de a década de 1820 mas efetivado apenas em 1850, e a libertação do ventre, em 1871. Fora estas medidas, que estão no cerne daquilo que a historiografia denominou de processo de abolição do trabalho escravo, há algumas outras de menor impacto, mas importantes dentro do contexto da abolição. Entre elas destaca-se o favorecimento do pecúlio por parte dos escravos, proibição da venda de familiares, fim do cativo para as pessoas acima de 60 anos e o fim da escravidão em algumas províncias do Império.

Os elementos acionados pelo discurso da comissão para evitar a abolição do tráfico de africanos são falaciosos, pois é evidente que o recrutamento de “gente preta” não estava relacionado com construção de um povo que fosse capaz de defender a pátria, como quer fazer crer o Parecer. Na verdade, tratava-se de defender um elemento fundamental para a manutenção da escravidão. Desta forma, o parecer indica a importância desta população e a impossibilidade que existia, naquele período, de se empreender uma crítica a africanização do país, como ocorreu com intensidade após os anos de 1850, momento em que começou a ficar claro que a escravidão encaminhava-se para o seu fim.

O reconhecimento da importância dos africanos estava restrito à sua função de trabalhadores escravizados, pois tudo que estava ligado a este grupo e transcendia o mundo do trabalho era objeto de crítica. Isto pode ser constatado através das críticas sobre as influências negativas que os escravos difundiam na sociedade brasileira, o que era tomado como um elemento que deveria ser combatido. Um dos instrumentos reconhecidos como necessários para este combate era a educação, que deveria ser utilizada como uma forma de minimizar os problemas decorrentes de uma sociedade onde os escravos se faziam presentes tanto no mundo público como no privado. É o que revela o Presidente da Província Bernardo Jacintho da Veiga (1840, p. 37), em sua Fala Dirigida à Assembléia Provincial:

Outra causa não menos poderosa, a meu ver, que também embarga o rápido desenvolvimento da instrução em diversas Escolas, consiste na educação viciosa de algumas casas de famílias, ou pela triste necessidade de confiarem seus filhos ao cuidado de escravos, que jamais poderão inspirar-lhes sentimentos generosos. Se um hábil professor pudesse encarregar-se da educação de um menino desde o berço, seu trabalho seria seguramente coroado do mais feliz sucesso, mas os que entram para a escola tem já recebido certos princípios, que quando maus, não se podem corrigir com facilidade.

Na crítica apresentada pelo Presidente da Província, a escravidão não é condenada e nem tampouco apresentada como um problema. O que de fato incomodava eram as influências difundidas pelos escravos e isso tornava necessária a difusão da instrução, que era idealizada como algo que deveria ocorrer a partir da ação de um hábil professor que, como o preceptor do Emílio de Rousseau, deveria educar a criança desde o berço.

A questão que foi colocada em destaque pelo Presidente da Província aparece também no relato do viajante Eschwege. Para ele, um frágil contato com a educação não seria capaz de sobrepor as influências adquiridas a partir da convivência com os escravos no mundo privado:

As crianças de ambos os sexos são entregues aos cuidados de escravas que não coíbem seus vícios nem mesmo na presença das suas pupilas. Estas, logo acostumadas, tratam de seguir-lhes o exemplo. A educação infantil limita-se ao ensino da leitura e da escrita, bem como orações papagueadas. Os filhos varões, as vezes, recebem instrução escolar; mas, na realidade, acabam por aprender mais as lições do mal que do bem, pois os mestres ligam pouca atenção aos trabalhos escolares, quase sempre entregues à responsabilidade dos alunos mais velhos (ESCHWEGE, 1996, p. 80).

A ação educativa dos escravos e a forma negativa como era avaliada também pode ser registrada a partir do testemunho de Francisco de Paula Ferreira Rezende (1944, p. 108), que, no livro *Minhas Recordações*, apresenta suas vivências com uma escrava chamada Margarida que conviveu com ele durante toda a sua infância, por volta dos anos de 1830:

Nem se estranhe que assim me ocupe, e com uma tão grande e quase excessiva minuciosidade de uma simples preta escrava; porque se aqui não omito os meus parentes mais ou menos nobres e se de preferência procuro falar de gente e de coisas grandes, contudo o que principalmente me dirige a pena, é a lembrança daqueles a quem mais devo ou que mais me amaram neste mundo; e esta pobre e alegre negra tanto me amou, tantas vezes me teve ao colo, que ainda mesmo que eu quisesse, não poderia jamais dela me esquecer. Outra circunstância, porém, existe ainda, que faz com que eu não pudesse deixar de menciona-la aqui; e é, que um dos pontos do meu programa é o deixar registrado escrito o nome de todos os meus mestres; e ainda que nunca professasse de cadeira, a Margarida sabia tanta

coisa e tanta coisa me ensinou, que ela não pode deixar de entrar na classe dos meus bons professores.

Como havia apontado o Presidente de Província e o viajante europeu, a presença de escravos no mundo privado e o fato de assumirem a responsabilidade de criar os filhos de seus senhores possibilitava a transmissão de uma série de conhecimentos que estavam ligados a uma cultura que era vista como ameaçadora. O depoimento de Francisco de Paula Ferreira Rezende deixa claro que esta relação entre as crianças e os escravos se dava em um nível de intensidade que, mesmo sem professar cadeira, a escrava Margarida não podia deixar de ser contabilizada como uma boa mestra.

A necessidade de registro e a utilização dos termos escolares na qualificação da relação que estabeleceu com a escrava indica a influência do aprendizado recebido pelo menino Francisco de Paula Ferreira Rezende. Mas a transposição dos termos escolares para o contexto de sua relação com a escrava também indica que ele estabeleceu contatos com os espaços escolares em nível suficiente para adquirir outros mestres e outros conteúdos que lhe permitiram reavaliar este aprendizado. Francisco de Paula Ferreira Rezende (1944 p. 108) qualifica negativamente as influências disseminadas pelas práticas educativas conduzidas pelos escravos:

Com isso não quero dizer, que uma tal aprendizagem e que sendo sobretudo feita em uma idade tão tenra como era a minha, não deixasse de ter os seus inconvenientes; pois que, além de ser isso uma dessas coisas que a razão nos mostra, eu ainda sei, e o sei muito bem, que para mim os teve, com efeito, e de uma natureza quase irremediável.

A experiência como um branco de família relativamente abastada obrigou Francisco de Paula Ferreira Resende a tentar superar o misticismo e as superstições que absorveu no contato com os negros. Esta experiência se aproxima em muito da crítica que, em 1840, fez o Presidente

da Província e indica que a relação entre educação e civilização tinha na escravidão um elemento de mediação e isto demarcava a necessidade de difusão da instrução elementar.³⁸

Neste sentido, a obrigatoriedade da difusão da instrução pode estar relacionada com o perfil racial da população mineira que, em maiores proporções que em outras províncias, tinha a necessidade de colocar em circulação os elementos tidos como necessários à civilização do povo. A recorrência com que se insistia na vinculação entre educação e civilização pode estar revestida destes elementos que caracterizaram a sociedade mineira na primeira metade do século XIX. Segundo Veiga (2003b, p. 42):

Neste sentido, o discurso da educação, fator universalmente constituído na modernidade como possibilidade de uma homogeneidade cultural, pré-requisito para o progresso, possuiu no Brasil uma singularidade em relação a outros países, ou seja, foi tomado em negativo. Ao afirmar as associações entre educação e civilização, as elites indicavam para a existência de uma barbárie que não estava na Igreja, ou ainda apenas nas superstições, nos gestos e nos hábitos da população, mas antes na sua cor de pele, na sua origem étnico-racial.

Este processo descrito por Veiga (2003b) é mais fácil de ser captado a partir da segunda metade do século XIX, quando as pressões em torno da abolição transformaram a questão racial em um tema recorrente nos debates políticos, que tinham como característica uma avaliação negativa da população que descendia de africanos. Esta população era freqüentemente caracterizada como um problema e o progresso da sociedade brasileira estava condicionado à capacidade de superação de sua condição racial, chegando-se mesmo a projetar o desaparecimento desta população, o que ocorreria a partir de elementos como a miscigenação e a incorporação de imigrantes europeus que iriam progressivamente aumentando o contingente de brancos na sociedade brasileira.

³⁸ Em 1867, o escritor e professor carioca Joaquim Manoel de Macedo escreveu um livro chamado *Vítimas-algozes: quadros da escravidão*, cujo conteúdo era uma crítica a ação educativa dos escravos no mundo privado. Para uma análise deste livro e deste tema no contexto do processo de abolição do trabalho escravo ver: Fonseca, 2000.

Os debates em torno da abolição criaram um sentimento que fez com que a população de origem africana fosse vista como dispensável e suas influências na cultura brasileira eram tidas como algo que deveria ser superado através de procedimentos que apontassem em direção a um processo de civilização.

No período relativo aos anos iniciais da República, a educação como fator de civilização deveria ocorrer a partir da superação das marcas culturais que indicavam um processo de africanização da sociedade brasileira, que em parte poderia ser alcançada através da escola. Isto pode ser representado através de um artigo publicado pela professora Georgina Machado da Cruz, na Revista do Ensino, editada pela Secretaria de Educação e Saúde de Minas Gerais. O artigo foi publicado em 1935, nele a professora defendia a importância do canto nas escolas e discorria sobre a sua capacidade de moldar a identidade de um povo. Mas, segundo ela, não cabia à escola legitimar qualquer canto como prática cultural:

O canto orfeônico ou coral constitui proveitoso atrativo e manifestação vibrante dos sentimentos raciais, que assinalam as qualidades características de um povo (...) nos tangos, e maxixes, nos sambas e extratos de revista, concentram-se quase sempre, palavras e termos baixos que debilitam na alma da criança, a ânsia irresistível de perfeição, de beleza e de verdade. Não representando cabedal valioso e meio educativo, essas peças devem ser *banidas* das escolas que visam triunfo completo da educação (CRUZ, 1935, p.5 grifo meu)

Sambas, maxixes e manifestações culturais afins, que certamente chegavam às escolas mineiras através das experiências culturais vivenciadas pelos alunos em suas comunidades, não deveriam integrar os procedimentos pedagógicos. Ao contrário, deveriam ser combatidos em favor da construção de uma identidade que reafirmasse o interesse de consolidar, através da escola, os vínculos com práticas culturais que tinham como objetivo civilizar a população.

No período posterior a abolição da escravidão, a questão racial pôde receber este tipo de configuração, que se dirigia para o controle e a superação das influências da cultura de origem

africana e mesmo para a tentativa de eliminação física desta população.³⁹ No período anterior à abolição, a questão era revestida de um outro sentido, pois colocar em questão a raça significava colocar em questão a escravidão, potencializando assim o discurso abolicionista que, no período posterior à independência não se manifestava com a força que veio obter na segunda metade do século XIX, mas que já se fazia presente, inclusive através de propostas que buscavam estabelecer restrições para a exploração do trabalho escravo.

Neste sentido, a obrigatoriedade da instrução e o caráter civilizacional que marcou os discursos da educação podem adquirir um significado específico quando o contrapomos às características da população mineira e sua relação com a escravidão. A partir deste contraponto, o caráter simbólico do discurso sobre a obrigatoriedade escolar pode ser associado ao perfil racial da população mineira, que foi profundamente marcado pelas práticas escravistas, fazendo com que os africanos e seus descendentes predominassem na sua estrutura demográfica.

Este fato pode ser tomado como uma das justificativas para que a legislação mineira se sobrepusesse à Constituição do Império, estabelecendo a gratuidade e a obrigatoriedade da instrução, estabelecendo, inclusive, punição para os pais que não enviassem seus filhos a escola, pois a educação era concebida como um elemento fundamental na constituição de um povo civilizado e esta não era uma das características atribuídas à população negra. Portanto, era exatamente onde predominava esta população que a educação deveria ser tomada como um instrumento essencial na constituição de um povo ordeiro e civilizado.

³⁹ Isto pode ser constatado em autores como Fernando Azevedo (1963, p.76) que faz as seguintes considerações sobre a população brasileira: “por outro lado, a análise da constituição antropológica de nossa população, de 1835 a 1935, demonstra que, segundo cálculos aproximados, a percentagem de mestiços (18,2%) e de negros (51,4%), atingindo a 69,6 % sobre 24,4% de brancos, em 1835, baixou a 40% (compreendendo somente 8% de negros) para 60% de brancos sobre o total da população; as raças negras e índia estão desaparecendo, absorvidas pelo branco, ou, para empregar a expressão pitoresca de Afrânio Peixoto, há, crescente, albumina branca para refinar o mascavo nacional”.

5 - O perfil racial das escolas da província de Minas Gerais

Quando consideramos os dados relativos à população somos levados a crer na necessidade de integração da categoria raça nas análises que se voltam para o entendimento da forma como a educação se estabeleceu na província de Minas Gerais. A interpretação que construímos sobre a lei que definiu a obrigatoriedade da instrução elementar indica que o processo de estruturação da educação adquire um significado específico quando analisado a partir de aspectos que levam em conta a população.

O perfil racial da população era algo que distinguia a província de Minas Gerais das demais e isto estava ligado à forma como a escravidão se constituiu nesta região. Esta singularidade vem sendo cada vez mais destacada pela historiografia que interpreta o desenvolvimento histórico de Minas Gerais:

A história demográfica da província era condicionada por ciclos econômico. Durante o auge da mineração do século 18 a importação de escravos africanos e o subsequente desenvolvimento de uma grande população de negros e mulatos livres definiram as características raciais da capitania. A importação de escravos africanos diminuiu e acabou cessando por volta da década de 1780, com o declínio da mineração. Juntos, escravos, negros e mulatos livres sempre foram maioria no século 18, mas com redução da população escrava, depois de 1786 os negros e mulatos livres tornaram-se o maior setor populacional (BERGAD, 2004 p. 310).

A escravidão desempenhou um papel central na composição populacional de Minas Gerais e, mesmo nos períodos em que houve refluxo da importação de africanos escravizados, o crescimento natural da população negra imprimiu um perfil singular na estrutura demográfica da província.

As pesquisas históricas mais recentes sobre Minas Gerais, que de alguma forma se referem a aspectos demográficos, têm destacado estas características e contestado a visão tradicionalmente construída sobre a população negra, que geralmente é retratada como um grupo que se encontrava em situação de relativo isolamento social e ligado apenas à escravidão. Estas descrições vêm sendo questionadas e as pesquisas vêm demonstrando que os negros estavam em contato com os mais variados aspectos da vida social e, na medida do possível, disputando os diferentes espaços.

Eduardo França Paiva (2001, p. 94), em trabalho que explora o universo cultural dos diversos sujeitos ligados à escravidão, faz a seguinte afirmação sobre as Minas Gerais, do século XVIII:

Universo móbil, sociedade de muitas facetas, campo de muitas oportunidades. A Capitania das Minas Gerais era, concomitantemente, afro, barroca e mestiça. Como vim afirmando, a região transformou-se durante os setecentos, sobretudo suas vilas e arraiais, em terreno de distinções e de hibridismo culturais onde libertos e escravos desempenharam papéis realmente importantes. Muitos deles, sobretudo as mulheres, conseguiram demarcar espaços sociais bastante importantes e, assim, se fazer respeitados, reconhecidos, às vezes temidos, às vezes tomados como referência pelos companheiros forros ou de cativo e, também, pela camada senhorial branca. A ascensão econômica incentivou essa mobilidade e ajudou a consolidá-la no dia-a-dia.

No que se refere à população, uma das fontes que mais têm alimentado a investigação dos pesquisadores são os relatos de viajantes. O trabalho com estas fontes de pesquisa revela que um dos aspectos que mais chamou a atenção dos estrangeiros que passaram pela província de Minas Gerais foi à composição racial de sua população.

Em *A Província Brasileira de Minas Gerais*, relato publicado por Halfeld e Tschudi (1998, p. 106), a população mineira é apresentada da seguinte forma: “uma grande parte da população desta província compõe-se de negros livres, mestiços de negros com brancos e de brancos e negros com índios, envolvendo todos os tipos de mestiçagem dessas três raças entre si. *Os brancos puros representam uma fração relativamente pequena da população total* (grifo meu)”.

Estes europeus registraram a superioridade numérica dos negros e mestiços e um elevado número destes indivíduos na condição de livres. Esta apreciação foi acompanhada por outros estrangeiros que viajaram por Minas Gerais. Segundo Ilka Boaventura Leite (1996, p. 10), o estranhamento dos viajantes é constante nos relatos:

Durante todo o século XIX, a maioria dos viajantes que chegava ao Brasil se defronta, surpresa, com o grande número de negros em relação ao de brancos. Apesar de conhecerem algumas estimativas de população, fornecidas pelos primeiros viajantes ou por informações divulgadas em seu país, recebiam um forte impacto provocado pela preponderância de negros nas ruas, lojas, nas casas, em qualquer lugar a onde iam. Percebiam também que havia, além dos escravos, negros livres e um grupo significativo de mulatos ou mestiços destes com brancos e índios.

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

Pretos e mulatos estavam nos mais variados papéis, inclusive na escola na condição de professores. O olhar do viajante é de estranhamento diante deste arranjo social, mas é um testemunho da presença e da capacidade de circulação dos negros na sociedade mineira. Diante deste quadro é preciso colocar em questão a visão tradicionalmente admitida sobre a escola como um espaço ocupado por alunos brancos e avaliar até que ponto as características da população mineira se refletia também nos espaços educacionais.

A supremacia dos negros – livres e escravos – é um indicativo que aponta para a necessidade de se levar em consideração os aspectos relativos à população nas abordagens que se voltam para o entendimento da educação. Somente a desconsideração dos negros como sujeitos pode manter viva a crença de que esta supremacia demográfica não teria impacto nos espaços educacionais, pois, embora distantes dos padrões de organização coletiva que emergiram no século XX, os negros possuíam a capacidade de articulação em nome de seus interesses e, a partir das mais diferentes estratégias, agiram no sentido de transpor os limites de uma sociedade marcada pela hierarquia e o preconceito racial.

Como apresentamos anteriormente, nos anos de 1820 o governo da província de Minas Gerais revelou uma preocupação com uma intervenção sistemática na área da educação criando iniciativas que se configuraram como uma política de instrução, que, nas décadas posteriores, se materializou das mais diferentes formas. Uma destas dimensões foi o progressivo controle das aulas públicas e particulares que existiam em Minas Gerais. Este controle visava conhecer a realidade educacional da província e também compreender as demandas que eram necessárias para a ampliação do atendimento do serviço de instrução pública.

Uma das conseqüências deste processo foi a exigência de que os professores que ministravam aulas públicas e particulares enviassem listas com os seus alunos. O Arquivo Público Mineiro possui uma série destas listas que foram enviadas entre 1823 até 1889, e em algumas delas encontramos o registro da condição racial dos alunos.

O registro da condição racial não ocorria com muita frequência e está presente em algumas listas feita por professores nos anos de 1820 no início dos anos de 1830. No período posterior, este item desaparece e é raro encontrar listas que façam menção ao pertencimento racial dos alunos. Este desaparecimento pode em parte ser atribuído ao fato de que as listas de professores começaram a sofrer uma padronização que solicitava o registro de uma série de elementos relacionados à frequência, ao desenvolvimento e sobre quem eram os pais ou educadores dos

alunos. Esta padronização é um dos elementos que justifica o desaparecimento do registro da condição racial dos alunos, mas esta é uma questão que ainda necessita de uma investigação específica.

Por outro lado, é preciso levar em conta que o número de listas com este registro não é muito grande, encontramos apenas quatorze listas de professores com o registro do pertencimento racial dos alunos. Isto pode indicar que este não era um procedimento generalizado e que na verdade estaria ligado à prática de alguns professores.

A questão dos registros só poderá ser compreendida de forma mais adequada através de pesquisas que se voltem especificamente para o entendimento dos diferentes itens registrados pelos professores (nome dos pais, idade, desenvolvimento, local de origem, etc) e sua evolução ao longo do século XIX. É preciso também realizar uma confrontação com os registros de outras instâncias burocráticas, que possam revelar a regularidade e a importância atribuída ao pertencimento racial, pois, entre outras coisas, pode ser que a grande presença de indivíduos negros, em Minas Gerais, tornasse pouco significativo o registro da cor.

Hebe M. Mattos (1998) pesquisou este tema em relação à região sudeste, no século XIX, e constatou que o fato de haver um grande contingente de negros em meio à população livre pode ter tornado a cor um elemento que por si só não seria indicação de distinção social, como ocorria no século XVIII. Neste sentido, haveria uma distinção dessa questão nos séculos XVIII e XIX, pois a cor teria perdido a condição de ser um elemento que indicaria o *status* dos indivíduos.

Isto pode ser um indicativo para pensarmos a tênue manifestação da cor na documentação relativa a instrução pública, pois, como teremos a oportunidade de ver mais adiante, pode ser que não fosse necessário registrar a cor diante da indiferenciação entre negros e brancos, ou mesmo diante do predomínio absoluto de negros nas escolas de instrução elementar.

A questão do registro do pertencimento racial dos alunos por parte da documentação relativa à instrução pública permanece uma incógnita, mas esta documentação é um importante

ponto de partida para avaliar o perfil racial das escolas mineiras. As listas que contém os registros sobre o pertencimento racial de alunos se referem a treze aulas públicas e particulares de diferentes pontos da província. Nove destas aulas são de escolas de primeiras letras e cinco são aulas de latim e filosofia racional. Elas são dos seguintes municípios: cinco são da Vila de Paracatu do Príncipe, uma do Arraial de Desemboque, uma do Arraial de Nossa Senhora da Boa Morte, e cinco do Colégio de Matozinhos em Congonhas do Campo.

A forma como ocorre o registro do pertencimento racial é variável, mas ocorre a partir de algumas categorias específicas. Nas listas dos professores há, em geral, o registro de três grupos de indivíduos. Dois são comuns a todas as lista, são eles os brancos e os pardos. Além destes, há um outro grupo que é denominado com termos variáveis e aparece em algumas listas como crioulos e, em outras, como pretos, negros ou mestiços.

Os registros dos professores revelam uma certa hierarquia na organização das listas e em geral os brancos são apresentados em primeiro lugar, em seguida os pardos e, finalmente, aqueles que são denominados de pretos, crioulos, ou termos afins. Esta hierarquia pode ser vista com clareza na lista que apresentamos abaixo e que se refere aos alunos do professor Antonio Alves Vieira Cunha, do Arraial de Desemboque, de 1825:

Tabela dos Alunos ou Discípulos que vão a aula das primeiras letras de que é mestre Antonio Vieira Assis da Cunha abaixo assinados neste Arraial de Desemboque.

Alunos Brancos		Idade	
1	Antonio Ribeiro	12	Já lê escritos, Cartilha e escreve
2	José Alexandre da S ^a Bravo	10	Lê escritos, cartilha e sabe tabuada
3	João José do Valle	11	Está lendo escritos, cartilha, escreve e sabe tabuada
4	João Carlos	10	Lê escritos, cartilha e tabuada
5	Antonio (Esael) Casseiro	8	Esta lendo escritos, cartilha, e tabuada e já escrevendo
6	Fidelles da Costa Ribeiro	7	Lê escritos, tabuada e escreve
7	Gabriel Antonio Ribeiro	8	Está em nomes e nas silaba
8	Antonio do Valle Pereira	7	Esta em nomes, e nas silabas
9	Domiciano Vieira	6	Está em nomes e nas silabas
10	Manoel José Vaz	12	Lê escritos, escreve e sabe tabuada
11	Antonio Vaz da Silva	9	Lê escritos e escreve
12	Joaquim Vaz da Silva	8	Lê nomes, silabas e escreve
13	Jose Vaz da Silva	7	Lê nomes e nas silabas
14	Francisco Antonio de Barcellos	2	Lê escritos, cartilha, escreve, argumentos a tabuada e está em contas
15	Antonio de Barcellos	16	Lê escritos, escreve e sabe tabuada e cartilha
16	Manoel Antonio de Barcellos	14	Lê escritos escreve e sabe tabuada e esta lendo cartilha
17	Jose Joaquim de Barcellos	10	O mesmo
Alunos Pardos			
18	Francisco das Chagas	10	Lê escritos, escreve, sabe tabuada e está lendo cartilha
19	Sebastião Caet ^o da Silva	8	O mesmo
20	João Vaz da Silva	9	O mesmo
21	Felisbino da S ^a Cardoso	12	Lê escritos e escreve
22	Clemente Francisco Pequeno	12	Lê escritos, escreve, da tabuada e lê cartilha
23	Manoel Felipe da Costa	12	Lê escritos e escreve
24	João Carvalho de Souza	21	Lê escritos escreve, da tabuada e lê cartilha
25	Manoel Mendes da S ^a	9	Esta lendo nomes e silabas
26	Jose Gonçalves da S ^a	16	O mesmo
27	Manoel Gonçalves da S ^a	10	O mesmo
28	Francisco Gonçalves da S ^a	8	O mesmo
Alunos Pretos			
29	Theodozio Ferr ^a Nascimento	9	O mesmo

O professor registrou a idade e o nível de desenvolvimento dos alunos, agrupando-os em três categorias raciais que foram apresentadas de forma hierarquizada, ou seja, em primeiro lugar os brancos, em seguida os pardos e por fim, o aluno que foi classificado como preto. Nas outras listas encontramos esta mesma hierarquia e é pouco comum encontrar alunos de grupos raciais diferentes apresentados de forma conjunta. Na lista do professor da Vila de Paracatu, Manoel Pereira de Castro Gomes, de 1825, encontramos o registro de alunos dos dois sexos, e há uma hierarquia de gênero que determina que os do sexo masculino apareçam em primeiro lugar. Em

seguida há o registro do sexo feminino, mas com mesma hierarquização dos grupos raciais, ou seja, primeiro as alunas brancas, depois as pardas e por fim as negras.

Neste caso ocorre a mesma forma de hierarquização que encontramos em algumas listas nominativas, em que havia uma sobreposição da categoria raça sobre a categoria gênero. Isto é uma indicação da força do pertencimento racial como elemento organizador das listas, ou da transposição dos elementos que hierarquizavam o mundo social para os espaços escolares.

A regularidade desta hierarquização neste conjunto de quatorze listas nos leva a crer que o pertencimento racial era um componente da prática pedagógica e que havia por parte dos professores expectativas diferenciadas em relação aos alunos negros e brancos.

Podemos encontrar nas listas elementos bastante sutis que corroboram estas suspeitas. Na lista do professor Thomas Francisco Pires, que possuía uma escola de primeiras letras na Vila de Paracatu, em 1823, havia 31 alunos e ele os registrou a partir do nome, sobrenome, pertencimento racial (branco, preto, crioulo), do nível de desenvolvimento - principalmente em relação ao domínio das habilidades de leitura e escrita -, e do período em que cada um estava na escola. Estas são as informações que estão contidas na lista deste professor, e somente em três casos encontramos um julgamento em que o professor faz referência à qualidade dos seus alunos. Dois alunos brancos são qualificados a partir da habilidade para as letras, como no caso de “Joaquim de Mello Franco, branco, já escreve letra fina e lê muita bem letra redonda, com um ano e meio de escola e é muito ágil para as letras e já conta”. Esta qualificação positiva se repete para um outro aluno branco, e há um terceiro aluno, pardo, que é qualificado de forma muito diferente pelo professor. Ele é tido como estúpido e com habilidades apenas para as atividades agrícolas (cultura): “Jose Ferreira Lima, pardo com ano e meio de escola não lê por ser muito estúpido e não ter habilidade nenhuma se não para cultura”.

Pode ser que o aluno José Ferreira Lima dividisse suas atividades escolares com trabalhos ligados às práticas agrícolas e isso incidiu no julgamento do professor, que viu nele um indivíduo

estúpido e inábil para o desenvolvimento das habilidades escolares. De qualquer forma, é estranha a maneira como o professor constrói o seu julgamento, que, na verdade, tem o formato de uma sentença que indica uma determinação sobre as potencialidades do aluno.

Este tipo de classificação se repete no registro do professor Thomé José dos Santos Batalha, também da Vila de Paracatu, em 1823. Apenas os alunos pardos e crioulos foram desqualificados, como “Euzebio de Mattos Lima, crioulo, muito sem habilidade, com 4 anos e meio de escola, não lê nada, escreve muito mal, ou Antonio Soares Roiz, pardo, sem habilidade alguma por que nada compreende, apesar de estar na escola a mais de um ano”. Na lista deste professor os alunos brancos não receberam este tipo de classificação e quatro deles foram apontados com a distinção de que “aprendem a ler e escrever com desembaraço”. Nenhum aluno negro recebeu este tipo de distinção; ao contrário foram na maioria dos casos registrados como *sem habilidade* (como nos casos acima) ou *lê e escreve mal*, ou *sofrível*.

O número de listas que utilizamos não possibilita uma análise conclusiva em relação à manifestação de preconceito racial nas práticas pedagógicas das escolas mineiras, do século XIX. Por outro lado, seria necessário um conhecimento mais apurado dos processos pedagógicos e suas formas de desenvolvimento para que seja possível avaliar o significado das classificações que aparecem nestas listas e que registram situações como “a um ano e meio na escola, lê mal e escreve sofrível”. Não dispomos de recursos que permitam uma avaliação criteriosa dos processos pedagógicos e que possibilitem uma compreensão plena do nível de aprendizado que um aluno deveria obter em um ano e meio de escola. Porém, a recorrência com que se distribui os julgamentos negativos e positivos para os diferentes grupos raciais é um indício importante na avaliação da conduta das escolas deste período. Além disso, é preciso considerar que o preconceito racial era um elemento muito presente na sociedade mineira daquela época e é pouco provável a sua ausência nos espaços escolares, onde havia uma reunião de negros e brancos em proporções semelhantes à que existia na população.

A discriminação racial nas escolas do século XIX é uma questão que ainda necessita de uma investigação mais aprofundada, mas, considerando-se as tensões raciais existentes neste período, é improvável a sua ausência nos espaços escolares. Isto vem sendo demonstrado por trabalhos como o de Silva (2000), que analisou a experiência de um professor negro no Rio de Janeiro. Este professor criou uma escola voltada para alunos pretos e pardos que, segundo ele, tinham dificuldade de aprendizagem em função da discriminação a que eram submetidos nas escolas onde estudavam junto com professores e alunos brancos.

A mesma questão foi registrada por Barros (2005) para a província de São Paulo, em 1877, através do relatório de um professor que revelava um descontentamento com a presença de alunos negros em suas aulas:

Nele (no relatório), além de informações usuais, o professor Rhormens acrescenta aos dados solicitados uma longa descrição da situação vivida em sua escola, onde *da-se um fato que mais reverte em prejuízo dos bons que em proveito dos maus*. Ali se encontraria uma situação desagradável para ele e para a maioria de seus alunos: certos *negrinhos que por aí andam, filhos de Africanos Livres que matriculam-se mas não freqüentam a escola com assiduidade*, que não sendo interessados em instruir-se, só freqüentariam a escola para deixar *nela os vícios de que se acham contaminados, ensinando aos outros a prática de atos e expressões abomináveis, que aprendem aí por essas espeluncas onde vivem*. O professor demonstra aversão à presença desses alunos na escola, que só estão lá porque ele não os pode proibir (...) não que ele discordasse que essas crianças deveriam ser educadas, o problema estava no fato de eles freqüentarem a mesma escola onde também estão os *bons* alunos, já que é notável a tendência que para eles tem os bons meninos. Para lidar com sua presença, o professor dizia sentir-se *às vezes obrigado a usar de rigor, a fim de conte-los nos limites do honesto*. A solução sugerida para os indesejados: *para estes devia haver escolas aparte*. (BARROS, 2005, p.50; grifo do autor)

Este professor demonstra um forte preconceito contra os alunos negros e aponta a necessidade de criar escolas separadas para evitar o contato destes com os que ele chamava de *bons alunos*. A situação se assemelha àquela que foi apresentada por Silva (2000) em relação ao Rio de Janeiro, porém, no caso por ela analisado, é um professor negro que revelava a existência do preconceito que prejudicava o aprendizado das crianças negras. Os dois professores apontaram

para uma solução semelhante, ou seja, a separação dos alunos brancos e negros, como foi reivindicada pelo professor paulista, ou a criação de uma escola para meninos de cor, como fez o professor carioca.

A mesma questão aparece em um registro do Presidente da Província de Alagoas, Sr. Vieira de Araújo, que, em 1875, abordou a importância da obrigatoriedade do ensino primário e fez referências aos conflitos relativos à escolarização de crianças negras:

Prevejo as dificuldades da execução, porém será resultado considerável si, no primeiro ano, pelo menos, mil menores, 500 até 100 deles forem por este meio arrebatados á ignorância: com a sucessão dos tempos é de esperar que este preceito se transforme em costume – Esta medida deve alcançar os libertos e os filhos livres de mulheres escravas, maiores de 7 e menores de 15 anos, nas escolas noturnas, abertas gratuitamente por alguns professores, com já autorizei ao diretor geral da instrução, que no seu relatório lembra a admissão dos mesmos nas aulas diurnas juntamente com meninos livres, o que, por certo, não me parece prudente. É para recear que a admissão de menores escravo nas escolas diurnas afugente dali os menores livres (*Apud*: MOACYR, 1939, p. 604).

Na abordagem do Presidente da Província de Alagoas as crianças negras foram retratadas através da metáfora de escravos, pois aqueles que nasceram após a Lei do Ventre Livre (1871) e que são chamados de *filhos livres de mulher escrava*, como consta na própria denominação do Presidente, eram livres e não escravos. O que separava estas crianças daquelas que ele chamou de *menores livres* provavelmente é o fato de serem negras e isto, no entendimento do governante alagoano, poderia criar dificuldades para o funcionamento das escolas. Desta forma, o conveniente não seria impedir a presença destas crianças nas escolas, mas educá-las aparte criando escolas noturnas que pudessem recebê-las.

Este conjunto de evidências revela o nível de tensões decorrente da reunião de alunos brancos e negros nas escolas do século XIX e reafirma as análises que fizemos em relação às listas de professores, onde encontramos uma hierarquização dos grupos raciais e uma tendência à

desqualificação daqueles que foram registrados como negros. A questão relativa à existência de preconceito torna-se ainda mais plausível quando consideramos as particularidades da província de Minas Gerais, onde encontramos uma enorme população negra que também se fazia presente nos espaços educacionais, pois, segundo as listas dos professores, os alunos negros eram em geral numericamente superiores aos brancos.

No quadro abaixo⁴⁰, apresentamos o perfil racial de cada uma das aulas de primeiras letras em que há o registro da cor dos alunos:

Quadro III - Perfil racial das dos alunos contidos nas listas de professores

Nome do Professor	Localidade	Alunos			Total
		Brancos	Pardos	Crioulos	
Prof. Particular Joaquim Antonio de Aguiar	Arraial de N. S. da Boa Morte	02	04	-	06
Professor Manoel Assunção Ferreira	Vila de Paracatu	03	03	-	06
Professor Manoel Pereira de Castro Gomes	Vila de Paracatu	08	08	03	19
Professor Thomas Francisco Pires	Vila de Paracatu	13	14	04	31
Prof. particular Tomé Ferreira Brito	Vila de Paracatu	03	05	01	09
Prof. particular Thomé José dos Santos Batalha	Vila de Paracatu	22	31	08	61
Professor Domingos da Costa Braga	Vila de Paracatu	07	01	01	09
Prof. particular Antonio Alvim de Mello	Distrito de Redondo	43	02	01	46
Professor Antonio Vieira Assis da Cunha	Vila de Desemboque	17	11	1	29

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

⁴⁰ As listas utilizam três formas de classificação dos grupos raciais e, no geral, os negros são representados a partir de dois termos, pardo que é comum a todas as listas e um outro que é variável (crioulo, mestiço, preto, negro). O termo crioulo foi utilizada com objetivo de agregar as demais formas de designação dirigidas aos negros apenas para efeito de apresentação dos dados, pois cada um destes termos tem um sentido específico e teremos a oportunidade de tratar disso um pouco mais a frente.

Das nove listas das aulas de primeiras letras, cinco são particulares e distribuem-se por quatro localidades diferentes, sendo que cinco delas são da Vila de Paracatu. Nas aulas de cinco professores de primeiras letras os alunos registrados como negros (pardos e crioulos) aparecem em número superior aos brancos; em uma delas eles se encontram na mesma proporção e em apenas três os brancos são maioria.

Esta superioridade numérica dos alunos negros merece toda atenção, pois, embora este conjunto de listas seja pouco representativo em relação à província, é um registro importante acerca do comportamento dos negros em face dos processos educacionais. Por outro lado, devemos ficar atentos para o fato de que a representação de negros e de brancos não é muito desproporcional nas aulas que registram um pequeno número de alunos. Em aulas onde há menos de dez alunos, como no Arraial de Nossa Senhora de Boa Morte, ou em Paracatu, na aula do professor Domingos da Costa Braga e de Tomé Ferreira Brito, a superioridade de um dos grupos não é muito acentuada e o número de alunos negros e de brancos é sempre próximo. O mesmo pode ser verificado em relação às aulas em que os negros são maioria, pois, apesar de sua superioridade numérica, não há uma grande diferença em relação aos brancos.

Apenas na aula do professor Antônio Alvim de Mello encontramos uma desproporção acentuada em favor de um dos grupos, pois, de um total de 46 alunos, apenas três são negros. Trata-se da única lista em que poderíamos dizer que os alunos negros estão sub-representados e em concordância com a visão tradicionalmente construída pela história da educação que tende a registrar sua presença nas escolas como algo esporádico ou casual.

Mas, para compreender a sub-representação nesta lista, é preciso levar em conta o fato de que esta era uma das escolas mais importantes da província: o Colégio Bom Jesus de Matozinhos. Este colégio possuía um perfil altamente elitizado, congregando alunos das mais diversas regiões do país, em regime de internato e externato. Dos 46 alunos que figuram na lista do professor deste

colégio, 21 eram originários de Minas Gerais e 25 eram de outras províncias, principalmente São Paulo e Rio de Janeiro.

O perfil da aula de primeiras letras deste colégio não estava apenas em descompasso com a população mineira, mas também com as escolas que existiam na província e que eram marcadas por uma existência em regime de precariedade material. A precariedade das escolas públicas e particulares era um dos aspectos mais ressaltados em relação às aulas isoladas, que eram comandadas pelos chamados mestres-escolas, e era um tema recorrente nas avaliações realizadas pelo governo sobre estas instituições.

O padrão de organização do Colégio Bom Jesus de Matozinhos, no que se refere aos aspectos materiais e aos procedimentos pedagógicos, revela que esta instituição estava em um nível bem distante da maioria das aulas organizadas de forma isolada e comandadas pelos mestres-escolas. A lista dos alunos da escola de primeiras letras desse colégio foi a única que trouxe comentários sobre procedimentos pedagógicos e sobre a sua infra-estrutura material demonstrando sua superioridade em relação às aulas isoladas que imperavam nas diferentes regiões da província:

O colégio de Matozinhos de Congonhas do Campo fundado por portaria de 7 de junho de 1827 teve principio em 28 de Agosto de 1827 e se tem aumentado a proporção dos cômodos que vai tendo. O seu superior e Administrador é o Padre Leandro Rabello Peixoto e Castro sacerdote da Congregação Missão. Presentemente tem o colégio em atualidade oito aulas que são: 1^a. Primeiras Letras, 2^a. Gramática latina de primeiro ano. 3^a. Gramática Latina de segundo ano. 4^a. gramática latina de terceiro ano. 5^a. gramática francesa. 6^a. filosofia racional e Moral, 7^a. aritmética, álgebra e geometria, 8^a. Musica⁴¹.

No que diz respeito à escola de primeiras letras, o documento apresenta o seguinte comentário: “muitos destes estudantes que se acham adiantados freqüentam também a aula de

⁴¹ Arquivo Público Mineiro: IP 3/2, caixa 01, folha 43

latim do primeiro ano tendo gastado uma hora na de português”. As aulas do colégio eram organizadas através de um sistema que oferecia aos alunos a possibilidade de avançarem progressivamente dos estudos das primeiras letras às aulas de latim. A citação destaca ainda que o colégio possuía cômodos específicos para a execução das aulas. Uma realidade muito distante das demais escolas de primeiras letras que recebiam duras críticas em relação a infraestrutura material e a ineficiência dos procedimentos metodológicos, que, na ótica dos visitantes ou avaliadores, não eram capazes de permitir aos alunos dominar de fato os conteúdos que deviam ser absorvidos na instrução elementar.

No Colégio Bom Jesus de Matozinhos encontramos uma estrutura gradativa de conteúdos, e processos que permitiam ao aluno ir progressivamente evoluindo em meio a estes conteúdos. O perfil elitista e a sofisticação do colégio podem ser confirmados por sua organização através de internato, que era o regime da maioria dos alunos da instituição, e pela necessidade de pagamento. Segundo o Presidente da Província Antônio da Costa Pinto (1837, p. 24), havia neste e em outros dois colégios: “duzentos e quarenta e oito discípulos, que contribuem com a pensão anual de 90\$000 e 100\$000 réis, freqüentarão as Aulas dos 3 colégios em ano próximo passado. É quanto me é dado informar-vos a respeito destes estabelecimentos de instrução, cujas vantagens algum apregoam e outros contestam”.

Portanto, seu perfil destoa das demais escolas que em geral funcionavam em regime de precariedade, e destoa também em termos raciais, pois dele é a única lista onde os negros estão sub-representados. Pode-se dizer que se trata do único registro que corresponde às narrativas tradicionalmente construídas pela história da educação brasileira e que tende a registrar as escolas do século XIX como um espaço dominado pelos brancos e onde os negros inexistiam, o que, quando se faziam presentes, estavam cercados de brancos por todos os lados.

O conjunto das nove listas dos professores de primeiras letras que atuaram em Minas Gerais nos anos de 1820 e início de 1830, revela que os negros compunham a maioria dos alunos

presentes em suas aulas e mesmo quando não eram maioria, estavam presentes em número próximo ao dos alunos brancos.

Esta realidade se modifica quando consideramos as outras cinco listas que apresentam alunos que freqüentavam os níveis de ensino acima da escola de primeiras letras. Das listas que registram o pertencimento racial dos alunos, cinco se referem a um nível de estudo mais elevado, e nelas encontramos um perfil racial diferenciado daquele que foi descrito para a escola de primeiras letras. As cinco listas apresentam dados relativos a duas escolas: uma, de um professor de latim, da cidade de Paracatu, em 1823, e quatro do Colégio Bom Jesus de Matozinhos, em 1831, sendo duas aulas de latim e uma de filosofia racional. A partir destas listas podemos realizar uma certa comparação entre o perfil da escola de primeiras letras e os níveis mais avançados do ensino.

O professor de latim, da cidade de Paracatu, foi denominado apenas com o nome de João, sua escola era pública e tinha no total dezoito alunos; destes, 05 eram pardos e 13 brancos. As listas do Colégio Bom Jesus de Matozinhos apresentam aulas que eram regidas por quatro professores distintos e se referem à Gramática Latina do Primeiro Ano, com 43 alunos; Gramática Latina do Segundo Ano, com 19 alunos; Gramática Latina do Terceiro Ano, com 14 alunos e Filosofia Racional, com 18 alunos. Os alunos são, como nas aulas de primeiras letras, originários de outras províncias, sobretudo de São Paulo e do Rio de Janeiro.

Os negros também estão sub-representados nestas aulas e há uma enorme desproporção entre estes e os que foram registrados como brancos: os alunos são, no total, 94 para as quatro aulas do colégio e apenas um aluno foi registrado como pardo. Portanto, a sub-representação dos negros é muito grande, indicando que havia uma oposição entre o perfil destas aulas e o daquelas que compunham o universo das escolas de primeiras letras.

Os dados relativos às escolas de nível mais elevado indicam que seu perfil se diferenciava daquele que encontramos nas escolas de primeiras letras e que tendiam apresentar um público em

que havia um predomínio de negros. Portanto, considerando os dados das listas de professores e o contraponto entre as aulas de primeiras letras e as da escola secundária, pode-se dizer que havia uma inversão no perfil das escolas mineiras, que, no nível elementar, eram marcadas por uma presença majoritária de negros, que não era acompanhada pelos níveis mais elevados.

Não podemos deixar de considerar que as análises que apresentamos foram construídas a partir da utilização de quatorze listas de professores e que, do ponto de vista quantitativo, trata-se de um pequeno conjunto de documentos. Estes documentos podem ser tomados como uma importante base empírica para qualificar as questões que levantamos em relação aos processos educacionais e à questão racial, no século XIX, mas deve ser atestada por um conjunto outro de documentos que seja mais amplo e que possa confirmar estas percepções que apenas foram indicadas a partir das listas dos professores. É o que tentaremos fazer a partir de uma exploração mais efetiva da documentação relativa às listas nominativas de habitantes.

5.1 – O perfil racial das escolas segundo as listas nominativas

Nas listas nominativas encontramos algumas variações na forma de registrar as crianças que estavam ligadas aos processos de educação formal. O termo utilizado com maior frequência é aquele que aparece no campo que registra a ocupação e no qual os indivíduos são designados através da expressão *na escola*, ou simplesmente *escola*. Por vezes, o registro é mais específico e aparece através da expressão *na escola de primeiras letras*. Estes registros demonstram que a atividade básica da criança, ou jovem, estava relacionada a sua ligação com o espaço escolar, que começava a ser visto como local de formação que efetivamente responderia pela *ocupação* destes indivíduos.

As listas nominativas também demonstram que as crianças tinham outras formas de *ocupação* e que estavam relacionadas ao mundo do trabalho. Há registros que apresentam crianças ligadas a atividades produtivas, e é mais comum encontrar crianças ligadas ao trabalho do que à escola, o que revela que este era o universo privilegiado de vivência da infância. No que se refere à inserção das crianças no mundo do trabalho, não havia uma distinção entre livres e escravos, pois ambas foram registradas no exercício de atividades produtivas praticamente na mesma proporção. É o que ressalta Gutierrez e Lewkowicz (1999, p. 20):

Interessante observar que não havia diferenciação social quanto à inserção das crianças no mundo do trabalho. Livres e escravos e libertos vinculavam-se cedo à produção e no aprendizado das mesmas ocupações. A proporção de crianças livres de 5 a 14 anos que aparecem no recenseamento de 1831 com ofício definido correspondia a 18% do total de crianças livres, proporção muito similar ao percentual de escravos da mesma faixa etária que estavam ocupados 21%. A diferenciação que se esperaria quanto ao tipo de formação inculcada nas crianças, umas educadas para mandar (brancas livres) e outras para obedecer (escravos e pardas) não se reflete nos dados do recenseamento, nem pelo momento em que ingressavam no trabalho, nem pelo lado da estrutura ocupacional a que se vinculavam.

Não há nenhum indicativo de que existisse uma orientação específica para o processo de registro da ocupação das crianças. No entanto, algumas listas nominativas registraram este elemento e com frequência prevaleceu a sua vinculação com o mundo do trabalho.

Quanto ao registro sobre escola, ele aparece em alguns casos, e isso indica que a escolarização começava a ser apresentada como uma outra perspectiva de formação. Mas o registro sobre a escola foi casual e parece que ele estava ligado à sensibilidade das pessoas que foram responsáveis pela elaboração das listas, que indicaram a escola como um espaço de vivência da infância e que, portanto, seria uma forma de “ocupação”.

No campo ocupação encontramos também, com alguma frequência, a expressão *aprende a ler*. Esta era equivalente ao registro *na escola*, pois, em algumas listas como a de Caeté, só há o registro *aprende a ler*. Neste distrito nenhuma criança foi registrada como na escola, ou antes, a

ocupação foi designada através da função da escolarização e não através da ligação com a instituição, ou seja, as crianças foram designadas a partir daquilo que era a atribuição fundamental da escola: o ensino da leitura.

A estreita relação entre escola e leitura torna-se evidente quando tomamos como referência as listas dos professores, em que há o registro de aspectos do desenvolvimento dos alunos. Estes registros geralmente conferem maior importância à leitura, pois era sobretudo a capacidade de se apropriar da leitura que definia o padrão de desenvolvimento e evolução dos alunos no interior da escola.

Por outro lado, a Lei n.º 13 que, em 1835, foi um instrumento de normatização de diversas dimensões da educação, definiu a leitura como uma das principais finalidades da instrução: “Artigo 1º. A instrução primária consta de dois graus: no 1º se ensinará a ler, escrever, e a prática das quatro operações aritméticas; e no 2º. a ler, escrever, aritmética até proporções, e noções gerais dos deveres morais, e religiosos”.

Ler e escrever eram conteúdos que se faziam presentes nos dois níveis da instrução primária, o que revela a sua importância no contexto escolar do século XIX. Isto e a própria importância da leitura, em uma sociedade com um baixo número de leitores, justifica o fato dessa função se sobrepor à instituição no registro de algumas listas. Portanto, independente do termo contido na lista nominativa designar a ocupação das crianças através da instituição ou da função, agregamos os dados sobre aqueles que foram registrados como na escola e como aprendizes de leitura. Porém não é possível distinguir se o registro se referia ao primeiro ou segundo grau da educação elementar - como foi definido pela Lei n.º 13 -, pois nesta documentação é praticamente impossível encontrar esta distinção.

Nas listas nominativas aparece com frequência um outro termo que também se refere ao contexto escolar, mas que não está ligado à instrução primária. Esta forma de designação não se dá a partir da instituição e nem tampouco da função, pois ela registra o que poderíamos chamar de

uma condição: estudante. O aluno que havia ultrapassado os limites da escola elementar e prosseguia seus estudos nos níveis mais elevados conquistava um *status* que transformava a sua relação com a escola ou com o ato de estudar em uma condição. Estes indivíduos foram registrados com a designação de estudantes ou como termos como “estudando latim, na gramática, estuda no Caraça”. Esta é uma forma de registrar jovens que estavam em níveis mais elevados que a instrução elementar. A idade dos alunos é um dos elementos que indica esta distinção, pois os que foram registrados como *na escola* são em geral crianças entre 04 e 14 anos, enquanto que os *estudantes* são geralmente jovens com idade superior a quatorze anos.

Esta distinção aparece também na memória de Francisco de Paula Ferreira Rezende (1944, p. 207), quando narra sua passagem da escola elementar para os estudos preparatórios para o curso de direito:

Tendo feito meu exame de primeiras letras em dezembro de 1842, eu me retirei para a nossa Fazenda e aí me conservei até meados de 1843 em que depois das férias do Espírito Santo vim de novo para a cidade, a fim de ali começar meu estudo de latim (...) Antes, porém, de falar da minha estréia como estudante, julgo dever dizer algumas palavras sobre a aula e sobre o professor de latim na (Vila de) Campanha.

Francisco de Paula Ferreira Rezende registra a sua passagem da escola de primeiras letras para a aula de latim e apresenta a mesma distinção que encontramos nas listas, pois fazia então sua “estréia como estudante”. O que deixa claro que não era essa a sua condição quando se encontrava na escola de primeiras letras. E ainda:

Eu que na escola quase que nunca tinha passado de pequeno pinto no meio de frangos já bem empenados, no estudo de latim bem me poderia comparar agora a um pequeno garnizé no meio de grandes perus; porque muito raro era ali o estudante que tivesse muito menos que 14 a 16 anos, entretanto que alguns havia que já podiam figurar pais de família (REZENDE, 1944 p.212).

As crianças que foram registradas como freqüentando a instrução primária foram utilizadas como critério para seleção das listas, pois geralmente quando há registro destas crianças encontramos também o de estudantes. Outro critério que guiou nossa escolha foi o fato de que as crianças registradas como *na escola* são sempre em número muito superior às que foram listadas como estudantes. Isto se justifica pela maior presença, na província, de aulas de primeiras letras do que as de outros níveis instrucionais.

Portanto, nas listas nominativas encontramos os alunos que estavam na escola elementar e também aqueles que freqüentavam os níveis mais elevados de ensino. Estes alunos estavam em aulas similares a aquelas que encontramos na documentação da instrução pública e que diz respeito às aulas de filosofia racional e latim que vimos através das listas de professores.

Nas listas nominativas também há outras designações que possuem um sentido educacional, porém se referem a atividades que estão ligadas ao aprendizado de ofícios e que não estão vinculadas ao contexto escolar. Em algumas listas nominativas há o registro de crianças que se encontravam no aprendizado de ofícios como o de sapateiro, carpinteiro, tecedeiras, alfaiates, etc. Estes registros são importantes para avaliar os diferentes aspectos relativos à infância, como tivermos a oportunidade de ver através de Gutierrez e Lewkowitz (1999). No entanto, não utilizaremos estes dados, pois o que nos interessa é tratar de questões que estejam relacionadas aos processos de educação formal.

Em relação ao registro das crianças que freqüentavam espaços escolares no nível da instrução primária, encontramos os termos raciais que acompanham aquilo que apresentamos em relação à população.

Em todas as listas há o registro de crianças brancas e pardas. Em algumas listas estas duas formas de designação são as únicas categorias a assinalar a condição das crianças que estão ligadas aos processos de escolarização. Este é o caso de distritos como Cachoeira do Campo, Bom Fim e São Gonçalo, onde as crianças que estavam na escola eram designadas como brancas ou

pardas. Nestes distritos a população negra era dividida em quatro tipos de classificação racial (pretos, pardos, crioulos, cabras), mas na escola encontramos apenas os chamados pardos.

Ao problematizarmos as diferentes formas de classificação dos negros nas listas nominativas, estabelecemos uma série de considerações que permitiram colocar de lado a idéia de que os termos de classificação racial se referiam apenas à cor. Portanto, as aulas existentes nestas localidades não podem ser entendidas como bicolores, ou seja, freqüentadas apenas por alunos brancos e mestiços que teriam uma cor intermediária que os levariam a ser classificados como pardos.

Pardo era um tipo de classificação que tinha implicações sociais, e pode ser que mais diretamente nestes distritos os grupos familiares que utilizavam a escola como espaço de formação fossem classificados nesta condição, e que, no contexto das relações raciais do século XIX, isso fosse uma forma de qualificar “positivamente” os indivíduos de ascendência africana. Segundo Lima (2003), no final do XIX, o termo pardo tornou-se síntese das três raças e um símbolo da mestiçagem, mas na primeira metade do século XIX era um termo que primava pela indefinição. Esta autora cita um jornal carioca de 1832, chamado *Sentinela da Liberdade*, em que há o seguinte registro quanto à imprecisão deste termo: “a palavra pardo não designa senão que se é trigueiro, e pode então acontecer que um branco trigueiro seja pardo, como um mulato alvo seja branco sem que com isso ele deixe de ser mulato, assim como o outro deixe de ser branco, ainda que trigueiro (*Apud*: LIMA, 2003).”

Quanto mais se tenta definir o termo pardo através da miscigenação, mais elementos entram em cena e a tentativa de definição de um tipo de pigmentação, ou cor, específica para os membros deste grupo fica cada vez mais confusa. Pois, se há um termo ao qual não podemos atribuir um sentido compartilhado é a designação de “trigueiro” que, na definição do jornal, seria a condição primeira dos pardos e o tipo de pigmentação responsável pelo seu fenótipo.

Quando confrontamos a documentação do Colégio Bom Jesus do Matozinhos e da lista nominativa que se referia a esta instituição, constatamos que em determinadas circunstâncias um pardo poderia ser transformado em branco. O mesmo foi sugerido pela confrontação realizada por Paiva (1989) em relação as listas nominativas de 1831 e 1838. Por outro lado, tivemos a oportunidade de ver através da problematização de Mattos (1998) que os negros adentravam a categoria dos pardos independente da pigmentação.

Portanto, pode ser que a experiência escolar fosse um elemento que nivelaria diferentes indivíduos através da classificação de pardos. Esta perspectiva pode ser uma justificativa para que possamos explicar a supremacia incondicional deste grupo nas escolas dos distritos que utilizaram apenas esta categoria em oposição à de branco. Isto pode ser visto no gráfico abaixo que apresenta o número de alunos dos três distritos que utilizaram apenas estes dois termos:

Gráfico 5.1 - Número de alunos nas listas nominativas de S. Gonçalo, Bom fim e Cachoeira do Campo – por raça/cor

Fonte: Listas nominativas de habitantes

Nos distritos que registram apenas brancos e pardos nas escolas, podemos dizer que não há equilíbrio na distribuição dos alunos, pois em Cachoeira do Campo e Bom Fim temos uma superioridade absoluta dos pardos que são, respectivamente, 87,2% e 67,74% do percentual total de alunos. Em São Gonçalo ocorre uma inversão dos dados e temos os brancos como o grupo que contém maior número de crianças registradas na escola, e este predomínio é quase que total, pois são eles 94,6%.

Na maioria dos distritos que compõem nossa amostra, a classificação racial ocorreu a partir de uma diversificação maior do que a simples contraposição entre brancos e pardos. Em cinco distritos encontramos as categorias mais tradicionais em relação à população daquele período, ou seja, aquela que subdivide o grupo representado pelos negros em pardos e crioulos:

Gráfico 5.2 - Número de alunos nas listas nominativas de Caeté, Passagem, Redondo, S. Bartolomeu e Catas Altas – por raça/cor

Fonte: Listas nominativas

Nos distritos em que o registro das crianças na escola ocorre a partir das categorias raciais mais tradicionais, nas quais os negros foram subdivididos em duas categorias específicas (pardos, crioulos), havia um predomínio absoluto deste grupo em meio aqueles que foram listados como na escola. Em todos os distritos os negros compunham a maioria dos alunos, isto fica claro quando agregamos os dados relativos a crioulos e pardos, que em quase todos os distritos representaram praticamente três quartos do alunado: em Catas Altas eles representavam 74,46%; em São Bartolomeu, 74,42%; em Redondo, 76,66%; em Passagem, 83,87% e em Caeté, 66,21%.

Temos ainda um outro conjunto de listas nominativas que apresenta uma forma de registro que é ainda mais diversificada, pois, além dos três tipos de classificação que vimos anteriormente, elas também trazem crianças que são registradas como cabras:

Gráfico 5.3 - Número de alunos nas listas nominativas de Matozinhos, S. Luzia e Itaverava – por raça/cor

Quando agregamos os dados relativos aos negros temos a confirmação da incontestável superioridade numérica da sua presença nas escolas, pois em Itaverava eles são 61,22%; em Santa Luzia, 83,87% e em Matozinhos, 92,10%.

Os dados relativos aos negros e brancos que foram registrados como freqüentando aulas de instrução primária não acompanham as características da população apenas em relação às terminologias que são aplicadas na classificação dos diferentes segmentos raciais, acompanham-nas também naquilo que é a principal característica demográfica da sociedade mineira no século XIX, ou seja, apresentam uma superioridade incontestável de negro em meio àqueles que foram registrados como na escola.

A sintonia entre os dados relativos ao público das escolas e os da população também se manifesta através da diferenciação regional. As análises que apresentamos anteriormente indicam que a região sul de Minas Gerais teve um processo de ocupação particular e que se diferenciava de outras regiões província. Esta diferença foi apontada por Bergad (2004) e Paiva (1996), que destacaram a diversidade de atividades econômicas daquela região e a singularidade de sua população, que é marcada por uma presença mais efetiva da população branca, que, como vimos, podia não ser superior à negra, mas ocorria em proporção maior do que em outras regiões da província. Entre estas regiões, destaca-se aquela que denominamos de Mineradora Central e o Médio-Baixo Rio das Velhas, que foram intensamente ocupadas no século XVIII e que é onde havia uma movimentação maior da população negra.

Estas diferenças regionais se manifestaram também nos dados relativos ao público registrado como na escola, pois é exatamente no distrito que se encontrava na região Sul da província que temos o único caso em que os brancos são superiores aos negros. A proporção de brancos registrados como na escola de São Gonçalo é muito superior à dos negros, e em um nível quase que inverso ao dos distritos da região Mineradora Central e a do Baixo Médio Rio das Velhas.

Da mesma forma como apontamos em relação ao perfil racial do Colégio Bom Jesus do Matozinhos, os dados relativos a São Gonçalo correspondem ao imaginário existente na história da educação brasileira e que pressupõe que as escolas do século XIX eram freqüentadas quase que exclusivamente por brancos.

Mas dentro de nossa amostra este distrito é uma exceção e, a julgar pela desproporção dos dados em relação aos alunos negros e brancos na escola e aos aspectos relativos à composição demográfica de São Gonçalo, podemos tomar estes dados como indícios acerca de uma certa dificuldade de movimentação dos negros nesta região. Provavelmente isso ocorria em função de uma presença maior dos brancos e de uma capacidade de concentração de poder nas mãos dos indivíduos deste grupo, e isto pode estar relacionado a um processo de desenvolvimento econômico e ocupação da região em fase relativamente tardia. Desta forma, pode ser que a região Sul expressasse um padrão de relação entre os grupos raciais que se assemelharia ao das demais regiões, principalmente a Mineradora Central, no século XVIII, onde havia um certo monopólio das posições de poder na mão dos brancos.

Isto pode ser constatado pela forma como Francisco de Paula Ferreira Rezende (1944, p. 173) descreve sua amizade com um aluno negro que freqüentou junto com ele as aulas de primeiras letras:

Ora, este amigo de quem falo, chamava-se Francisco de Paula Vitor e é hoje vigário colado da igreja de Três Pontas. Crioulo retinto e em quase tudo um tipo perfeito da raça, ele nunca foi bonito; mas verdadeiro coração de ouro, ele sempre teve a sua alma tão branca quanto é negra a cor da sua pele. Filho natural de uma mulher que nada possuía, teve a felicidade de achar uma madrinha, que ainda tomava um pouco a sério esse parentesco espiritual; e que por isso, embora não fosse rica, o levou para a sua casa e lhe deu toda a educação que na Campanha se podia dar a um menino que não se destinava aos ofícios mecânicos. Ele pôde, desta sorte, aprender as primeiras letras, o latim; e finalmente a música, da qual se não chegou a saber muito soube pelo menos o quanto era bastante, para que ele pudesse cantar nas igrejas com sua voz de baixo profundo.

As pessoas negras que aparecem de forma positiva na narrativa de Francisco de Paula Ferreira Resende, em geral, são acompanhadas por essa distinção através da qual qualificou seu companheiro de escola: era um “preto de alma branca”. Esta forma de qualificação dos negros é fruto de uma rígida estrutura social em que os lugares dos grupos raciais eram delimitados com clareza ou, como ele mesmo diz:

“... as diversas raças não só nunca se confundiam, mas muito pelo em vez disso, cada raça e cada uma de suas classes nunca deixavam de mais ou menos manter seu lugar; porque em todas havia gradações e os limites que as estabeleciam não podiam ser passados sem a violação da mais poderosa de todas as leis – a que se funda sobre prejuízo antigo mais ou menos universal (REZENDE, 1944 p. 176)”.

Esta especificidade da região Sul é aqui representada através de uma de suas maiores cidades, a de Campanha, e pode ser tomado como um indicativo acerca da forma como a posição dos grupos raciais era definida, com rigidez. É evidente que em toda a província o preconceito era um importante mecanismo de contenção social em relação às possibilidades de ascensão e movimentação dos negros, mas, junto com isso, é preciso admitir que o nível de presença de negros e brancos na composição demográfica contava como mecanismo de pressão social, que podia tornar as relações entre os dois grupos mais rígida ou mais flexível.

O perfil racial das escolas que apresentamos anteriormente é um indicativo disso, pois os aspectos demográficos se revelaram como uma variável importante para compreendermos a presença dos negros nos espaços educacionais. No entanto, é preciso considerar que os negros eram maioria em todas as regiões, inclusive em São Gonçalo, e isso indica que os aspectos demográficos representam apenas uma das variáveis, e que outros aspectos também devem ser levados em conta. Elementos como o nível de inserção dos negros na sociedade livre e os domínios dos códigos de liberdade, o processo de ocupação da região e a inserção dos diferentes

grupos raciais neste processo são variáveis que devem ser consideradas e que podem ajudar a explicar as diferenças regionais em relação à escola e outros componentes da vida social.

A análise a partir de um único distrito da região Sul não permite a construção de uma interpretação mais apurada desta diversidade regional, mas é um importante indicativo para entendermos a variação dos dados.

Podemos dizer que mesmo na região Sul encontramos pessoas negras que conseguiram se movimentar em meio à estrutura que alocava os grupos raciais em uma rígida divisão social. Um exemplo disso é o menino negro que foi descrito anteriormente através da citação de Francisco de Paula Ferreira Rezende e que se tornou padre em Três Pontas.

Padre Victor (1827-1905) frequentou a escola de primeiras letras e as aulas de latim, em Campanha; posteriormente, conseguiu o apoio de uma pessoa influente na Província e se tornou aluno do Colégio do Caraça, onde se formou padre. Foi vigário em Três Pontas, onde também atuou como educador no Colégio Sagrada Família, que foi fundado por ele com objetivo de educar a mocidade. Transformou-se em uma das figuras mais reverenciadas pelo povo de toda a região Sul, onde passou a ser conhecido como o milagroso Padre Victor de Três Pontas e onde há, na atualidade, um forte movimento em favor de sua canonização.

Em 1973, foi feita pelo Monsenhor Victor Rodrigues de Assis uma biografia que procura divulgar os feitos deste padre e tem como título *Vida e Vitórias de Monsenhor Francisco de Paula Victor: o patriota e milagroso Padre Victor de Três Pontas*. Do ponto de vista historiográfico, esta obra não pode ser tomada como um registro confiável acerca da trajetória deste padre negro que atuou na região Sul de Minas Gerais, durante toda a segunda metade do século XIX. O trabalho não foi construído a partir de uma pesquisa documental minimamente elaborada e contém apenas o registro de milagres que atestariam a santidade de Padre Victor. A obra não pode ser tomada como registro histórico confiável, mas é um testemunho acerca do imaginário construído pelo povo da região acerca deste padre negro.

O que mais se destaca na biografia de padre Victor é a sua qualificação como um exemplo de humildade, que se revelaria sobretudo na sua capacidade de enfrentamento das situações de preconceito racial, pelas quais passou sem que isso tenha modificado a sua vocação para a bondade e o desprendimento. Neste sentido, a biografia reafirma aquilo que apareceu no testemunho de Francisco de Paula Ferreira Rezende, que qualificou Padre Vitor como um “preto de alma branca”. Sua trajetória é registrada da seguinte forma em uma das passagens desta obra que foi construída com a intenção de ser um registro biográfico:

O fato de Padre Victor ser Preto e feio; nascido no tempo da mais horripilante escravatura; ter estudado e ser padre; tornar-se pai dos pobres e sofredores; enfrentar, com humildade, penitência e oração, todas as espécies de preconceitos e vencer, com brilhante galhardia; tudo isso, porventura, será lenda??? Não tem isto um grande sabor de milagre???!!! (ASSIS, 1973 p.47).

Um elemento permanentemente acionado para destacar a trajetória de Padre Victor é a sua condição racial e os processos de desqualificação que sofreu em função do preconceito; porém, isto sempre é acompanhado por considerações que reafirmam a sua humildade.

É preciso considerar que o período em que viveu Padre Victor foi um dos mais conturbados do país, pois, principalmente durante a segunda metade do século XIX, os debates sobre a abolição da escravidão mobilizaram intensamente a sociedade brasileira. Estas questões não estão registradas na trajetória de Padre Victor, mas certamente seria uma questão interessante de ser avaliada em relação à trajetória deste padre que se encontrava em uma das regiões que manifestou resistências em relação ao processo de abolição da escravidão.

Ao considerarmos as especificidades da região Sul em relação à questão racial, é possível imaginar que para ter em vida se tornado uma lenda e, depois, durante o século XX, um santo ao qual se atribui milagres, padre Victor deve ter tido um certo nível de correspondência com o imaginário social, construído em relação à população negra daquela região. Embora não saibamos seu pensamento acerca de elementos como a escravidão, abolição, preconceito racial, é possível

supor que ele só pôde se tornar uma figura de destaque porque incorporou de forma plena o imaginário daquela região em relação aos negros, e que tinha como marca um acentuado processo de subalternização que conferia valor a um negro à medida que tivesse a capacidade de ser um “preto de alma branca”.

As informações que dispomos não permitem qualquer avaliação mais precisa da figura de padre Victor, mas considerando-se as condições dos negros no Brasil e em particular na região Sul de Minas, podemos afirmar que a trajetória deste padre e educador é um fenômeno interessante e que merece uma investigação, pois compreender o processo de construção de sua santidade é, em parte, compreender o caráter das relações raciais naquela região.

Portanto, devemos considerar uma certa especificidade para a região Sul em relação à capacidade de movimentação da população negra e também em relação ao perfil das escolas, que pode destoar de outros pontos da província. É isto que sugere os dados de São Gonçalo, que foi o único local onde encontramos o predomínio dos brancos nas escolas e uma sub-representação dos negros. Em todos os outros distritos temos um fenômeno completamente inverso e os negros aparecem como uma maioria absoluta em meio àqueles que foram registrados como na escola. Isto não significa que não havia preconceito racial nestes distritos, mas, sim, que a composição demográfica criava possibilidades maiores de afirmação social para a população negra. Isto se torna mais claro quando consideramos que os negros são a maioria dos que foram registrados como na escola e estão representados nesta instituição em proporção superior àquela que apresentam na população, quando recortamos apenas os negros de condição livre. Em todos os distritos o percentual de negros nas escolas é superior ao percentual de negros livres, e em alguns casos, como os de Redondo e de Matozinhos, o número é superior mesmo quando consideramos os livres e os escravos.

Este tipo de comportamento indica que era este grupo racial o que mais efetivamente procurava a escola, e este índice tão elevado de presença na escola pode ser tomado como uma

forma dos membros deste grupo demarcarem um distanciamento do mundo da escravidão. Desta forma, seria em meio à população negra, que sempre podia ser confundida com os escravos, que a escola acenaria como um passaporte para a afirmação da condição de livre e indicaria a capacidade de usufruir da liberdade. Nesta perspectiva, a escola seria uma forma de demonstração de domínio dos códigos de liberdade, cuja principal característica seria demarcar um distanciamento da escravidão. Esta oposição entre escola e escravidão justificaria esta intensa procura pela instrução e a presença significativa de negros nos espaços escolares que se manifesta nas listas nominativas e em outros documentos.

Os dados contidos nas listas nominativas confirmam aquilo que havíamos descrito a partir das listas de professores, onde encontramos uma presença majoritária de negros nas aulas de primeiras letras. O que foi constatado nas listas de professores é percebido de forma mais detalhada nas listas nominativas de habitantes, onde foi possível constatar, além da superioridade numérica dos negros, uma aproximação entre os dados relativos à população e o público das escolas.

A base de dados que utilizamos diz respeito sobretudo à região Mineradora Central e o Baixo-Médio Rio das Velhas. Mas há uma sintonia dos dados que permite pressupor que, em Minas Gerais, o perfil da escola aproximava-se do perfil da população, revelando que os aspectos demográficos são importantes para se compreender a constituição do processo de escolarização. Desta forma, aquilo que é uma das principais características da população de Minas também se faz presente nas escolas, ou seja, o absoluto predomínio dos negros.

No momento em que analisamos as listas de professores constatamos a superioridade dos negros nas aulas de primeiras letras e constatamos também que havia uma inversão acerca do perfil racial dos alunos, quando considerados os níveis mais elevados do ensino. As listas em que os professores registraram os alunos das aulas de latim e filosofia racional indicaram a existência de

um perfil racial inverso ao da instrução elementar, ou seja, se neste havia um predomínio de negros, naquele, que representava os níveis mais avançados do ensino os brancos predominavam.

Utilizamos como critério para seleção das listas nominativas aquelas que registravam um número superior a 24 indivíduos classificados como na escola, que era o mínimo exigido para que existisse uma aula pública de instrução elementar na província de Minas. Os estudantes ligados aos níveis mais elevados do ensino não foram tomados como critério para seleção; mas as listas nominativas, no entanto, registraram a sua presença, pois os “recenseadores” que foram suficientemente criteriosos para atribuir à ligação com a escola elementar o *status* de uma ocupação, procederam de forma semelhante com os que freqüentavam estudos maiores, que chegaram mesmo a ter o *status* de uma condição: estudante.

O número daqueles que foram registrados como estudantes não é elevado e alguns distritos, como Bom Fim e Matozinhos, sequer registraram indivíduos nesta condição. As listas nominativas que os registraram não os trazem em números superior a sete. Para uma visão mais precisa sobre estes dados, registramos abaixo o número dos estudantes nos distritos que apresentavam indivíduos nesta condição:

Quadro IV - Número de estudantes nas listas nominativas

Localidade	Estudantes
Distrito de Passagem	04
Distrito de São Batolomeu	01
Distrito de Cachoeira do Campo	03
Distrito de Itaverava	06
Distrito de Catas Altas	06
Distrito de Caeté	07
Distrito de São Gonçalo	07
Distrito de Santa Luzia	05

Fonte: Listas nominativas de habitantes - 1831

Não fizemos uma avaliação das listas nominativas a partir dos registros dos estudantes, pois, como já assinalamos, a prioridade na escolha foi dada aos indivíduos vinculados à instrução elementar. Portanto, não temos como avaliar o nível de representatividade destes dados em relação às listas e muito menos em relação à província. Mas se julgarmos pelo regime de distribuição das aulas durante os primeiros anos do governo provincial, em que a instrução elementar existia em um nível precário em relação ao atendimento da demanda, é possível imaginar que isto devia ser mais precário em relação aos estudos mais avançados, que deviam ter um nível ainda mais baixo de difusão na província.

As listas nominativas não permitem identificar que tipo de estudos estes indivíduos realizavam. Alguns são denominados como alunos do Colégio Caraça, mas a grande maioria é designado apenas como estudante. Outros registros documentais indicam que indivíduos que estavam neste nível do ensino freqüentavam aulas de latim e filosofia racional, como vimos na documentação relativa à instrução pública, e também aulas de outros conteúdos, conforme se encontra definido na Fala à Assembléia do Presidente de Província Francisco José de Souza Soares D'andréa (1843, p. 26) , a respeito daquilo que ele chamava de instrução secundária:

Resta pois designar, segundo minhas idéias, quais as matérias que se devam ensinar nas Escolas gerais estabelecidas para a instrução secundária para os homens. Nestas escolas deve ensinar-se Gramática Latina, Francês, Inglês, Italiano, Alemão, Retórica, Filosofia, quanto baste para entrarem nas Aulas maiores dos diferentes cursos, Álgebra, até as equações do 1^a. grau, uma das Geometrias mais resumidas, e Trigonometria plana, para esta Província especialmente Mineralogia e Botânica. Em aulas de segundos tempos deve ensinar-se Desenho de convenção e de Figura, o uso prático de alguns instrumentos geodésicos, e instrumentos de agricultura, História, e Geografia, Exercícios Ginásticos – Militares – Regras de equitação, Jogos de Armas e Dança.

Neste documento também encontramos um registro das aulas de nível secundário existentes na província, em que há menção de boa parte das aulas apresentadas na citação que destacamos acima. Embora se trate de um documento de 1842, é provável que os alunos

registrados como estudantes nas listas nominativas, de 1831, desenvolvessem seus estudos nestas áreas que compunham o núcleo dos estudos secundários.

Neste mesmo relatório encontramos também uma definição acerca do público que deveria freqüentar este tipo de estudo:

Tenho por instrução secundária aquela unicamente que precisa em geral aos homens das classes mais elevadas, o que se não destinam aos ofícios mecânicos, ou trabalhos braçais da lavoura, e outros usos, ou serviços grosseiros, e corporais da Sociedade. Julgo por tanto que deve ser limitada, quanto aos homens, até as habilidades exigidas em todas as Universidades, e academias para sua freqüência, e quanto às meninas ao que lhes convenha saber para concorrerem nos mais elevados Círculos da Sociedade e com as outras d'alta posição (...) daqui se vê que eu não sou de opinião de muitas aulas de Latim, Retórica, e Lógica espalhadas pelas Vilas, e lugares, tanto pelas despesas como pela incapacidade provável dos Mestres, e até entendo que não será pouca fortuna se conseguirmos que metade mesmo dos mestres de instrução primária desempenhem bem sua missão quanto mais os da secundária.

Portanto, há uma diferença em termos de concepção da instrução elementar, ou primária, e aquela que representa o caminho para os estudos mais elevados das universidades e academias, denominada de instrução secundária, ou intermediária. A primeira foi, na lei de 1835, definida como obrigatória para todas as crianças do sexo masculino entre 08 e 14 anos, pois era tida como um instrumento vital no processo de civilização do povo. A instrução secundária, por sua vez, foi apresentada pelo Presidente da Província como algo que se dirigia às classes mais elevadas, aos que não se destinavam aos trabalhos braçais da lavoura ou aos serviços grosseiros e corporais.

Esta contraposição é um elemento que reafirma as implicações existentes entre o perfil da população mineira e da educação. A instrução elementar, que tinha um caráter civilizatório, deveria ser obrigatória e dirigida a todos, principalmente em Minas Gerais, que contava com uma presença majoritária de descendentes de africanos em sua população que eram, como vimos através de diferentes fontes documentais, de fato a maioria do público presente nas escolas. A educação secundária, que tinha como objetivo formar uma elite, deveria ser seletiva e atingir apenas uma pequena fração da população. Por isso, o Presidente se mostra contrário a sua ampla

difusão, sugerindo que estas aulas ficassem concentradas apenas na capital da província, pois este seria o espaço ideal para o recebimento e atendimento da clientela para a qual eram dirigidos os estudos secundários.

Os elementos contidos nesta definição acerca das funções que deveriam ser desempenhadas por estas duas dimensões do processo instrucional justificam a oposição entre o perfil racial nos dois níveis do ensino, pois as listas nominativas confirmam aquilo que foi indicado pela documentação da instrução pública, demonstrando que havia um predomínio absoluto de brancos nos níveis de estudo mais avançados.

Quando reunimos as pessoas que foram classificadas como estudantes em todas as listas nominativas, temos um total de 39 indivíduos; destes apenas 06 não foram classificados como brancos e receberam a designação de pardos. Estes dados demonstram que havia um predomínio absoluto dos brancos neste nível de ensino. O que de fato representaria uma oposição entre o perfil racial do público presente na instrução elementar e aquele que compunha o universo representado pelos estudantes.

Por outro lado, a classificação também se ateve ao uso de duas categorias, brancos e pardos. A diversidade terminológica que compõe as listas nominativas, inclusive na classificação dos indivíduos que foram registrados como freqüentando a escola de primeiras letras, registrando no conjunto das listas classificações como pardos, crioulos e cabras, não se faz presente no público representado pelos estudantes. O que, por sua vez, pode ser tomado como mais um indício de que a inserção nos espaços escolares incidia sobre a classificação racial dos indivíduos em direção a um branqueamento.

A única exceção que encontramos em relação a indivíduos que não foram listados como brancos ou pardos na condição de estudantes encontra-se na lista nominativa de Redondo, onde estava o Colégio Bom Jesus de Matozinhos. Não utilizamos os dados relativos a esta lista na avaliação dos estudantes em função do registro do colégio como um fogo tornar o distrito de

Redondo diferente dos demais, que trazem no máximo 07 estudantes. Por outro lado, tivemos a oportunidade de ver através da documentação relativa à instrução pública, onde encontramos uma lista de alunos deste colégio, que suas aulas estavam subdivididas em Primeiras Letras, Gramática Latina do Primeiro Ano, Gramática Latina do Segundo Ano, Gramática Latina do Terceiro Ano e Filosofia Racional.

Esta subdivisão é impossível de ser detectada na lista nominativa onde encontramos apenas o nome dos alunos e, no campo relativo à ocupação, a condição de estudantes, inclusive para os alunos da escola de primeiras letras. Portanto, é impossível realizar um recorte que separe os alunos do nível elementar daqueles que estão nos níveis mais avançados. A distinção que poderia ser construída é em relação as idades, já que havia uma tendência dos alunos abaixo de 14 anos de estarem no nível elementar e os de idade superior, nos estudos intermediários. Mas a palavra tendência deve ser tomada na sua forma mais estrita, pois as listas contidas na documentação da instrução pública revelam que muitos alunos com idade inferior a quatorze anos se encontravam em um nível superior à instrução elementar. Desta forma, o perfil que podemos produzir para os alunos deste colégio através da lista nominativa inclui necessariamente os alunos do nível da instrução elementar.

Portanto, os dados produzidos sobre o perfil racial deste colégio não podem ser tão específicos como aquele que produzimos a partir da documentação relativa à instrução pública, onde separamos os diferentes níveis de ensino. No entanto, a lista nominativa revela a mesma situação constatada na documentação da instrução pública. Dos 110 alunos que foram registrados como estudantes, 101 eram brancos, sete eram pardos e dois eram crioulos.

Nas listas dos outros distritos encontramos apenas brancos e pardos, na do Colégio Bom Jesus de Matozinhos encontramos dois crioulos. Um consta nos dois documentos que consultamos e foi possível perceber que era da aula de primeiras letras. O outro chamava-se Thiago Mendes Ribeiro, tinha 18 anos, e consta apenas na lista nominativa; pela idade seguramente estava em um

nível superior à instrução elementar. Portanto, é o único registro que dispomos de um estudante que não foi registrado a partir da oposição entre brancos e pardos.

Este predomínio dos pardos também pode ser explicado a partir de aspectos que estejam relacionados à imprecisão deste tipo de classificação. Ao contrapor as listas nominativas que contém o Colégio Bom Jesus de Matozinhos como um fogo, e os documentos referentes a esta instituição na instrução pública, encontramos uma divergência nos procedimentos de classificação racial. Ao contrapor as duas listas, encontramos 83 alunos que constam nos dois registros, ou seja, nas listas do colégio e na lista nominativa que o registrou como um fogo. Em relação a quatro alunos há uma divergência sobre o registro da qualidade (pertencimento racial), eles figuram como brancos nas listas do colégio, mas são registrados de outra forma na lista nominativa.

O primeiro caso se refere a um aluno da aula de primeiras letras, José Ozório da Fonseca, do Rio de Janeiro, que aparece como branco na lista do colégio e pardo na lista nominativa. Este aluno freqüentava o colégio junto com um outro que devia ser seu irmão, Severino Ozório da Fonseca, que foi registrado logo em seguida, tem o mesmo sobrenome e é originário da mesma província, Rio de Janeiro. No entanto, ao contrário de José, Severino figura como pardo nas duas listas.

Nos outros três casos, ocorreu a mesma situação e temos estudantes que figuram nas listas do colégio como brancos e na lista nominativa como pardos: dois, são alunos da gramática latina do primeiro ano e um da gramática latina do segundo ano, todos eles nascidos em Minas Gerais. O registro da lista nominativa classifica como pardos estudantes que na lista do colégio figuram como brancos, sendo que em nenhuma situação encontramos o contrário, ou seja, não há casos em que os alunos figuram como brancos na documentação censitária e pardo na lista do colégio.

Estes dados podem ser tomados como um indicativo de que o processo de escolarização se constituía como um elemento que interferia na classificação racial dos indivíduos e que esta alteração caminhava no sentido de branqueamento. Pode ser também um elemento que justificaria

a sub-representação dos negros em meio aos alunos do Colégio Bom Jesus de Matozinhos, isto quer dizer que o número deste podia ser maior, mas foram eles registrados como brancos.

O conjunto de dados que exibimos e interpretamos a partir dos aspectos demográficos relativos a Minas Gerais permite afirmar com alguma segurança que havia uma correspondência entre as características da população e o público das escolas. Isto se verifica em relação aos aspectos raciais, cuja principal característica era a presença majoritária dos negros nas escolas de instrução elementar, destacadamente aqueles grupos em meio aos negros que procuravam demarcar uma distância do mundo da escravidão. Pode se dizer que eles utilizavam a escola como instrumento de afirmação no espaço social e do que poderíamos chamar de produção de um *status* racial, como no caso dos chamados pardos, que é o grupo que de forma mais efetiva se fez presente nos registros que utilizamos para produzir um perfil racial das escolas.

A relação entre o perfil da escola e a população verifica-se também em relação aos aspectos regionais e à capacidade de movimentação dos grupos nas diferentes regiões de Minas Gerais, como sugerimos através de um contraponto entre a região Mineradora Central, o Médio-Baixo Rio das Velhas e a região Sul da província, que eram marcadas por diferentes processos de ocupação e movimentação entre os grupos raciais. Esta movimentação provavelmente tinha impacto nos espaços escolares, o que por sua vez seria uma justificativa para a nossa interpretação dos dados relativos ao distrito de São Gonçalo, que foi o único a apresentar um perfil racial em que os brancos eram numericamente superiores aos negros na instrução elementar.

Os aspectos demográficos da sociedade mineira também podem ser relacionados com o processo de organização social que estabelecia limites para os diferentes grupos raciais, e que, por sua vez, estaria relacionado com a configuração do perfil racial das escolas, que no nível elementar era marcada por uma presença maior de negros e, no secundário, por um número maior de brancos. Esta inversão pode ser interpretada como uma indicação de que havia uma atitude diferenciada destes dois grupos em face do processo de escolarização, ou seja, os brancos

utilizavam a escola como espaço de formação e legitimação da sua condição de elite dirigente enquanto os negros a utilizariam como uma forma de afirmação e promoção sócio-racial, sendo que para isso não era necessário (ou mesmo possível) ultrapassar o nível do ensino elementar.⁴²

Portanto, podemos dizer que as formas tradicionais de entendimento em relação a interpretação histórica do processo de escolarização, que pressupõe a ausência dos negros em espaços escolares, não se confirma nas Minas Gerais do século XIX. A presença dos indivíduos originários do grupo racial representado pelos negros chegava mesmo a ser bastante acentuada nas escolas da instrução elementar. Isto foi constatado na documentação censitária e na listas dos professores, e também se faz presente em outras fontes de pesquisa, como no relato do viajante alemão Hermann Burmeister (1980, p. 271), que estabeleceu o seguinte comentário sobre um distrito mineiro: “em Congonhas, vivia um *mestre-escola preto*, que gozava de toda a consideração, mas seu instituto era particular e freqüentado por crianças de cor” (grifo meu).

No diário de uma normalista que estudou em Diamantina, no final do século XIX, encontramos uma passagem em que há uma descrição da escola que se assemelha ao relato do viajante. Trata-se do diário de Helena Morley, que, entre outras coisas, narra suas experiências na Escola Normal de Diamantina. Embora este registro documental esteja relativamente distante do período que se constitui enquanto foco de nossa análise, pois retrata as experiências da normalista entre os anos de 1893 e 1895, ele confirma o que constatamos para o período relativo às décadas iniciais do governo provincial.

Helena Morley descreve sua primeira experiência como professora, aos 15 anos, quando foi substituir uma mestra, e registra sua percepção da escola destacando a condição racial dos alunos: “o que será de mim se for obrigada a largar a Escola, estudo, minhas colegas e tudo para ir ensinar a meninos pretos e burros no Rio Grande?” (MORLEY, 1998, p. 275).

⁴² Esta idéia ficará mais clara no próximo tópico em que iremos descrever o perfil dos fogos dos indivíduos que estavam em processo de escolarização. O perfil dos domicílios indica um poder aquisitivo maior para o grupo dos estudantes.

A inexperiência e baixa expectativa da normalista em relação aos alunos fizeram com que ela não resistisse a um único dia de aula. Ao comunicar à mestra da escola – que era também sua tia – que não tinha condições de lhe substituir, obteve a seguinte resposta quando propôs o nome de uma outra professora como substituta: “O quê? Não volta? Então quer me desiludir e me convencer de que uma mulata como Zinha é mais capaz do que você?” (MORLEY, 1998, p. 279).

A professora de nome Zinha foi quem se tornou a substituta da tia de Helena Morley na escola e, pelo menos durante o período da substituição, tivemos uma situação idêntica à descrição do viajante Burmeister: alunos negros que tinham uma professora da mesma condição.

A descrição do viajante e da normalista de Diamantina confirmam aquilo que já havia sido constatado através da documentação censitária e da documentação da instrução pública, ou seja, salas de aulas em que os negros eram maioria ou mesmo a totalidade dos alunos. Além disso, registram também a presença de professores negros em diferentes pontos da província. Isto aparece mais de uma vez no diário de Helena Morley, pois ela faz o seguinte comentário em relação aos seus professores da Escola Normal: “como se pode ser tão bom como nosso professor Dr. Teodomiro! Depois meu pai ainda diz que a gente escura não presta. Na Escola, pelo menos, os melhores são ele e seu Artur Queiroga. Os brancos são crus de ruins”.

Nas listas nominativas há indivíduos que foram classificados como professores, mas os registros não oferecem um quadro muito preciso daqueles que se dedicavam a este ofício. Há distritos em que não aparece nenhum indivíduo como professor, como no caso de São Bartolomeu e Passagem. Em outros, eles aparecem em um número relativamente elevado quando comparamos com os registros em relação ao número de alunos, este é o caso de Bom Fim, onde encontramos 31 alunos e quatro professores. A situação de Bom Fim é diferente daquela que encontramos em Santa Luzia que contém 93 crianças na escola e apenas dois professores.

Esta irregularidade indica o nível de imprecisão dos registros, e isto ocorre em função das listas nominativas apresentarem a principal ocupação dos indivíduos; portanto, aqueles que

exerciam a função de professor junto com outra atividade podem ter sido apresentados exercendo outro ofício. Isto se verifica no registro daqueles que eram ligado a igreja e que foram listados a partir de sua dupla função de eclesiásticos e professores. Em dois casos encontramos esta situação em que o indivíduo foi registrado primeiro com a ocupação de padre e depois como professor.

Na lista nominativa de Caeté encontramos um indivíduo que no campo relativo ao nome foi apresentado como Professor Antonio José Pinheiro, porém, no campo ocupação aparece como cirurgião. É evidente que este indivíduo tinha um duplo ofício e provavelmente sua principal atividade era a de cirurgião, mas a condição de professor não era irrelevante como ofício, pois aparece como uma extensão do seu próprio nome.

Mesmo considerando os limites das informações contidas nas listas, que reduzem o número de professores, foi possível constatar que em quase todos os distritos havia pelo menos um indivíduo listado neste ofício. Considerando todas as listas nominativas, os professores eram no total de dezesseis; a maioria estava na faixa etária entre os 20 aos 40 anos, mas há o registro de indivíduos com 72 e 80 anos na condição de professores. Os homens eram quase a totalidade do grupo contido nas listas nominativas, pois apenas uma mulher figura como professora. Em relação ao estado civil, há uma distribuição relativamente equilibrada entre os solteiros, que eram sete, e os casados, que eram no total de seis, além destes, havia ainda três viúvos. Os brancos aparecem em maior número, pois 12 indivíduos foram classificados nesta condição e 04 como pardos.

Portanto, do ponto de vista racial, as listas nominativas revelam que havia professores negros nas escolas de Minas Gerais, mas a amostra que utilizamos não permite avaliar a regularidade com que estes indivíduos exerciam este ofício. O registro dos professores não foi critério para a seleção das listas e isto não permite uma avaliação mais precisa da frequência com que os negros exerciam esta função.

As listas nominativas apenas confirmam os indícios recolhidos através do depoimento do viajante alemão e de Helena Morley. Esta presença dos negros como professores é ainda reforçada

pela atuação em Três Pontas do Padre Victor, que era docente e dono de um colégio na cidade. Por outro lado, encontramos também indícios em um documento onde um funcionário do governo registrava sua avaliação sobre as escolas que, em 1823, existiam na Vila do Príncipe: “Francisco Antonio de Castro, homem branco e hábil, que ordinariamente está ensinando, tem na sua escola de cinquenta alunos para cima. Estevão Roiz, homem crioulo, com seu livro, ensina ordinariamente de vinte e cinco a trinta meninos”.

Não podemos avaliar o nível de representatividade destes dados em relação aos professores, mas a regularidade dos registros indica que não era incomum encontrar indivíduos negros na condição de professores. Quando acrescentamos a isto os dados que indicam o predomínio dos negros na instrução elementar, torna-se necessário reconhecer que a escola era uma instituição que estava ligada a determinados extratos da comunidade negra e que era utilizada como um instrumento de afirmação social.

A história da educação tem descrito esta situação de forma muito diversa e às vezes ignora a questão relativa ao perfil racial das escolas como um problema de pesquisa, ou até mesmo nega a relação dos negros com espaços escolares. Esta atitude presente na historiografia educacional tem como pressuposto a desconsideração dos negros como sujeitos. E esta é na verdade uma atitude que perpassa toda a historiografia, pois, segundo Correa (2000, p.104), “qualquer interpretação sobre o negro na historiografia brasileira está fadada a aborda-lo a partir da condição de escravo (...) assim, as circunstâncias históricas do negro condicionaram sua subjetividade àquela do escravo”.

A associação entre negros e escravos manifesta-se na historiografia educacional a partir de sua interpretação sobre o Império (e da Colônia), que não concebe como possível a relação entre os negros e os processos de educação formal. Neste contexto, os negros e as escolas são elementos que tendem a serem pensados em uma relação em que um elemento necessariamente exclui o outro, ou seja, seria incompatível uma relação dos negros com as escolas, desta forma, os

membros deste grupo, mesmo livres, só poderiam ser entendidos a partir das condições e dos limites impostos por uma idéia de escravidão, que os reduzia a condição de objetos.

Se de um lado, os negros são vistos como objetos, a escola tende sempre a ser apresentada como uma instituição promotora do desenvolvimento cultural e da modernização. Desta forma, estes dois elementos só poderiam ser pensados em termos de uma exclusão, ou seja, seria inconcebível imaginar um processo maciço de escolarização dos negros e que isto tivesse qualquer significado para os membros deste grupo.

A consequência deste modelo de entendimento que orienta a historiografia como um todo, e em particular a que trata da educação, é a idéia amplamente difundida nas teorias sociológicas de que o negro não estabeleceu diálogos com a modernidade. Neste sentido, a escola como instância modernizadora teria ficado às margens de suas possibilidades e pretensões, nos períodos anteriores ao século XX.

No que se refere a Minas Gerais, esta concepção esta profundamente equivocada, e isso pode ser deduzido dos dados que indicam uma presença regular dos negros nas escolas do século XIX. Não podemos deduzir desta presença conclusões efetivas sobre o significado que a escolarização adquiriu em meio à população negra. Isso precisa ser investigado por pesquisas específicas. No entanto, os dados que utilizamos indicam que a escola era uma importante estratégia de afirmação social em uma sociedade na qual a escravidão estabelecia limites precisos para os indivíduos negros.

5.2 - Perfil dos fogos que possuíam indivíduos na escola

O desenvolvimento dos estudos no campo da história demográfica teve como um de seus principais resultados a produção de uma intensa abordagem sobre os temas ligados às famílias.

Esta produção demarcou a inserção dos historiadores nas pesquisas sobre este assunto, pois, até meados dos anos de 1970, a família era um tema que estava ligado a produção de cientistas sociais e era pouco comum encontrá-lo como objeto de investigação da historiografia.

Um dos primeiros problemas enfrentados pelos historiadores que passaram a frequentar este campo foi a avaliação das análises sociológicas, que impuseram um conceito de família para toda a sociedade brasileira e este pretendia dar conta de toda a dinâmica social, desde a Colônia até o século XX. Assim, o tema que de forma inaugural mobilizou a produção dos historiadores foi o questionamento sobre a trajetória dos estudos, tendo como referência uma problematização acerca dos limites do conceito de família patriarcal. Segundo Teruya (2000) os primeiros estudos sobre a família, no Brasil, foram elaborados por Gilberto Freyre, de quem surgiu a idéia da família patriarcal como um grupo composto pelo núcleo conjugal, seus filhos, e ainda, parentes, afilhados, agregados e escravos, que se encontravam abrigados sob o domínio de um patriarca, que se projetava como detentor do poder e da riqueza.

Este conceito tinha como princípio básico a precária organização política da sociedade brasileira, sobretudo no período colonial, pois a origem deste tipo de arranjo familiar estaria na ausência do Estado, que teria permitido aos proprietários de terra reter em suas mãos um grande poder político que teria feito deles senhores das terras e das gentes. O declínio do poder patriarcal também se explicaria através do Estado e estaria ligado a uma ação estatal mais efetiva, que passou a ocorrer a partir do século XIX e que foi progressivamente minando o poder dos grandes patriarcas. Este processo teria culminado com a transformação da família patriarcal, que, ao perder a sua função produtiva, teria se transformado em família nucleada e se organizaria a partir dos laços de afeto.

Este modelo explicativo que pretendia abarcar a sociedade brasileira em diferentes períodos e espaços sofreu uma revisão, que vem estabelecendo uma descrição mais ampla para o processo de organização da família brasileira. Para Sâmara (1997 p. 10):

O início desse processo de revisão dos grandes mitos e arquétipos sobre a sociedade brasileira, ocorridos nos anos 70, deu base para que os estudos realizados na década de 80 se caracterizassem por uma maior pluralidade. Esses vão tratar, sobretudo, do papel dos sexos, do casamento, do concubinato, da sexualidade, das famílias, dos segmentos expropriados e do processo de transmissão de fortunas. Inventários, testamentos, processos de divórcio e de legitimação, crimes, autos cíveis, entre inúmeros outros documentos, ao serem analisados levantaram questões e romperam enraizamentos perpetuados por gerações de estudiosos, definindo, a partir desse momento, novas imagens da família brasileira.

A nova imagem da família na historiografia brasileira passou a ser caracterizada por uma pluralidade de abordagens que estabeleceram limites para a forma como se utilizava o conceito de família patriarcal e bem como modelos que passaram a ser admitidos como elementos explicativos da dinâmica social brasileira. A revisão promovida pela historiografia foi além da crítica e possibilitou também uma compreensão mais apurada da atuação de diferentes grupos no processo de construção da sociedade brasileira.

Um dos aspectos mais interessantes deste processo está ligado à tematização das experiências familiares que envolviam os escravos. Este era um tema totalmente negligenciado pela historiografia e que passou a ser investigado com alguma regularidade chegando mesmo a ofuscar as pesquisas em relação a outros grupos sociais: “ironicamente, a família escrava acabou sendo mais estudada que a família livre, fazendo com que hoje tenhamos uma bibliografia mais rica nesse campo que era praticamente ignorado a poucas décadas atrás”. (Botelho, 2004, p.3).

. O marco em relação a este tema é o livro de Robert Slenes (1999), *Na Senzala uma flor, esperanças e recordações na formação da família escrava, Brasil sudeste, século XIX*. Este trabalho trouxe um conjunto de elementos que permitiu a contestação da visão tradicionalmente construída sobre os escravos como sendo um grupo anômico que desconhecia as experiências de natureza familiar e que estava reduzido ao poderio que emanava da casa-grande. Slenes (1999) demonstrou que os processo de dominação vivido pelos escravos não os impedia de construir

experiência afetivas que possibilitavam o surgimento de laços familiares. Estas relações não eram incomuns e ocorriam a partir das possibilidades que existiam no cativeiro.

A idéia de família escrava foi importante para ampliar o nível de compreensão sobre o processo de constituição da escravidão e sobre as diferentes atitudes e possibilidades dos sujeitos envolvidos nas relações sociais engendradas a partir do escravismo. Este tema teve uma importância capital na historiografia brasileira e em particular na história de Minas Gerais, pois, como foi mencionado, a reprodução dos escravos no interior do cativeiro passou a ser um dado importante na explicação da composição dos plantéis de escravos.

A família escrava e a crítica à idéia de família patriarcal podem ser tomados como as dimensões mais visíveis de uma produção que vem desenhando um perfil detalhado e complexo da sociedade brasileira. Através destas abordagens é possível constatar a construção de um novo *status* para sujeitos tradicionalmente negligenciados na historiografia, como, por exemplo, mulheres e crianças; ou ainda, para grupos importantes dentro do contexto familiar, mas com uma face menos definida, como parentes e agregados. E temas como matrimônio e sexualidade que também ganharam um novo *status*.

Na constituição deste campo da historiografia brasileira as listas nominativas desempenharam um papel fundamental e foram um dos pilares através dos quais os modelos de família e os demais temas ligados a esta área passaram a ser investigados. Nas listas elaboradas sobre algumas regiões do Brasil é possível encontrar o registro de grupos familiares que são descritos no interior dos fogos, o que, por sua vez, permite problematizar um conjunto de questões que dizem respeito à família.

As listas nominativas que utilizamos não possuem esta qualidade, pois elas estão organizadas a partir dos fogos onde são registrados diferentes membros sem que seja assinalada a condição de cada um dentro do grupo, ou seja, nunca é assinalado o casal, quem são seus filhos, aqueles que são agregados ou parentes. A estrutura familiar não é privilegiada no registro das

listas nominativas que compõem nossa amostra e, em alguns casos, só podemos reconhecer a presença de um grupo, que poderia ser definido como familiar, a partir da compreensão da lógica que ordena as informações.

O contato com as listas nominativas é fundamental para que se possa identificar relações do tipo familiar no interior dos fogos. Por exemplo, quando o chefe é do sexo masculino e casado, geralmente o nome da esposa aparece após o seu e, logo em seguida, os filhos. Quando encontramos um fogo em que estes são os únicos membros fica claro que se trata de uma família que reúne um casal e seus descendentes diretos. Mesmo quando há escravos é possível defini-los como um grupo familiar, pois, apesar dos escravos viverem no mesmo espaço, eles não podem ser computados como membros da família.

Em relação isso, pode-se dizer que um dos elementos que favoreceram a universalização da idéia de família patriarcal encontra-se na forma de compreender as relações entre a casa-grande e a senzala e as próprias relações entre os escravos. O fato dos escravos não terem sido concebidos como sujeitos e de terem sido descritos como indivíduos que viviam em uma situação de proximidade e ambigüidade com o grupo senhorial, influenciou na construção de uma visão que os reduziu ao poder da família de seus senhores. Esta situação é irreal, pois, embora existissem inúmeras formas de proximidade entre senhores e escravos, a convivência no espaço privado não nivelava as relações entre estes grupos.

Desta forma, é sempre difícil compreender as relações familiares a partir dos domicílios registrados nas listas nominativas, que com frequência apresentam reunidos no mesmo espaço livres e escravos.

A dificuldade torna-se maior ainda quando temos um grupo em que há outros indivíduos livres (agregados) dos quais é impossível reconhecer relações de parentesco, ou mesmo o tipo de relação que os indivíduos tinham com o grupo familiar que estava situado no interior do fogo. Em muitos casos encontramos um ordenamento que apresenta um casal, em seguida seus filhos e, logo

após, indivíduos adultos de quem não é possível saber a situação em relação ao núcleo familiar.

Isto pode ser visto neste fogo do distrito de Caeté:

<i>Habitantes</i>	<i>Qualidade</i>	<i>Condição</i>	<i>Idade</i>	<i>Estado</i>	<i>Ocupação</i>
Victor Jose da Costa	Pardo	Livre	38	Casado	Alfaiate
Justinianna	Parda	Livre	38	Casada	Rendeira
Maria	Parda	Livre	14	Solteira	Rendeira
Rita	Parda	Livre	10	....	Aprende a rendeira
Ignez	Parda	Livre	07	....	....
Pedro	Pardo	Livre	06	...	Aprende a ler
Ignácio	Pardo	Livre	03	...	....
Joanna	Parda	Livre	02	...	...
Maria do Rozário	Parda	Livre	40	Solteira	Fiadeira

No interior deste fogo, temos um casal com um conjunto de indivíduos que foram listados por idade e que provavelmente eram seus filhos. O último membro do fogo é Maria do Rozário que tem idade superior ao casal e de quem não é possível definir o tipo de relação que ela tinha com o grupo, que parece ser uma família composta por um casal e seus filhos. Sua ocupação está em sintonia com o tipo de função produtiva que era exercida pelos membros do fogo – era fiadeira em um domicílio no qual havia um alfaiate e rendeiras e isso pode ser tomado como indício de sua relação com o grupo, ou seja, pode ser que a relação era determinada pelo trabalho. No entanto, havia sempre a possibilidade de que ela tivesse um parentesco com o casal e seria isso que determinaria a relação, mas nada disso é possível de ser comprovado.

Quando o fogo é chefiado por uma pessoa solteira, a situação se torna ainda mais difícil. Quando há sobrenome é possível perceber que se tratava de membros de um grupo de parentesco, mas é impossível definir o grau de proximidade. Nas situações em que não há sobrenome é muito difícil identificar o que une os membros do grupo, isto pode ser visto através de um fogo de Itaverava que apresentamos abaixo:

<i>Habitantes</i>	<i>Qualidade</i>	<i>Condição</i>	<i>Idade</i>	<i>Estado</i>	<i>Ocupação</i>
Maria Joana	Crioulo	Livre	49	Solteira	Fiadeira
Maria	Crioulo	Livre	32	Solteira	Fiadeira
Magdalena	Crioulo	Livre	31	Solteira	Fiadeira
José	Crioulo	Livre	19	Solteira	Jornaleiro
Joaquim	Crioulo	Livre	17	Solteira	Roceiro
Francelino	Crioulo	Livre	07	...	...
Feliciano	Crioulo	Livre	34	solteira	jornaleiro

É difícil identificar o elemento aglutinador deste conjunto de indivíduos que se encontram no fogo chefiado por Maria Joana. Todos pertenciam ao mesmo grupo racial, mas em relação a isso devemos considerar a atitude dos recenseadores, que tendiam a descrever as pessoas de um mesmo grupo a partir de um padrão que representaria o desejo de nivelar todos os membros em um mesmo segmento racial. Este tipo de comportamento é assinalada por Botelho (2004, p. 08) em relação aos documentos deste período:

Quando o pároco fazia o registro de casamento ou quando o juiz de paz construía sua lista de habitantes, eles poderiam tender a enxergar os cônjuges com a mesma raça/cor. Essa tendência seria muito mais uma expressão do desejo de harmonização social do que uma expressão da cor “real”, fenotípica, dos cônjuges. A homogamia seria mais uma construção social realizada no momento da constituição do casal do que uma expressão da “realidade” racial.

Este tipo de comportamento pode existir não só em relação a construção de uma uniformidade dos casais como também para os demais membros fogos. E isso coloca de lado a possibilidade de considerar apenas o registro sobre a raça como elemento aglutinador dos indivíduos.

Isto quer dizer que tem pouco significado o fato de todos os membros do fogo de Itaverava serem descritos como crioulos, e não há outros elementos que permitam avaliar o padrão de unidade do grupo. Os indivíduos deste fogo não possuem sobrenome e as atividades produtivas são diversas e não ocorrem em situação de complemento, ou de divisão de tarefas. A idade dos

indivíduos é irregular, o que quer dizer que alguns podem ter situação de parentesco (pais e filhos), ou serem simplesmente irmão, ou mesmo nada disso, existindo um outro tipo de ligação que não pode ser percebida através da análise das informações relativas a este domicílio.

Portanto, na maioria dos casos, as listas nominativas permitem intuir a presença de um grupo do tipo familiar, mas não é possível uma definição segura dos membros e o grau de proximidade entre eles. Isto impede que possamos utilizar a idéia de família para descrever o grupo ao qual estavam ligadas as crianças presentes nas escolas.

Não há a possibilidade de descrever o perfil das famílias que tinham crianças nas escolas, mas é possível construir uma classificação que leve em conta o perfil dos fogos onde viviam. Para classificar os fogos, desconsideramos as pessoas que foram registradas como escravas e utilizamos como referência o chefe do fogo e a possível relação de dependência que os demais membros tinham para com ele. A partir deste modelo de classificação, centrado na figura do chefe de fogo, criamos cinco categorias que nos permitem descrever os domicílios das crianças que estavam nas escolas: grupo familiar simples, grupo familiar com agregado, grupo familiar ampliado, grupo chefiado por homem, grupo chefiado por mulheres.

As três primeiras categorias que construímos têm em comum o fato de encontrarmos cônjuges no interior do fogo; assim a classificação considerou não só o chefe, mas também o fato dele ter uma situação conjugal reconhecida como legítima por aqueles que operaram o recenseamento. Portanto, encontramos nestes fogos um homem que ocupava a chefia, que foi registrado como casado e que estava acompanhado por sua esposa. Em alguns poucos casos encontramos uma mulher na chefia do fogo e ela é registrada como casada, porém, seu marido não aparece em meio aos indivíduos registrados. Nestes casos, optamos por privilegiar a legitimidade da relação matrimonial que foi reconhecida no ato do registro, ou seja, embora seja impossível saber por que o marido não constava como membro do fogo, a mulher foi registrada como casada, o que significa que ela tinha perante a comunidade uma relação conjugal reconhecida como

legítima e que seu marido, por alguma eventualidade, não se fazia presente no fogo. Nestes casos os motivos podiam ser variados, ele podia trabalhar em uma outra região, podia estar em viagem ou mesmo ser escravo e viver em um outro local; porém, tendo como único parâmetro apenas as listas nominativas, é impossível saber.

A primeira entre estas três categorias que registram fogos em que havia pessoas casadas foi denominada de grupo familiar simples por corresponder ao padrão mais convencional de família para o mundo ocidental, ou seja, aquele em que há um homem e uma mulher reconhecidos como um casal e acompanhados pelos filhos. O registro do casamento, a idade dos indivíduos que são listados após o casal e, quando foi possível avaliar, o sobrenome indicam que se tratava de grupo familiar constituído por pais e filhos.

No grupo familiar com agregado temos todos os elementos relativos à definição do grupo anterior, mas sempre há uma ou mais pessoas no fogo que não podem ser classificadas como descendentes do casal em função da idade ser muito próxima ou mesmo superior à dos cônjuges, ou em função de ser de condição forra, ou classificada em um grupo racial diverso dos outros membros. Estas pessoas aparecem na lista após o registro dos filhos, e este é geralmente o local onde são registrados indivíduos ligados ao grupo, porém não há como saber o tipo de ligação (irmão do chefe ou do cônjuge, pai, mãe, feitor, trabalhador, etc). Optamos por designá-los através de um termo amplo e bastante comum à organização social do século XIX, ou seja, agregado.

A categoria de grupo familiar ampliado descreve os fogos onde havia mais de um casal, ou seja, onde encontramos o chefe do fogo e sua esposa e um outro casal que podia inclusive estar acompanhado por filhos. Em geral, o segundo casal era formado a partir de um descendente direto do primeiro (filho ou filha), o que representaria uma situação de parentesco semelhante a das famílias simples e a vinculação de membros (genro ou nora) como agregados. Optamos pelo conceito de grupo familiar ampliado por levar em conta a situação de legitimidade matrimonial dos casais presentes no mesmo domicílio.

A categoria homens com dependentes e mulheres com dependentes foi construída tendo como referência a situação de chefia do fogo. Estas duas categorias são aplicadas a uma série de situações e registram fogos em que a chefia é ocupada por um indivíduo que foi registrado como solteiro ou viúvo, e de quem não é possível definir com clareza a relação com os outros membros do fogo. Por exemplo, quando temos uma mulher viúva, é possível intuir que alguns membros do fogo são seus descendentes diretos, mas, pelos vários motivos que apresentamos para as situações anteriores, é difícil ter certeza em relação a esta afirmação. Em outros casos, temos fogos que são chefiados por membros do clero e que estão acompanhados por uma série de pessoas; é provável que nestes casos não haja uma ligação de parentesco, mas todos estão listados no domicílio em uma situação de aparente dependência para com o chefe. Temos ainda, aqueles fogos onde encontramos indícios de que os membros são irmãos da pessoa que ocupa a chefia, mas não é possível afirmar com certeza que se trata de um grupo familiar organizado a partir de relações de parentesco.

Portanto, para contornar as incertezas em relação aos membros destes grupos que eram chefiados por pessoas solteiras ou viúvas, utilizamos para efeito de classificação a designação de homem com dependentes e mulher com dependentes. A distinção de gênero é importante nestes casos, pois permite visualizar um padrão de comportamento que apresenta diferenças entre os dois sexos e, como veremos, isto estaria relacionado com a inserção de crianças nas escolas.

Antes de apresentarmos os resultados desta classificação nas listas nominativas, é necessário avaliar os fogos a partir de uma das principais características da sociedade brasileira no século XIX e que não foi utilizada como elemento constitutivo das categorias que apresentamos acima: os escravos.

Há dificuldades metodológicas e teóricas que tornam difícil e mesmo inviável a classificação dos fogos considerando indivíduos livres e escravos. Insistimos que o fato de livres e escravos compartilharem o mesmo espaço não implicava em um nivelamento das relações que

existiam entre eles. A classificação que construímos para os fogos não tem a pretensão de ser uma classificação do tipo familiar, mas, de alguma forma, leva em conta a idéia de família como um dos eixos estruturantes dos domicílios compartilhados por diferentes indivíduos, por isso os escravos não foram considerados na classificação. Mas se entendemos como impertinente qualquer classificação que considere os escravos como parte de um grupo do tipo familiar no interior do domicílio, isto não quer dizer que sua presença não fosse revestida de significado. Tendo como referência a importância dos escravos no mundo privado, construímos como ponto de partida para caracterização dos fogos uma classificação que tem por objetivo avaliar o nível de presença dos escravos nos domicílios em que havia indivíduos registrados na escola. Para isso consideramos todos os fogos que registraram alunos de escolas de primeiras letras nas listas nominativas dos onze distritos, classificamos os que possuíam escravos e em seguida o número de escravos em cada um deles.

A maioria dos fogos apresenta apenas um indivíduo freqüentando a escola e isto faz com que o número de fogos seja relativamente próximo do número de pessoas registradas na escola. As onze listas nominativas apresentam 414 fogos com indivíduos na escola e em 44,20% deles foi registrada a presença de escravos, ou seja, em 183 fogos. Portanto, a maioria dos fogos com crianças nas escolas de primeiras letras não possuíam escravos e isso é mais uma prova do nível de correspondência entre os dados populacionais e os relativos aos grupos que se faziam presentes nas escolas, pois, segundo Paiva (1996, p. 103) “em Minas havia um predomínio absoluto de fogos sem escravos. Apenas 32,5% dos chefes de fogos tinham pelo menos um escravo listado dentro da unidade, portanto, dois terços das unidades eram integradas apenas por pessoas livres”.

Nos fogos em que havia cativos eles se faziam presentes em número não muito elevado. Para demonstrar isto dividimos o número de escravos em quatro segmentos contemplando os fogos que possuíam entre 01 e 03 escravos, 04 e 06 escravos, 07 e 09 escravos e os que possuíam mais de 10 escravos. O resultado pode ser visualizado no gráfico abaixo:

Gráfico 5.4 - Número de escravos nos domicílios das crianças na escola de primeiras letras

Fonte: Listas nominativas de habitantes - 1831

A maioria dos fogos possuía um número que estava entre um e três escravos, e quando agregamos os dados do primeiro e segundo grupo, ou seja, entre um e seis escravos, chegamos a 75%. Apenas 17% possuíam mais de dez escravos e o maior número registrado em um fogo foi encontrado em Caeté, com 120 escravos que pertenciam ao Barão de Catas Altas. Mas, no geral, os fogos com mais dez escravos não ultrapassavam o número de vinte indivíduos. Isto é mais uma forma de demonstrar a sintonia entre os aspectos relativos à população e à escola, pois, segundo análise elaborada por Paiva (1996, p.103) tendo como referência toda a província: “estes escravistas mineiros eram em sua grande maioria pequenos proprietários. Cerca de um quarto dos fogos possuía apenas um cativo e mais da metade deles tinha até três escravos. A presença de proprietários de grandes plantéis era muito baixa. Foram contabilizados apenas 199 fogos com

número de cativos superior a 50 no total dos 20.429 que possuíam escravos” (PAIVA 1996 p. 103).

Quando recortamos os fogos onde estavam aqueles que freqüentavam um nível superior à escola de primeiras letras, ou seja, aqueles que designamos como estudantes, percebemos uma ligeira alteração nos dados relativos à presença de escravos, indicando um perfil econômico mais elevado para os indivíduos que freqüentavam este nível do processo de escolarização. Em nove listas há o registro de indivíduos que foram classificados como estudantes e eles estavam ligados a 29 fogos. Em todos há o registro de escravos e em quantidade relativamente inversa ao que encontramos nos fogos dos indivíduos que estavam nas escolas de primeiras letras:

Gráfico 5.5 - Número de escravos nos domicílios dos estudantes

Fonte: Listas nominativas de habitantes – 1831

Utilizamos como referência os mesmos intervalos que foram usados para registrar a presença de escravos nos fogos dos alunos das escolas de primeiras letras e o gráfico revela uma inversão no perfil dos fogos, quando consideramos a presença de escravos, pois 45% daqueles que registraram estudantes possuíam mais de 10 escravos. A maioria dos fogos que continham alunos das escolas de primeiras letras não possuíam escravos, e mesmo quando consideramos os que possuíam, eles estavam concentrados nos dois primeiros grupos (01 a 06 escravos). Todos os domicílios onde havia estudantes tinham escravos e estes se concentravam nos dois últimos grupos, pois 69% possuíam um número superior a sete escravos. No que diz respeito aos fogos com um número maior de escravos, havia alguns com um número superior a 50, sendo que o maior deles encontrava-se na lista nominativa de Caeté e registrava 219 escravos.

Os dados relativos aos fogos que possuíam estudantes são poucos e não podem ser tomados como referência para uma caracterização deste segmento, mas confirmam a inversão no perfil dos dois níveis do processo de escolarização, que já havíamos caracterizado a partir de outros dados, e confirma também a existência de um padrão mais elitista para os indivíduos que compunham este nível do ensino, como sugeriu o Presidente da Província José Soares de Souza D'andrea.

Portanto, se tomarmos a posse de escravos como um indicativo do nível de poder aquisitivo dos fogos em que havia estudantes e alunos de escolas de primeiras letras, detectamos uma diferença significativa entre ambos e que se traduz no nível de utilização do trabalho cativo. A maioria dos fogos que continham alunos de escolas de primeiras letras não possuía escravos e, mesmo naqueles em que estes estavam presentes, eles eram poucos e em grande parte utilizados em tarefas que liberavam os demais membros do fogo para o trabalho produtivo, pois exerciam atividades domésticas como cozinhar e cuidar da casa. Nos fogos onde havia estudantes, os escravos estavam presentes em números significativos e muitos deles ligados a atividades que visavam a produção.

Os dados relativos aos domicílios onde viviam alunos de escolas de primeiras letras, que, como já vimos, eram na sua maioria negros, era composto por grupos que possuíam uma situação econômica que os colocava fora dos grupos mais favorecidos economicamente. Esta afirmação está baseada nos dados relativos à posse de escravos, que aparece em pequena escala nestes fogos.

O conjunto das atividades de trabalho (ou profissão) dos chefes de fogo pode ser tomado como mais um indício desta situação. O conceito de fogo está ligado a um tipo de organização que vincula o domicílio ao mundo do trabalho e muitas vezes é a condição daquele que ocupa a chefia do fogo que determinava a atividade exercida pelos outros membros. Considerando esta situação construímos um quadro com as atividades dos chefes de fogo que registraram crianças nas escolas de primeiras letras.

Para efetuar esta classificação consideramos o registro de ocupação contido nas listas nominativas, pois não possuímos uma visão dos processo de produção que permita uma classificação reunindo atividades que sejam próximas; por exemplo, lavrador e roceiro são atividades próximas mas não sabemos se dizem respeito a mesma forma de execução do ofício; poderíamos reuni-las em um mesmo grupo, mas corremos o risco de igualar experiências que, para o século XIX, eram distintas. Para evitar equívocos desta natureza e também para preservar a diversidade de informações apresentadas em relação à ocupação, optamos por manter a designação que foi encontrada nas listas nominativas.

Em alguns poucos casos em que constatamos com alguma segurança a proximidade entre as atividades optamos por reuni-las na mesma categoria, como no caso de negociante que passou a ser a expressão para englobar atividades como “tem uma venda”, “mascate”, “com negócio de secos e molhados” e outras formas de designação que registravam o que o indivíduo fazia sem indicar a profissão ou atividade.

Quadro V - Lista das ocupações dos chefes de fogos com indivíduos em processo de escolarização

Fiadeira-----	18.3%	Doente-----	0.5%
Negociante-----	15,5%	Faiscador-----	0.5%
Agricultor-----	06.5%	Advogado-----	0.5%
Tecedeira-----	05,2%	Governo Doméstico-----	0.5%
Alfaiate-----	04.5%	Juiz de Paz-----	0.5%
Mineiro-----	04.2%	Músico-----	0.5%
Roceiro-----	03.7%	Oleiro-----	0.5%
Sapateiro-----	03.7%	Professor-----	0.5%
Costureira-----	03,2%	Quitandeira-----	0.5%
Agência-----	02.7%	Seleiro -----	0.5%
Jornaleiro-----	02.7%	Valetundinário-----	0.5%
Lavrador-----	02.2%	Boticário-----	0.2%
Eclesiástico-----	02.0%	Caixeiro-----	0.2%
Ferreiro-----	02.0%	Carapina-----	0.2%
Tropeiro-----	01.7%	Chapeleiro -----	0.2%
Carpinteiro-----	01.7%	Cobrador -----	0.2%
Rendeira-----	01.5%	Contador-----	0.2%
Carreiro-----	01.2%	Deputado-----	0.2%
Fazendeiro-----	01.2%	Doceira -----	0.2%
Feitor-----	01.0%	Escrivão-----	0.2%
Fábrica-----	0.7%	Ferrador-----	0.2%
Oficial justiça -----	0.7%	Lavadeira-----	0.2%
Administrador -----	0.7%	Madereiro-----	0.2%
Ourives-----	0.7%	Paneleira-----	0.2%
Pedreiro-----	0.7%	Pecuarista-----	0.2%
Carniceiro-----	0.5%	Pintor-----	0.2%
Cirurgião-----	0.5%	Santeiro-----	0.2%
		Violeiro-----	0.2%

No quadro referente a ocupação fica clara a diversidade de atividades exercidas pelos chefes de fogo; são no total 55 atividades diferentes. Há uma grande variedade de atividades e encontramos indivíduos ligados a administração pública, às profissões liberais (como deputado, juiz de paz e advogado) e também atividades mais simples e que estavam ligadas ao trabalho na agricultura ou no espaço privado (lavradores, governo doméstico, lavadeiras). É preciso destacar que as atividades que aparecem com maior frequência estavam ligadas às dimensões mais simples dos processos de produção e dos setores de serviços, e isso indica que os indivíduos que estavam na escola eram originárias de grupos familiares que não possuíam uma situação financeira

privilegiada. A presença de escravos no interior dos fogos indicava isso e o ofício exercido pelos chefes do domicílio também pode ser tomado como algo que aponta nesta mesma direção.

Outro aspecto interessante em relação aos ofícios é o fato de que apenas as cinco primeiras ocupações (fiadeiras, negociantes, agricultores, tecedeiras e alfaiates) respondem por 50% das atividades exercidas por aqueles que ocupavam a chefia dos fogos em que havia indivíduos na escola. Talvez isso possa ser tomado como um indicativo de que havia um vínculo entre certos ofícios e os processos de escolarização. Isto nos parece válido no caso dos alfaiates, pois com uma certa regularidade encontramos uma ligação entre os fogos onde havia indivíduos exercendo estes ofícios e a presença de crianças nas escolas.

Esta hipótese sobre os alfaiates pode ser ainda sustentada a partir das listas nominativas de 1838. Tivemos a possibilidade de manusear esta documentação no Arquivo Público Mineiro, mas ela não fez parte da base de dados que construímos para esta pesquisa, pois isto ampliaria muito o trabalho de campo e também a interpretação dos dados. As listas nominativas de 1838 trazem dados sobre leitores e uma análise superficial dos dados permitiu a constatação de que há com uma certa frequência o registro dos alfaiates como leitores. Não tivemos a possibilidade de aprofundar esta análise, mas isto pode ser tomado como um indicativo de que havia um vínculo direto entre certos ofícios e as habilidades de leitura e escrita, o que por sua vez determinaria a relação de determinados grupos, como os alfaiates, com o processo de escolarização, pois é provável que alguns ofícios fossem herdados pelos filhos, que deveriam, por isso, desenvolver as habilidades necessárias ao domínio do ofício.

No caso dos agricultores e comerciantes a hipótese também é válida, mas, na verdade, estes são termos muito amplos e que comportam uma variedade de atividades profissionais que não têm a mesma especificidade que o ofício de alfaiate. O termo alfaiate tem um sentido muito específico e designa uma atividade que tem uma representação clara, construída a partir da compreensão que temos dos procedimentos e processos envolvidos nesta atividade. O mesmo não

podemos dizer dos negociantes, que podia ser um mascate, um vendedor de imóveis, de escravos, etc. Isto também se verifica em relação aos agricultores, que poderiam ser um simples lavrador ou o dono de uma fazenda.

No caso das fiadeiras, que é a ocupação com maior número de chefes de fogo com crianças nas escolas (18,3%), e as tecedeiras (5,2%), acreditamos que a supremacia está ligada à questão de gênero e não necessariamente ao ofício. Fiar e tecer eram atividades que estavam ligadas ao sexo feminino e não é comum encontrar homens exercendo estas atividades. Por outro lado, o repertório de ofícios desenvolvidos por mulheres não era muito grande e elas se concentravam em algumas atividades, ao contrário dos homens, que são listados em vários ofícios. Desta forma, não havia muitas possibilidades para as mulheres no mundo do trabalho e elas se concentravam em algumas atividades, entre elas destacava-se a de tecedeira e fiadeira.

Isto quer dizer que boa parte das mulheres que eram chefes dos fogos que tinham indivíduos na escola se dedicavam a tarefas como fiar e tecer. Neste sentido, podemos dizer que não era o ofício que determinava a inserção das crianças na escola, como no caso dos alfaiates, mas sim o gênero, pois, como veremos a seguir, há uma estreita relação entre escolarização e mulher chefe de fogo. Desta forma, a manifestação das fiadeiras e tecedeiras no rol das ocupações dos chefes de fogo é uma expressão do monopólio deste ofício pelo sexo feminino e da relação entre as mulheres e a inserção de crianças nas escolas.

Isto pode ser visto na tabela abaixo onde estão representados os fogos que foram classificados a partir das cinco categorias que apresentamos anteriormente, e uma delas confere destaque aos domicílios chefiados por mulheres:

Gráfico 5.6 - Perfil dos domicílios com crianças nas escolas de primeiras letras

Fonte: Lista nominativa de habitantes - 1831

A classificação dos fogos que possuíam indivíduos nas escolas de primeiras letras revela que o grupo familiar simples predominava, pois 45% das crianças viviam neste tipo de domicílio. O tipo de fogo que pode ser tomado como mais próximo do modelo que durante muito tempo foi tido como padrão para a sociedade brasileira, ou seja, a patriarcal, que de certa forma se aproxima do modelo que classificamos como grupo familiar ampliado e grupo familiar com agregado, responde por um número pequeno, respectivamente 1% e 8%. O número de famílias chefiadas por homens também não é muito grande (12%) e chama a atenção o percentual elevado de fogos que são chefiados por mulheres, que obteve um índice que foi inferior apenas ao grupo familiar simples, ou seja, 34%.

Nos grupos familiares chefiados por mulheres encontramos dois segmentos específicos que são as viúvas e as mulheres solteiras, e há um equilíbrio entre estas duas condições do sexo

feminino. Há uma presença significativa das mulheres como chefe de fogo no conjunto das onze listas nominativas, elas representam uma média de 35,96% da chefia dos fogos de todos os distritos que utilizamos em nossa análise.

Esta frequência com que as mulheres ocupavam a chefia dos domicílios vem chamando a atenção dos historiadores e, segundo Lewkowicz (1993, 13), há algumas tentativa de explicar este fenômeno:

Com efeito, pesquisas realizadas para São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais realçaram as combinações familiares que ficaram longe de legitimação, levando a conclusão de que os brasileiros não gostavam de casar e a sociedade acomodou-se a um estilo de vida em que a ilegitimidade tornou-se algo comum, acabando por aceita-la. Há também a hipótese bastante interessante de que as relações em Minas não eram intencionalmente passageiras, pois o grande número de lares em que os chefes eram mulheres solteiras com filhos estava ligado a homens que, embora mantivessem vínculos com essas famílias, possuíam domicílios independentes. Não haveria, portanto, co-habitação, mas talvez vínculos financeiros e afetivos, moldando um tipo singular de família, chamada de fracionada.

Esta presença das mulheres na condição de chefe de domicílio e a elevada incidência nos fogos com crianças nas escolas indicam que também em relação ao gênero havia uma correspondência entre o perfil da população e a presença na escola, ou seja, as mulheres aparecem com frequência na condição de chefia de seus domicílios e isso tinha reflexo no perfil dos indivíduos que se encontravam em processo de escolarização. Podemos até mesmo considerar todo o processo de escolarização, pois nos fogos que registram estudantes há uma distribuição relativamente equilibrada dos domicílios em quatro das cinco categorias que utilizamos, porém as que eram chefiadas por mulheres e as com agregados têm uma pequena vantagem: grupo familiar simples (07 fogos), grupo familiar com agregado (08 fogos), grupo chefiado por homens (06 fogos) e grupo chefiado por mulheres (08 fogos).

Nas listas de alunos que os professores enviaram a partir da solicitação do governo e que consta como uma importante base documental relativa à instrução pública, encontramos sobretudo

mulheres como responsáveis pelos alunos matriculados nas escolas. Nas listas geralmente havia um campo onde era registrada a pessoa responsável pela criança na escola e com muita frequência o registro apontava uma mulher como a figura que exercia esta função.

Os dados contidos nas listas nominativas indicam que as mulheres aparecem como responsáveis não porque houvesse uma certa divisão de papéis entre o casal, em que cabia a elas o acompanhamento das questões relativas à educação. Acreditamos que esta situação até podia ocorrer, mas o fato de elas aparecerem em grande número está relacionado à condição de chefia dos domicílios e à regularidade com que enviavam as crianças a escola.

A questão de gênero deve ser objeto de pesquisas que considerem a possibilidade das mulheres terem sido o grupo que mais rapidamente percebeu a importância social da educação escolar; apesar de não podermos afirmar isso de forma conclusiva, trata-se de uma explicação razoável para compreendermos esta representação expressiva das mulheres nos fogos que possuíam crianças nas escolas.

O mesmo pode ser dito em relação a população negra e isso indicaria que, no século XIX, estes dois segmentos estariam entre aqueles que revelaram uma compreensão acerca da importância da escolarização e que buscaram inserir seus filhos em espaços escolares, provavelmente como uma forma de facilitar sua inserção social. Desta forma, pode-se dizer que foram exatamente os grupos mais discriminados pela sociedade oitocentista que perceberam a importância da escolarização como elemento capaz de facilitar o processo de afirmação na sociedade.

Considerações finais

O conjunto de dados que reunimos nesta pesquisa demonstra que havia um predomínio absoluto de negros nas escolas de primeiras letras da província de Minas Gerais, e isto indica uma relação estreita entre os membros deste grupo racial e os processos de escolarização. Indica também, que as características da população foram levadas em conta pelas políticas elaboradas com objetivo de educar o povo. Desta forma, o projeto civilizatório que se estabeleceu a partir da educação tinha no perfil racial da população mineira uma referência básica.

Portanto, de uma forma geral, podemos extrair como uma das principais características da pesquisa que elaboramos a relação entre a população e os processo de escolarização, ou seja, a aproximação entre estas duas dimensões se dava através de uma semelhança entre o perfil da população e o público das escolas. Ao contrário do que se supunha, a escravidão não interferia nesta relação e não produzia impedimento para que os negros freqüentassem escolas e nem tampouco diminuía as expectativas deste grupo em relação ao processo de escolarização. De uma certa forma, a escravidão criava até mesmo impulsos contrários, fazendo com que os negros livres buscassem a escola como uma forma de afirmação da sua condição e como demonstração de um domínio dos códigos de liberdade.

Esta situação parece que é relativamente clara para sociedade mineira, mas pode ser uma característica geral da relação entre os negros e a educação no Brasil. Mas isto só poderá ser comprovado através de pesquisas realizadas em outras regiões e que confrontem dados populacionais com o perfil das escolas.

Não podemos universalizar as constatações que fizemos em relação a Minas Gerais, mas elas podem ser tomadas como um indicativo para uma mudança na elaboração dos problemas que orientam as pesquisas sobre a educação dos negros. A pesquisa que realizamos e os demais

trabalhos produzidos sobre o tema não deixam dúvidas de que os negros estavam nas escolas do século XIX, portanto, é preciso deixar de tratar exclusivamente do tema que se refere à presença dos negros nas escolas para investir em outras questões. Um dos temas que é necessário investigar é o nível de articulação que se estabeleceu entre os negros e a educação e os elementos que determinaram esta relação em diferentes pontos do país.

A mudança na direção das pesquisas deve ser acompanhada por uma reivindicação contundente acerca da necessidade de uma incorporação da categoria raça nas pesquisas sobre a história da educação. A situação de Minas Gerais revela que a questão racial é um elemento estruturante da sociedade e isso faz com que ela esteja relacionada com as múltiplas dimensões da vida social, entre elas a educação. Isto determina o uso da categoria raça como instrumento de análise em relação ao mais diferentes objetos de pesquisa tratados pelos historiadores que investigam os processos educacionais. A fragmentação desta questão em uma dimensão específica da história, cujo foco seria a história da educação dos negros, é um procedimento que não corresponde ao nível de participação da questão racial na sociedade brasileira, que, na verdade, foi construída a partir de uma série de processos nos quais a questão da raça foi fundamental e não algo ocasional, ou periférico.

Neste sentido, a racialização das pesquisas não pode ser tomada como uma escolha individual e nem tampouco com algo que remeta apenas à subjetividade do pesquisador, como se esta questão estivesse apenas no nível das preferências pessoais. Trata-se de uma condição para interpelar a realidade brasileira e a sua desconsideração implica na construção de um quadro deturpado desta realidade e dos grupos sociais que atuaram na sua construção.

As transformações que foram operadas em outros campos do saber e que determinaram uma revisão acerca dos padrões de tratamento da população negra indicam que este é um movimento necessário de ser realizado pela historiografia educacional, que ainda tende a

desconsiderar os negros como sujeitos e a se apropriar de teorias que de certa forma responsabilizaram os próprios negros por uma existência marginal na sociedade brasileira.

Quando se considera o fato de que a experiência com instituições como a escola era algo que não fazia parte do repertório de interesses da população negra, atribui-se a este grupo uma incapacidade de compreensão da sociedade moderna, o que em última instância justificaria a condição marginal de seus membros na sociedade organizada a partir do trabalho livre.

Para Justino Magalhães (1996), a relação entre modernidade e escolarização tem como pressuposto básico o fato de que a modernidade construiu a escola na mesma medida em que a escola atuou em favor dos processos de modernização. Nesta perspectiva, o movimento dialético entre escola e modernidade é fundamental para compreender a constituição das sociedades contemporâneas e o lugar que, nelas, passaram a ocupar os diferentes grupos sociais.

Desta forma, o processo de compreensão dos grupos sociais acerca da sociedade moderna ocorreria a partir do reconhecimento de instituições civilizadoras, como as escolas, que teriam permitido a assimilação dos códigos de comportamento que se tornaram regra neste tipo de sociedade. Isto teria preparado os diferentes grupos para se inserir no mundo moderno e seria fundamental para a sua inserção social.

Em síntese, os negros teriam sido inseridos de forma marginal na sociedade livre porque não compreenderam a importância de instituições como a escola. Esta incompreensão pode ter sido interpretada a partir de uma situação social que os impediu de se inserir no espaço escolar, ou mesmo por uma incapacidade destes indivíduos de terem uma experiência social mais elaborada. Independente da motivação, o que importa é que nesta interpretação está implícito um nível de responsabilização que recai sobre os próprios negros *que nunca foram às escolas* e por isso não foram capazes de estabelecer diálogos com a modernidade, da qual praticamente se auto-excluíram.

Este tipo de interpretação não é incomum à intelectualidade brasileira e uma de suas manifestações mais elaboradas encontra-se em Florestan Fernandes (1978, p. 20) que ao analisar a transição do escravismo para a sociedade livre terminou por responsabilizar o negro por sua ausência de sucesso nesta nova ordem social:

Na análise retrospectiva desta situação, é patente a irracionalidade do comportamento do negro e do mulato, como indivíduos ou coletivamente, no período final de desagregação da sociedade de castas e no período inicial de formação da sociedade de classes. A revolta diante da degradação e da suprema humilhação decorrente da escravidão inspirou avaliações e aspirações sociais que lhes foram funestas (...) no fundo de toda essa questão, está a natureza das reações dos negros e dos mulatos ao trabalho livre. Para o branco, que contratava os trabalhadores em termos puramente mercantis, o que contava era o rendimento do trabalho, a observância das cláusulas dos contratos e o nível de remuneração desse fator da produção. Para o negro e para o mulato, tudo isso era secundário, como meros atributos do homem que fosse livre para vender e aplicar sua força de trabalho; o que adquiria caráter essencial, no cerne de suas avaliações, era a condição moral da pessoa e sua liberdade de decidir como, quando e onde trabalhar. Enquanto o estrangeiro via no trabalho assalariado um simples meio para iniciar “*vida nova na pátria nova*”, calculando libertar-se dessa condição o mais depressa possível, o negro e o mulato convertiam-no em um fim em si e para si mesmo, como se nele e por ele provassem a dignidade e a liberdade da pessoa humana (grifo do autor).

Para Florestan Fernandes (1978), o negro emergiu da escravidão como um ser irracional e deformado do ponto de vista psicológico e material, ou seja, tratava-se de um grupo de despossuídos que não estava em condições de competir na sociedade moderna. Esta incapacidade estaria ligada a impossibilidade de compreender as normas que regiam o trabalho livre; de não herdarem da sociedade escravista elementos como a família, que seriam capazes de fornecer suporte emocional e material para seu processo de afirmação social; enfim, eram pessoas absolutamente despreparadas e que se viram diante de um mundo que subitamente aderiu a uma noção de modernidade que lhes era incompreensível.⁴³

⁴³ Ao analisar este tipo de produção sociológica que, sobretudo em São Paulo, tratou do processo de transição da para a sociedade livre, Calhoub (1989, p. 38) faz a seguinte afirmação: “(...) esses estudos concluíram que as condições

Se levarmos em consideração a relação dos negros com os processos de escolarização, em Minas Gerais, podemos dizer que eles estabeleceram relações com os processos de modernização no mesmo nível que outros grupos. Sua dificuldade de inclusão na sociedade contemporânea não se deu por uma incapacidade de compreender o significado de elementos modernizadores, como a escola. Tendo como referência a sociedade mineira, podemos dizer que a relação entre os negros e os processo de escolarização se desenvolveu até mesmo com uma certa intensidade e que instituições como as escolas não lhes eram estranhas.

Portanto, do ponto de vista de uma análise centrada nos processo de escolarização e que tenha como referência a sociedade mineira do século XIX, podemos considerar que os elementos que determinaram a inclusão marginal deste grupo na sociedade organizada a partir do trabalho livre não se encontram em uma incapacidade de compreender as transformações que geraram um novo tipo de ordenamento social. Este processo de inclusão marginal deve ser buscado em outros elementos, que devem compor uma agenda de pesquisa que, entre outras coisas, seja capaz de interpretar uma mudança de atitude da escola para com os negros e que produziu uma modificação do perfil destas instituições, no século XX.

Alguns aspectos do desenvolvimento populacional de Minas Gerais oferecem pistas, entre eles, o fato de que houve, em todo o século XIX, um crescimento mais acentuado do grupo racial representado pelos brancos:

“a população branca aumentou de modo mais dinâmico do que qualquer outra categoria racial, crescendo a uma taxa anual de 3,3% entre 1808 e 1872. Em 1872, havia mais brancos (aproximadamente 41% da população da província) do que negros e mulatos livres. Esta foi uma mudança impressionante desde o auge da mineração no século 18, quando menos de um quinto da população era constituída de brancos” (BERGAD, 2004 p. 163).

extremamente duras da vida sob o cativeiro haviam destituído os negros das habilidades necessárias para serem bem sucedidos na vida em liberdade. A escravidão teria destruído *os hábitos de vida familiar* dos negros, os teria tornado incapazes de se disciplinarem para o trabalho, sendo-lhes estranhas a *idéia de acumulação de riqueza*. Houve mesmo quem afirmasse que o homem formado dentro desse sistema social (a escravidão) apresentava um rudimentar desenvolvimento mental ” (grifo do autor).

Elementos como estes devem ser levados em conta, mas é necessário considerar sobretudo o fato de que a crescente apropriação do Estado em relação aos processos de escolarização pode ter dificultado a inserção dos negros nas escolas, principalmente com o surgimento dos grupos escolares, no período republicano. O grupo escolar imprimiu um nível de organização em relação ao processo de escolarização que pode ter tornado mais difícil ou mesmo inviabilizado a presença maciça de negros nos espaços escolares.

Nas aulas isoladas que caracterizavam as escolas dos séculos XIX a presença estatal era menos intensa e isto possibilitava um certo nível de aproximação das escolas com a comunidade, o que, por sua vez, permitia que o perfil da escola estivesse próximo daquele que caracterizava a população onde ela estava inserida. Este perfil pode ter se modificado à medida que o Estado foi estabelecendo um conjunto de normas e regras que deu à escola um novo padrão de organização. A ampliação da participação do Estado na educação foi crescente em todo século XIX, mas pode ser que o ponto de referência para este processo esteja no surgimento do grupo escolar, no início do período republicano.

Estas questões são hipotéticas e devem ser consideradas em pesquisas futuras, pois o que podemos de fato afirmar é que havia uma forte presença dos negros nas escolas mineiras do século XIX. Isto precisa ser levado em conta no movimento de reelaboração das interpretações que procuram descrever o comportamento dos negros ao longo da história brasileira, principalmente em áreas como a historiografia educacional, que teimam em promover a sua invisibilidade.

Documentos Consultados

Listas nominativas de habitantes

- Arquivo Público Mineiro: Inventário dos Sumário dos Mapas de População – Documentos Microfilmados – 07 rolos.
- Arquivo Público Mineiro: Fundo Presidente de Província – Mapas de População – Documentos Microfilmados - 12 rolos

Documentos da Instrução Pública

- Arquivo Público Mineiro: Seção Provincial - Fundo da Instrução Pública – IP 1/42, consultadas da caixa 01 a 12.
- Arquivo Público Mineiro: Seção Provincial - Fundo da Instrução Pública – IP 3/2, Caixa 01.
- Livro das leis mineira. Ouro Preto (1835 – 1883). Arquivo Público Mineiro.

Relatos de viagens e memórias

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

ESCHWEGE, Wilhelm Ludwig Von. **Brasil, novo mundo**. BH: Centro de Estudos Históricos e Culturais, Fundação João Pinheiro, 1996.

HALFELD, H.G.F, TSCHUDI J.J. von. **A Provincia Brasileira de Minas Gerais**. BH, Fundação João Pinheiro, 1998.

REZENDE, Francisco de Paula Ferreira. **Minhas recordações**. RJ: Livraria Jose Olympio Editora (coleção documentos brasileiros, volume 45) 1944.

SAINT-HILAIRE, Auguste. **Segunda Viagem do Rio de Janeiro a Minas Gerais e a São Paulo, 1822**. tradução de Vivaldi Moreira. BH, Ed. Itatiaia; São Paulo, Ed. USP, 1974.

SAINT-HILAIRE, Auguste de. **Viagem pelas províncias do Rio de Janeiro e Minas Gerais**. SP: Ed. Da USP; BH: Livraria Itatiaia Editora, 1975.

Relatórios de Presidente de Província

Fala dirigida a Assembléia Legislativa Provincial de Minas Gerais, na sessão ordinária do ano de 1837 pelo Presidente da Província Antonio da Costa Pinto. Ouro Preto: Tipografia do Universal, 1837.

Fala dirigida a Assembléia Legislativa Provincial de Minas Gerais na sessão ordinária do ano de 1840, pelo Presidente da Província Bernado Jacinto Veiga. Ouro Preto: Tipografia do Correio de Minas, 1840.

Fala dirigida a Assembléia Legislativa Provincial de Minas Gerais na abertura da sessão ordinária de 1842, pelo Vice-presidente da Província Herculano Ferreira Penna. Ouro Preto: Tipografia do Universal, 1842

Fala dirigida a Assembléia Legislativa Provincial de Minas Gerais na abertura da sessão ordinária de 1843, pelo presidente da Província Francisco Jose de Souza Soares D'andrea. Ouro Preto: Tipografia do Correio de Minas, 1843.

Fala dirigida a Assembléia Legislativa Provincial de Minas Gerais na abertura da sessão ordinária de 1844 pelo Presidente da Província Francisco de Jose de Souza Soares D'andrea. Rio de Janeiro: Tipografia Imp. e Const. De J. Villeneuve e Comp., 1844.

Fala dirigida a Assembléia Legislativa Provincial de Minas Gerais na abertura da sessão ordinária de 1847, pelo Presidente da Província Quintiliano Jose da Silva. Ouro Preto: Tip. Imparcial de B. X. Pinto de Souza, 1847.

Fala dirigida a Assembléia Legislativa Provincial de Minas Gerais na sessão ordinária do ano de 1848 pelo Presidente da Província Bernadino Jose Queiroga. Ouro Preto: Tipografia Social, 1848.

Fala dirigida a Assembléia Legislativa Provincial de Minas Gerais na abertura da sessão ordinária de 1849 pelo presidente da Província Jose Ildefonso de Sousa Ramos. Ouro Preto: Tip. Imp. de B. X. de Souza, 1849.

Relatório de Presidente da Província de Minas Gerais Sr. Dr. Alexandre Joaquim de Sequeira em 1850. Ouro Preto: Tipografia Social, 1850.

Relatório que ao Doutor Jose Ricardo de Sá Rego, Presidente, apresentou o Vice- diretor Geral da Instrução Pública Antonio Jose Ribeiro Bhering em 1851. Ouro Preto: Tipografia Social, 1852.

Bibliografia

ANDRADE, Mário. **Macunaíma: o herói sem nenhum caráter**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 1987.

ASSIS, Victor Rodrigues de. **Vida e vitórias de monsenhor Francisco de Paula Victor: o patriota e milagroso padre Victor de Três Pontas**. Campanha: (s/ed.), 1973.

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. Brasília: UNB. 4.ed. rev. 1963.

Bâ, Amadou Hampâté. **Amkoullel, o menino fula**. São Paulo: Palas Athena: Casa das Áfricas: 2003.

BARBOSA, Waldemar de Almeida. **Dicionário histórico geográfico de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 1995.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. **Negrinhos que por ahí andão: a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920)**. São Paulo: Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação/USP, 2005.

BERGAD, Laird W. **Escravidão e história econômica: demografia de Minas Gerais (1720-1880)**. Bauru/SP: EDUSC, 2004.

BOTELHO, Tarcisio R. Estratégias matrimoniais entre a população livre de Minas Gerais: Catas Altas do Mato Dentro, 1815-1850. In: **ABEP - XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais**. Caxambu: Associação Brasileira de Estudos Populacionais (CD Room), 2004

_____. Censo e construção nacional no Brasil Imperial. In: **Revista Tempo Social**. SP: Faculdade de Sociologia da USP, V. 17, N. 1, 2005

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. A Configuração da historiografia educacional brasileira. In: FREITAS, Maço Cezar. **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Ed. Contexto, 1998.

_____. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In: SOUSA, Cynthia Pereira de & CATANI, Denice Bárbara. **Práticas educativas, cultura escolares profissão docente**. São Paulo: Escrituras Editora. 1997.

_____. Revisitando a historiografia educacional brasileira. In: Menezes, M. C. **Educação, Memória, história: possibilidades de leituras**. Campinas: Mercados das Letras, 2004.

_____. História da educação: notas sobre uma questão de fronteira. In: **Educação em Revista**. BH: Fae/UFMG, Ed. Autêntica, 1997.

CHALHOUB, Sidney. Os Mitos da Abolição. In: **Trabalhadores**. Campinas: Fundo de Assistência à Cultura, 1989.

CHALHOUB, S. **Visões de Liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CORRÊA, Carolina Perpetuo. Aspectos da demografia e vida familiar dos escravos de Santa Luzia, Minas Gerais, 1818-1833. In: **XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais**. Caxambu/MG: Associação Brasileira de Estudos Populacionais (CD Room), 2004.

CORREA, Silvio M. de Souza. O negro e a historiografia brasileira. **Revista Ágora**. Santa Cruz do Sul, n. 1, 2000.

COSTA, Iraci Del Nero da. **Vila Rica: população (1719-1826)**. SP: Dissertação de Mestrado, Faculdade de Economia e Administração USP, 1977.

CRUZ, Georgina Machado da. O canto nas escolas. In: **Revista do Ensino**. Belo Horizonte: Secretaria da educação e Saúde Pública, Ano IX, n.110, 1935.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: Romão, Jeruse (org.). In: **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2005.

CUNHA, Lídia Nunes. A população negra nos conteúdos ministrados no curso normal e nas escolas públicas primárias de Pernambuco, de 1919 a 1934. In: Romão, Jeruse (org.). In: **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2005.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. A escolarização da população negra na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século. In: **Revista da ANDE**. SP, n. 14, 1989.

DURÃES, Sarah Jane Alves. Meninos e meninas nas escolas públicas mineiras no último quartel do séc. XIX: considerações em torno de uma construção espacial das diferenças de gênero. In: LOPES, Ana Mélia B. M. et. Al (org.). **História da Educação em Minas Gerais**. BH: FCH/FUMEC, 2002.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão da raça nas leis educacionais – LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2005.

ELIAS, Norbert. **Escritos e Ensaios: Estado, processo, opinião pública**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

_____. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. RJ: Jorge Zahar Ed., 2000.

_____. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. RJ: Jorge Zahar Ed, 1994.

_____. **O processo civilizador: formação do Estado e Civilização** RJ: Jorge Zahar Ed, 1994.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Estado, cultura e escolarização em Minas Gerais no século XIX. In: VIDAL, Diana Goncalves; SOUZA, Maria Cecília Cortez C. de. **A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República**. BH: Autentica, 1999

_____; GONÇALVES, Irlen. **Processo de escolarização e obrigatoriedade escolar: o caso de Minas Gerais (1835-1911)**. In: FARIA, FILHO, Luciano Mendes (org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)**. BH: Autêntica, 2004.

_____. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira *et al.* (org.). **500 Anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: Fonseca, Thais Nívia de Lima; Veiga, Cynthia Greive. **História e historiografia da educação no Brasil**. BH: Autêntica, 2003

_____; Resende, Fernanda Mendes. A história da política educacional em Minas Gerais no século XIX: os relatórios dos presidentes de província. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. SP: Editores Associados, 2001.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. SP: Ática, 1978.

FONSECA, Marcus V. **A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição do trabalho escravo no Brasil**. Bragança Paulista SP: Ed da Universidade São Francisco, 2002.

_____. **Concepções e Prática em Relação à Educação dos Negros no Processo de Abolição do Trabalho Escravo no Brasil (1867-1889)**. Belo Horizonte: Dissertação de Mestrado Fae/UFMG, 2000.

_____. Educação e Escravidão: um desafio para a análise historiográfica. In: (2002). In: **Revista Brasileira de História da Educação**. São Paulo: Sociedade Brasileira da História da Educação, julho-dezembro, n. 4.

_____. Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da educação dos negros e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal; 6ª ed., 1998.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. RJ: livraria José Olympio Editora, 1983 (22ª ed.).

FURTADO, Júnia Ferreira. Historiografia mineira: tendências e contrastes. **Revista Varia História**. BH: n° 20, 1999.

GENOVESE, Eugene D. **A Terra Prometida: o mundo que os escravos criaram**. Rio de Janeiro, Brasília: Paz e Terra/CNPQ, 1988.

GONÇALVES, Andréa Lisly. Algumas perspectivas da historiografia sobre Minas Gerais nos Séculos XVIII e XIX. In: **Termo de Mariana: história e documentação**. Mariana: Imprensa Universitária da UFOP, 1998.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. Meninas nas salas de aula: dilemas da escolarização feminina no século XIX. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.) **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Brasil e Portugal)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. A escolarização da “meninice” nas Minas oitocentista: a individualização do aluno. In: FONSECA, Thais Nívia de Lima; VEIGA, Cynthia Greive. **História e historiografia da educação no Brasil**. BH: Autêntica, 2003.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; VAGO, Tarcisio Mauro (org.). **Histórias da educação: histórias da escolarização**. BH: Edições Horta Grande, 2004.

GUIMARAES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 1999.

GUTIÉRREZ, Horácio; LEWKOWICZ, Ida. Trabalho infantil em Minas Gerais. In: **Lócus: revista de história**. Juiz de Fora. Vol. 5, n° 2, 1999.

GRINBERG, Keila. **O fiador dos brasileiros: cidadania, escravidão e direito civil no tempo de Antonio Pereira Rebouças**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

HEBRARD, Jean. **Les esclaves brésiliens dans la culture écrite: Effets des écritures administratives sur le statut social et juridique des esclaves (Bahia, XIXe siècle)**. Michigan/EUA: mimeografado, 2003.

INÁCIO, Marcilaine Soares. O processo de escolarização e o ensino de primeiras letras em Minas Gerais (1825-1852). In: GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; VAGO, Tarcisio Mauro (org.). **Histórias da educação: histórias da escolarização**. BH: Edições Horta Grande, 2004.

JINZENJI, Monica Yumi. A escolarização da infância pobre nos discursos educacionais em circulação em Minas Gerais (1825-1846). In: GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; VAGO, Tarcisio Mauro (org.). **Histórias da educação: histórias da escolarização**. BH: Edições Horta Grande, 2004.

LARA, Silvia Hunold. **Fragmentos setecentistas, cultura e poder na América Portuguesa**. Campinas/SP: UNICAMP (Tese de Livre Docência), 2004.

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

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

LEITE, Miriam L. Moreira. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.). **História social da infância no Brasil**. SP: Cortez editora; Bragança Paulista: USF-IFAN, 1997a.

_____. Livros de Viagem. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997b.

LEWKOWICZ, Ida. Espaço urbano, família e domicílio (Mariana no século XVIII). In: **Termo de Mariana: história e documentação**. Mariana/MG: Imprensa Universitária da UFOP, 1998

_____. As mulheres mineiras e o casamento: estratégias individuais e familiares nos séculos XVIII e XIX. In: História. Franca/SP: Faculdade de História, Direito e Serviço Social da UNESP, 1993.

LIMA, Ivana Stolze. **Cores, Marcas e falas: sentidos da mestiçagem no Império do Brasil**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2003.

LIMA, Maria Emília Amarante Torres. **As caminhadas de Auguste Saint-Hilaire**. BH: Autêntica, 2002.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MACILIO, Maria Luiza. **Crescimento demográfico e evolução agrária paulista 1700-1836**. SP: Hucitec, Edusp, 2000.

MAESTRI, Mario. A pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). **História e memórias da educação no Brasil (volume I – século XVI e XVIII)**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

MAGALHÃES, Justino. Um Contributo para a História do Processo de Escolarização da Sociedade Portuguesa na Transição do Antigo Regime. In: **Educação Sociedades & Culturas**, nº 5., Porto: Edições Afrontamento, 1996.

MARTINS, Ângela Magalhães. Século XIX: estrutura ocupacional de São João Del Rei e Campanha. In: **V Seminário sobre economia mineira**. BH: Centro econômico de desenvolvimento e planejamento regional da Faculdade de Ciências Econômicas da UFMG, 1990.

MARTINS, Maria do Carmo Salazar, et. al. Branco mais preto é igual a pardo ou igual a cinzento? Sexo e cor em Minas Gerais na primeira metade do século XX. In: **ABEP - XIV Encontro Nacional de Estudos Populacionais**. Caxa mbu: CD Room, 2004

MARTINS, Roberto Borges. Tschudi, Halfeld, Wagner e a geografia de Minas Gerais no século XIX. In: HALFELD, H. G. F; TSCHUDI, J. J. V. **A província brasileira de Minas Gerais**. BH: Fundação João Pinheiro: Centro de Estudos Históricos e Culturais, 1998.

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

MATTOSO, Kátia de Queirós. **Ser Escravo no Brasil**. São Paulo: Ed. Brasiliense. 1981.

MENEZES, Jacy Maria Ferraz de. **Igualdade y libertad pluralismo y cidadania: el acceso a la educacion de los negros y mestizos em Bahia**. Córdoba/Argentina: Universidade Católica de Córdoba (Tese de doutorado), 1997.

MOACIR, Primitivo. **A Instrução e as Províncias: subsídios para a História da educação no Brasil (1834-1889)**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 3 volumes, 1940.

MORAIS, Christianni Cardoso. “Para aumento da instrução da mocidade da nossa Pátria”: estratégias de difusão do letramento na Vila São João Del Rey (1824-1831). In: GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; VAGO, Tarcisio Mauro (org.). **Histórias da educação: histórias da escolarização**. BH: Edições Horta Grande, 2004

MORLEY, Helena. **Minha vida de menina**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MOURA, Clovis. **Dicionário da escravidão negra no Brasil**. São Paulo: EDUSP, 2005.

MOURÃO, Paulo Kruger Correa. **O ensino em Minas Gerais no tempo do Império**. BH: Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1959.

MOYSÉS, Sarita Affonso. Leitura e apropriação de textos por escravos e libertos no Brasil dos século XIX. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: UNICAMP, n. 48, 1994.

MÜLLER, Maria Lúcia. Professoras negras na Primeira República. In: **Cadernos PENESB: Relações raciais e educação alguns determinantes**. Niterói/RJ: Intertexto, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.

MUNIZ, Diva Couto Gontijo. **Do lar para a escola e da escola para o lar: mulheres e educação em Minas Gerais no século XIX (1835-1892)**. SP: Tese de Doutorado FLCH/USP, 1997.

NABUCO, Joaquim. **O Abolicionismo**. Petrópolis: Vozes, INL, [1883] 4º ed., 1977.

NOZOE, Nelson; Da Costa, Iraci Del Nero. Achegas para qualificação das listas nominativas. In: **Revista Estudos Econômicos**. São Paulo, V. 21, 1991.

PAIVA, Clotilde Andrade. (Coordenadora). **Estrutura e dinâmica da população mineira no século XIX**. BH: Relatório de Pesquisa/CEDEPLAR, 1989.

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

PAIVA, Clotilde et. al. **População de Minas Gerais no século XIX e novos estudos sobre escravidão**. BH: Cedeplar (Relatório de Pesquisa), 1985.

PAIVA, Eduardo França. **Escravidão e Universo Cultural na Colônia: Minas Gerais, 1716-1789**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

_____. **Leituras (im) possíveis: negros e mestiços leitores na América portuguesa.** Belo Horizonte: mimeografado, 2004

PAULA, João Antonio. Eschwege, o mundo e o novo mundo. In: ESCHWEGE, Wilhelm Ludwig Von. **Brasil, novo mundo.** BH: Centro de Estudos Históricos e Culturais, Fundação João Pinheiro, 1996.

_____. **Raízes da modernidade em Minas Gerais.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

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.** São Paulo: Sociedade Brasileira da História da Educação, julho-dezembro, n. 4., 2002

PINTO, Regina Pahim. Raça e educação: uma articulação incipiente. In: **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 80, 1992.

ROMÃO, Jeruse. Educação, instrução e alfabetização no Teatro Experimental do Negro. In: ROMÃO, Jeruse (org.). **História da educação dos negros e outras histórias.** Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2005.

_____(org.). **História da educação dos negros e outras histórias.** Brasília: Ministério da Educação/SECAD, 2005.

ROSA, Walquiria Miranda Rosa. **Instrução Pública e profissão docente em Minas Gerais (1825-1852).** BH: Dissertação de Mestrado Fae/UFMG, 2001.

SALES, Zeli Efigenia Santos de. **O Conselho Geral da Província e a política de instrução pública em Minas Gerais (1825-1835).** BH: Dissertação de Mestrado – Fae/UFMG, 2005

SAMARA, Eni de Mesquita. A família no Brasil: história e historiografia. In: **História Revista (v. 2, n. 2).** Goiânia: Departamento de História/UFG, 1997.

SANTOS, Geovania Lúcia dos. **Cambinda, Angola, Moçambique: escravos africanos nas Minas oitocentista.** BH: Departamento de História – FAFICH/UFMG, 1995.

SANTOS, Gláucia Romualdo dos. Mulher negra e magistério primário: a construção da identidade racial pela representação do “outro”. In: Educação em Revista: Educação e relações étnico-raciais (número especial).Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2000.

SANTOS, José Antonio (2005). Etnicidade, nação e cultura: intelectuais negros – educação e militância. In: **Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação.** www.sbhe.org.br - acessado em 05-10.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. **Aprender com perfeição e sem coação: uma escola para meninos pretos e Pardos na Corte.** Brasília: Editora Plano, 2000.

SILVA, Marcilene da. Índios civilizados e escolarizados em Minas Gerais no século XIX: a produção de uma outra condição de etnicidade. In: GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; VAGO, Tarcisio Mauro (org.). **Histórias da educação: histórias da escolarização**. BH: Edições Horta Grande, 2004

SLENES, Robert W. Lares Negros, Olhares Brancos: Histórias da Família escrava no Século XIX. In: **Revista Brasileira de História v.8 nº 16**. São Paulo, 1988.

_____. Na senzala, uma flor, esperanças e recordações na formação da família escrava, Brasil sudeste, século XIX. RJ: Nova Fronteira, 1999.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). **História e memórias da educação no Brasil (volume I – século XVI e XVIII)**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

TERUYA, Marisa Tayra. A família na historiografia brasileira: bases e perspectivas teóricas. **XII Encontro Nacional de Estudos Populacionais**. Caxambu/MG: Associação Brasileira de Estudos Populacionais (CD Room), 2000.

TOBIAS, José Antonio. **História da Educação Brasileira**. SP, Ed. Juriscredi: 1972

VEIGA, Cynthia Greive. **Alunos pobres no Brasil, século XIX: uma condição da infância**. BH: Relatório de Pesquisa, 2003a.

_____. Crianças negras e Mestiças no processo de institucionalização da instrução elementar, Minas Gerais, século XIX. In: **Congresso brasileiro de história da educação, 3.**, 2004, *Anais*. Curitiba: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2004.

_____. **Cultura escrita e educação: representações de criança e imaginário de infância, Brasil, século XIX**. Belo Horizonte: mimeografado, 2006.

_____. Estratégias discursivas para a educação em Minas Gerais. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SOUZA, Maria Cecília Cortez C. de (orgs). **A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 1999.

_____. História política e história da educação. In: Fonseca, Thais Nívia de Lima; Veiga, Cynthia Greive (org.). **História e historiografia da educação no Brasil**. BH: Autêntica, 2003b

_____. Estratégias discursivas para a educação em Minas Gerais no século XIX. In: Vidal, Diana Gonçalves; Souza, Maria Cecília C. C. de (org.) **A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República**. BH: Autêntica, 1999.

_____. Manifesto dos Pioneiros de 1932: o direito biológico à educação. In: Xavier, Maria do Carmo (org.) **Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate**. Rio de Janeiro: Editora FVG, 2004.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes. **As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil**. Campinas-SP, Autores Associados, 2005.

WISSENBACH, Maria Cristina Cortez. Cartas, procurações, escapulários e patuás: os múltiplos significados da escrita entre escravos e forros na sociedade oitocentista brasileira. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. São Paulo: Sociedade Brasileira da História da Educação, julho-dezembro, n. 4., 2002.

_____. **Sonhos Africanos, vivências ladinas: escravos e forros em São Paulo (1850-1880)**. São Paulo: Ed. Hicitec, 1998.