

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**A ESCRAVIDÃO, A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA NEGRA E  
A LEI DO VENTRE LIVRE (1871)**

**CLÁUDIA MONTEIRO DA ROCHA RAMOS**

**CAMPINAS**

**2008**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**A ESCRAVIDÃO, A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA NEGRA E  
A LEI DO VENTRE LIVRE (1871)**

Cláudia Monteiro da Rocha Ramos

Orientador: Prof. Dr. José Luis Sanfelice

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na Área de Concentração: Filosofia e História da Educação, pela Faculdade de Educação da Universidade de Campinas – UNICAMP, sob a orientação do Prof. Dr. José Luis Sanfelice.

**CAMPINAS**

**2008**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

R147e	Ramos, Claudia Monteiro da Rocha A escravidão, a educação da criança negra e a lei do ventre livre (1871): a pedagogia da escravidão / Claudia Monteiro da Rocha Ramos . – Campinas, SP: [S.n.], 2008.  Orientador : José Luís Sanfelice. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.  1. Educação – Brasil – História. 2. Crianças negras – Educação. 3. Escravidão. 4. Brasil – História - Lei do Ventre Livre, 1871. 5. Brasil – História – Período colonial, 1500-1822. 6. Brasil – História - Império, 1822-1889. I. Sanfelice, José Luís. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	08-026/BFE

**Título em inglês :** Slavery, black children education and free birth law : slavery pedagogy  
**Keywords:** Education - Brazil – History ; Children black – Education ; Slavery ; Brazil - History – Free Birth Law, 1871] ; Brazil - History - Colony Period, 1500-1822 ; Brazil - History - Empire, 1822-1889.  
**Área de concentração:** História, Filosofia e Educação  
**Titulação:** Mestre em Educação  
**Banca examinadora:** Prof. Dr. José Luís Sanfelice (Orientador)  
Profª. Drª. Vania Boschetti  
Prof. Dr. José Claudinei Lombardi  
Profª. Drª. Mara Regina Martins Jacomelli  
**Data da defesa:** 18/02/2008  
**Programa de pós-graduação :** Educação  
**e-mail :** [claupeisa@ig.com.br](mailto:claupeisa@ig.com.br)

## **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. José Luis Sanfelice (Orientador)  
FE/UNICAMP

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vânia Regina Boschetti (Membro Titular)  
UNISO

---

Prof. Dr. José Claudinei Lombardi (Membro Titular)  
FE/UNICAMP

---

Prof. Dr. Wilson Sandano (Suplente Externo)  
UNISO.

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mara Regina Martins Jacomeli (Suplente Interno)  
FE/UNICAMP

**Dedico este trabalho a:**

Emilia e Jorge,  
Meus pais

Isabella e Pedro,  
Meus filhos

João,  
Meu marido,  
pela cumplicidade

## AGRADECIMENTOS

Impossível agradecer aqui a todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente na realização deste trabalho. Todavia menciono apenas alguns nomes, que representam, de maneira marcante, a colaboração e o incentivo que me ofereceram

Agradeço aos meus pais pela vida, pela simplicidade, pelo carinho e pelos ensinamentos recebidos que tanto me influenciaram.

Agradeço a meus irmãos e irmãs. Ao Gilberto, que tantas vezes me acompanhou nas minhas viagens à Campinas. À minha irmã Jalda, pelos conselhos e pela ajuda irrestrita com as crianças. Às minhas irmãs Maura e Jadimar, pelo apoio nos momentos decisivos.

Igualmente à Diva, Helenita e Maria, pelo carinho com as crianças.

A Joeli, pelo carinho e pelas dicas que me ajudaram a terminar o texto.

Agradeço ao orientador professor José Luís Sanfelice, que me aceitou como orientanda, pela sua atenciosa orientação, generosidade e paciência com minhas falhas de iniciante; jamais terei como retribuir o empenho deste professor.

Agradeço à professora Vânia Boschetti e ao professor José Claudinei Lombardi, pelas valiosas sugestões no exame de qualificação.

À Rosemary, pela amizade e pelo incentivo ao meu ingresso no curso de pós-graduação.

Aos vários amigos e amigas que me ajudaram e incentivaram de diferentes formas. Entre elas a Valdinete que, desde o início, me incentivou com as sugestões de leitura e sua militância política. Às amigas Conceição e Paulina que estão sempre presentes nas horas mais difíceis e têm conseguido me agüentar na aridez do nosso cotidiano de professoras.

Também pelas conversas e convívio, sempre agradáveis, de que participaram Sirlane, Anna Thereza e Telma, que amenizaram, em muito, a luta solitária e estafante para escrever.

Contei, também, com o apoio dos “meninos” da APEOESP, meus companheiros de luta, no qual dividimos sonhos e dissabores.

À Juraci, pelo carinho, atenção e paciência nas diversas leituras que fez do texto.

As meninas da Secretaria de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, em especial à Nadir, pela sua dedicação e competência.

Sou igualmente grata ao Programa do Bolsa Mestrado da secretaria de Educação do Estado de São Paulo pelo apoio financeiro.

Aos meus filhos, Pedro e Isabella que pacientemente colaboraram com a mãe, na expressão dos seus olhinhos estampada a curiosidade para entender o que eu tanto lia.

Ao João, que sempre acreditou em mim, em meus sonhos, dando-me energia necessária para nunca desistir. Como pai, preocupado em tentar explicar ao Pedrinho e à Belinha por que a mãe não podia brincar ou passear naqueles momentos.

## RESUMO

Esta pesquisa bibliográfica é de natureza histórica. O objeto investigado é o contexto das mudanças da sociedade brasileira do século XIX, no qual emergiu a Lei do Ventre Livre de 1871. A referida Lei contemplou aspectos da educação das crianças nascidas livres do ventre escravo. De acordo com o texto legal, a propalada educação seria um fator de integração social dos negros, com uma gradual abolição da escravatura. Investigou-se o que realmente se fez, uma vez que a própria população branca era pouco escolarizada. Deu-se voz aos proprietários de terras da época, à elite política e aos viajantes europeus autores de relatos. Constatou-se que para a população negra cativa colocavam-se necessidades mais prementes, dentre elas a da própria sobrevivência.

Palavras-chave: História do Brasil (Colônia e Império) – História da Educação – Escravidão - Crianças Negras – Lei do Ventre Livre

## ABSTRACT

This research is of historical nature. The object investigated is the context of the changes at the Brazilian society at the XIX century, where emerged the lei do ventre livre (free birth) law of 1871. This law has the aspects of the children's education been born free of the womb of the black people, with a gradual abolition of the slavery. Was investigated what one really was done, once that the white population didn't have a good education. The land owners of that time, the political elite and the european travellers started to be heard. It was evidenced that for the black people was placed needs more important, for example the needs of survive.

**Key-words:** Brazil History (Colony and Empire) – Education History – Slavery – Black Children – Free Birth Law.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>CAPÍTULO I - OS CONDICIONANTES DO ESCRAVISMO MODERNO</b> .....	23
1.1. O Período Cafeeiro.....	35
1.2. O Café no Oeste Paulista.....	40
<b>CAPÍTULO II - CONTEXTO HISTÓRICO DA LEI DO VENTRE LIVRE E OS DEBATES POLÍTICOS</b> .....	45
2.1. A Elite Política Brasileira.....	49
<b>CAPÍTULO III - A LEI DO VENTRE LIVRE E A EDUCAÇÃO DOS NEGROS</b> .....	84
3.1. Os escritos sobre a Lei do Ventre Livre.....	84
3.2. Caracterização da Educação no Século XIX.....	101
3.3. A segunda metade do Século XIX.....	115
<b>CAPÍTULO IV - A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS NEGRAS SOB O OLHAR DO VIAJANTE</b> .....	146
4.1. Um olhar viajante.....	146
4.2. Mudanças nos Mecanismos de Controle Social.....	172
4.3. A Educação das Crianças Negras.....	178
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	193
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	204
<b>ANEXOS</b> .....	209

A dissimulação é um dever  
Quando a sinceridade é um perigo.

Não se perde nada em parecer mau.  
Ganha-se quase sempre tanto como em sê-lo.

Tão certo é que a paisagem depende do ponto de vista,  
E que o melhor modo de apreciar o chicote é ter-lhe o cabo na mão.

**Machado de Assis**

## INTRODUÇÃO

Este trabalho se propõe a analisar a Lei de 28 de setembro de 1871, popularmente conhecida por Lei do Ventre Livre, assim como a intencionalidade contida no texto dessa mesma Lei, com relação à educação das crianças negras, no contexto das mudanças da sociedade brasileira do século XIX.

O objetivo foi entender qual a finalidade da educação das crianças nascidas do ventre escravo numa época em que o número de escolas era reduzido até mesmo para a população livre, e cujo acesso era restrito às camadas mais privilegiadas da população.

De início, o nosso enfoque partiu do regional, abrangendo a cidade de Campinas e região; contudo, diante da falta de evidências e iniciativas de criação de instituições ou estabelecimentos específicos para a educação dos ingênuos<sup>1</sup>, que comprovassem as intenções contidas no texto da Lei, optamos por ampliar o nosso campo de estudo, incluindo, também, outras localidades provinciais do Império.

A região de Campinas, conhecida também como o oeste velho paulista, já com o ciclo do açúcar e, posteriormente, com o ciclo do café, trouxe um contingente considerável dessa população para suas terras. Em 1836, mais da metade da sua população era composta por escravos, o que representava 5% da população escrava da Província (BAENINGER, 1996, p.23). A concentração de numerosas fazendas e, particularmente, o tratamento dispensado aos escravos de forma desumana, com

---

<sup>1</sup> Ingênuo é quem nasce livre e continua livre, pouco importando que o pai seja ingênuo ou liberto - CRETELLA JR, José. Curso de Direito Romano. Rio de Janeiro: Forense, 1968.

requisitos de crueldade, deu-lhe, uma fama negativa e uma relação de conflitos com a população escrava, marcada por fugas e rebeliões.

Como justificativa do estudo, enfatizamos que o interesse inicial da pesquisa esteve ligado aos debates realizados com alunos sobre a criação de uma Secretária Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e da Lei nº. 10.639, de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira”.

Em meio às discussões sobre a forte polêmica instalada na opinião pública sobre a política de cotas e as ações afirmativas, deparamo-nos com o Decreto nº. 1.331, de 17 de fevereiro de 1854. Ele estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e que a previsão de instrução para adultos negros dependeria da disponibilidade de professores. O Decreto nº. 7.031 A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só poderiam estudar no período noturno e, com isso, diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (BRASIL, 2005). Após tomarmos conhecimento do Decreto nº. 1.331, percebemos que a Lei do Ventre Livre (1871) relacionada à educação das crianças negras, contrariava, e muito, o Decreto anterior. Da mesma forma o Decreto nº. 7.031 também não era condizente com as disposições contidas na Lei de 1871.

O Brasil, historicamente, sempre teve, no aspecto legal, uma disposição ativa e tolerante diante da discriminação e do racismo que, até hoje, continua atingindo a população afro-descendente brasileira.

Hobsbawm (1998-2005) nos alerta para o fato de que o “Presente não é, nem pode ser uma cópia-carbono do Passado”. Tampouco podemos tomá-lo como modelo,

pois a novidade que toda nova geração traz é muito mais marcante que sua similaridade com o que havia antes. Porém, conforme o mesmo autor,

...há ainda uma parte muito grande do mundo e dos assuntos humanos na qual o passado retém sua autoridade, e onde, portanto, a história ou a experiência, no genuíno sentido antiquado, opera do mesmo modo como operava no tempo de nossos antepassados (HOBBSAWM, 2005, p. 38).

Sendo assim, não percamos de vista que a educação, nos moldes atuais, era uma questão impensável para o século XIX, visto que, naquele período, poucas pessoas livres poderiam contar com uma estrutura que lhes permitisse o acesso à escola.

Ainda hoje, a educação é utilizada como um mecanismo de controle pelas elites dirigentes; ressaltamos que, ainda historicamente, tal situação vem se perpetuando, pois as oportunidades de acesso à população afro-descendente à educação ainda continuam diferenciadas, pois as elites, ao longo da História, têm cumprido o papel conservador de garantir para si e para seus descendentes privilégios das mais distintas naturezas.

Assim, ao entendermos a Lei do Ventre Livre condicionada à educação das crianças que nasceriam livres, desde a data de sua criação em 1871, compreendemos, também, que essa preocupação esteve ligada a uma apreensão por parte das elites da época, em relação ao fator de integração social dos negros no processo gradual de transição para o trabalho livre. A intencionalidade da Lei era ter a educação como um importante mecanismo de controle, para garantir a ordem, a mão-de-obra nas lavouras, e manter a “ordem” social.

Consideramos, neste momento atual, que os escravos e as mulheres deveriam ter sido ensinados a ler. Naquela época, contudo, o contexto histórico era outro e para a população negra escravizada eram colocadas necessidades mais urgentes, como a da própria sobrevivência e a da luta pela liberdade. É certo que, com as mudanças advindas do novo sistema econômico social, a educação popular começou a ser favorecida, ou discutida para atender a todos.

Por isso, o texto da Lei dá indícios de que já havia, por parte das elites dirigentes, um projeto para educar as crianças que nasceriam livres. No entanto, ao que tudo indica, muitos foram os limites enfrentados por uma sociedade escravista, autoritária e profundamente desigual, o que nos leva a indagar até que ponto a idealização da educação dos negros não apresenta, hoje, permanências, pois a população negra é ainda a que menos tem oportunidade e acesso à educação.

Portanto, partimos da questão de saber se a referida Lei contemplou aspectos da educação das crianças nascidas do ventre escravo, tal qual foi propalada no texto da Lei que é composta de 10 artigos e diversos parágrafos. No Art. 2º, a Lei estabeleceu que: “O Governo poderá entregar a associações por elle autorizadas os filhos das escravas, nascidos desde a data desta lei, que sejam cedidos ou abandonados pelos senhores dellas, ou tirados do poder destes em virtude do art. 1º § 6º”. E, conforme o Art. 2º, parágrafo 3º, “A disposição deste artigo é applicavel ás casas de expostos, e ás pessoas a quem os Juizes de Orphãos encarregarem a educação dos ditos menores, na falta de associações ou estabelecimentos criados para este fim<sup>2</sup>”.

---

<sup>2</sup> Collecção das Leis do Império do Brasil de 1871, Tomo XXXI Parte I. Rio de Janeiro, 1871, p.147-151. Cf. anexos.

Vemos, então, que o texto da Lei era bastante claro sobre quem se encarregaria de educar as crianças negras.

Para pensar a Lei do Ventre Livre e a educação proposta pelas elites intelectuais e políticas para as crianças negras, faz-se necessário trazer o contexto sócio-econômico e político da sociedade rural e escravista, ou apresentar, em caráter mais geral, a realidade econômica, social e cultural da época. É preciso “enxergar” como o pensamento daqueles que elaboraram as leis neste país acompanharam essas mudanças.

Ao trazermos o contexto sócio-econômico, no qual estava inserida a Lei do Ventre Livre e a educação da criança negra, julgamos igualmente necessário fazer a relação da parte (o objeto de estudo) com o todo, “... um todo, tomado tanto quanto necessário para o melhor conhecimento do objeto” (SANFELICE, 2005, p.85).

Nesse sentido que também pensamos como Lombardi:

Não é possível ter um entendimento da educação como uma dimensão estanque e separada da vida social (... ) ... não se pode entender a educação, ou qualquer outro aspecto da dimensão da vida social, sem inseri-la no contexto em que surge e se desenvolve, notadamente entre classes e frações de classe... não faz o menor sentido discutir abstratamente sobre a educação, pois esta é uma dimensão da vida dos homens que se transforma historicamente, acompanhando e articulando-se às transformações dos modos de produzir a existência dos homens (LOMBARDI, 2005, p 4).

Para desenvolver a idéia, partimos, tanto do levantamento do contexto da Lei do Ventre Livre, como do contexto que condicionou a reabilitação do escravismo moderno, no Brasil Colônia.

A escravização do negro foi a fórmula encontrada pelos colonizadores europeus para o aproveitamento das terras descobertas. Na faixa tropical, a grande propriedade

monocultura e escravista tornou-se a base da economia que girou em torno da exportação de produtos tropicais para as metrópoles, de onde provinham os produtos manufaturados necessários à vida da colônia. O escravo representou a principal força de trabalho no sistema escravista que esteve, desde os primórdios da colonização, vinculado à grande lavoura.

No entanto, ao inaugurar-se o século XIX, o sistema colonial tradicional entrou em crise. A Revolução Industrial que se operava na Europa, o desenvolvimento das novas formas de capitalismo e o avanço das idéias liberais, bem como o processo de emancipação política das colônias da América alteraram, profundamente, o esquema tradicional. Novas técnicas de domínio e exploração substituíram as antigas relações entre colônias e metrópoles.

Nos países em que se processou a Revolução Industrial, os novos grupos, ligados ao capitalismo industrial que passaram a influenciar a política, condenaram a escravidão. A existência de uma grande massa de escravos nas regiões coloniais parecia-lhes um entrave à expansão de mercados e à modernização dos métodos de produção. Os setores agrários haviam sido escravistas, mas os novos grupos desvinculados da grande lavoura apontavam todos os aspectos negativos da escravidão.

Havia, entretanto, por toda parte, sólidos interesses ligados à escravidão. A independência das colônias na América não significou uma brusca mudança nos quadros econômicos tradicionais. Em muitas regiões, a estrutura tradicional se manteve e o escravo continuou a ser a mão-de-obra preferida. Em certos casos, o desaparecimento dos antigos monopólios comerciais e a incorporação dessas regiões



ao mercado europeu acarretou o desenvolvimento da grande lavoura e o incremento do tráfico de escravos.

O processo de desagregação do sistema escravista foi longo e difícil. Em algumas regiões da América, a transição para o trabalho livre se fez de maneira pacífica. Em outras, assumiu o tom dramático de lutas sangrentas. Esse processo evoluiu diferentemente em cada região, em virtude das condições econômicas, sociais, políticas e ideológicas locais. A emancipação dos escravos dependeria, principalmente, do ritmo de transformação do sistema colonial de produção (COSTA, 1989, p.272).

Ao examinarmos as condições econômicas e sociais, no âmbito nas quais a Lei do Ventre Livre esteve inserida, percebemos a necessidade de conceituá-la, assim como as suas implicações, juntamente com a educação das crianças negras, num quadro de ampla compreensão da totalidade sócio-econômica em que tal fenômeno encontra sua explicação. Para isso, buscamos analisar a construção da perspectiva de se educar o negro em uma sociedade que visava preservar a manutenção da hierarquia social e racial com a Lei de 28 de Setembro.

O projeto da Lei do Ventre Livre, de 28 de setembro de 1871, do gabinete Rio Branco<sup>3</sup> aprovava a emancipação lenta, gradual e com indenização para os proprietários, mas, mesmo assim, provocou protestos da aristocracia rural escravocrata, bem como dos grupos comerciais e financeiros.

Outro projeto central, elaborado por grupos economicamente ativos, preocupados com o fornecimento de mão-de-obra em volume suficiente para sustentar a expansão da agricultura cafeeicultora e ter um controle sobre o mercado de trabalho

---

<sup>3</sup> Esta lei determinava, ainda, a criação de um fundo de Emancipação, destinado a libertar anualmente um certo número de escravos, em cada província. A lei do Ventre Livre também é conhecida por Lei Rio Branco, por ter sido aprovada no gabinete deste senador conservador da Bahia, membro do Conselho de Estado, editor e diplomata.

em São Paulo, começava a ser elaborado, no final do século XIX, pelas elites nacionais e internacionais, com o objetivo de viabilizar uma nova ordem econômica política e social que propiciasse a inserção do país na era do capital monopolista.

Ao analisarmos os impactos da Lei de 1871 e sua vinculação com a educação do negro, delimitamos o período de pesquisa, inicialmente, de 1850 a 1888, mas, diante das dificuldades com as fontes, achamos por bem incluir a primeira metade do século XIX. O período escolhido explica-se pelo fato de abranger as iniciativas e os debates dos diferentes grupos envolvidos em torno da referida Lei; tivemos uma rede de atitudes e estratégias de negociação travadas em um campo intenso de luta, conflitos e negociação entre senhores e escravos, principalmente a partir de 1860.

No entanto, as constantes insurreições provocadas pelos negros escravizados, no final da segunda metade do século XIX, já vinham acontecendo, independente da Lei do Ventre Livre, pois não tinha significado para os negros, uma lei que intencionava “educar seus filhos” quando, na verdade, “tinham questões mais prementes como garantir a sua própria sobrevivência e ainda vivendo na condição de escravos.”

Por mais que os negros não tenham deixado suas impressões sobre os efeitos da Lei que pouco alteraria suas vidas, eles apresentavam indícios de resistência, pois havia intranqüilidade nas fazendas por conta de diversos tipos de resistência dos escravos. No último quartel do século XIX — exatamente no período em que a Lei do Ventre Livre foi aprovada — acentuaram-se as formas de resistência pelos escravos, demonstrando que sua atitude não foi passiva, uma vez que tiveram participação no processo contraditório de lutas e reajustes no sistema escravista.

Essas práticas de resistências foram uma constante. Os escravos, desde o período colonial, reagiram, com a formação de quilombos, fugas e ações no cotidiano

da escravidão como, assassinatos, suicídios, a indolência para o trabalho e a própria utilização do judiciário para conseguir sua liberdade.

Provavelmente, a acentuação da rebeldia escrava, no final do século XIX não tenha sido decorrente da falta da aplicação da Lei do Ventre Livre ou da não-concretização das ações que envolviam a educação dos ingênuos, mas, sim, por questões outras, advindas das condições de sobrevivência do regime de servidão a que estavam submetidos.

Sendo assim, por mais desumana que tenha sido a escravidão, o escravo não perdeu a sua interioridade humana, não foi objeto passivo; pelo contrário, representou um componente dinâmico permanente no desgaste do sistema, por meio de diversas formas que contribuíram para o desmoronamento da escravidão. Na verdade, o escravo representou um componente importante das forças produtivas, ocasionando os ajustes e reajustes e mudanças nas leis, ao mesmo tempo em que representou tentativas de controlar a rebeldia para evitar as desordens na produção (nas lavouras).

Ressaltamos que, ao longo deste estudo, com exceção das práticas de rebeldia empreendidas pelos escravos, tivemos dificuldades em encontrar fontes que trouxessem o ponto de vista daqueles homens constrangidos pela escravidão, mas isso se explica pelo fato de a maioria absoluta dos escravos, e muitos libertos não saberem ler nem escrever.

Por isso, nestas condições, de início, procuramos recuperar em jornais da época indícios que trouxessem a Lei do Ventre Livre relacionada com a criação de estabelecimentos de ensino para as crianças negras. Ao consultar os almanaques do Centro de Memória de Campinas e os jornais do Arquivo Edgar Leuenroth, constatamos a falta dessa iniciativa, na região de Campinas.

Em nossa busca por estabelecimentos de ensino, encontramos, tanto nos almanaques como nos jornais pesquisados, a inquietação de fazendeiros da região de Campinas, preocupados com a questão do elemento servil e o futuro da mão-de-obra de suas terras, na iminência da abolição da escravatura e no aumento das fugas empreendidas pelos escravos.

Nos almanaques pesquisados, havia, também, uma preocupação muito grande com a educação, mas não com a educação dos ingênuos e, tampouco, com o texto da Lei do Ventre Livre que vinculava a educação das crianças negras; a preocupação com a educação era com as crianças de famílias abastadas, conforme relata Lapa (1996), “na sociedade campineira sempre foi constante a preocupação com a educação”, o mesmo relata ainda que “as diversas iniciativas de fundação de colégios particulares, que ocupava um espaço, no qual o estado se revelava tímido”, “estas iniciativas eram tanto para atender os segmentos aristocráticos rurais da sociedade local quanto da burguesia urbana emergente” (LAPA, 1996, p.164).

No ano de 1871, o quadro de ensino em Campinas, contava com “16 escolas de ensino primário, sendo cinco públicas e onze particulares, quatro para meninas e doze para meninos, além de três colégios que atendiam ao ensino primário e secundário, sendo dois para moças e um para moços, abrigando um total de 570 alunos matriculados, aos quais se acrescentam, ainda, cerca de mais 200 alunos freqüentando inúmeras escolas de fazendas e bairros rurais” (LAPA, 1996, p164).

Numa população livre de 13.000 habitantes naquele momento, Campinas teria, na sua estimativa, cerca de 1.300 crianças em idade escolar, o que resultava em 84% delas freqüentando a escola, índice atingido apenas por países que, hoje, diríamos do Primeiro Mundo. O índice de escolarização da população campineira era ainda mais

impressionante, se comparado ao restante do País, que apresentava apenas 10% das suas crianças em idade escolar freqüentando a rede de ensino oficial e particular; de um total de 988.000 crianças entre 7 e 12 anos, apenas 107.483 freqüentavam as escolas. Nem mesmo a sede da Corte se aproximava do índice de matrículas de Campinas.

Campinas contava com 21 jovens que já tinham bacharelado em Direito, o que também constituía um índice representativo de como a sociedade local investia na formação e qualificação de sua futura elite dirigente (LAPA, 1996, p.164). O autor ressalta muito bem “investimento da futura elite”, pois, sobre a educação das crianças negras, as iniciativas não foram as mesmas, não obstante a Lei do Ventre Livre. Não encontramos em nossa pesquisa, qualquer informação ou documento que mencionasse essa preocupação.

Em nossa busca por fontes, também pesquisamos os arquivos da Câmara Municipal de Campinas, nos registros de correspondências de 1856 a 1872 e encontramos apenas a menção de uma correspondência do Presidente da Província, endereçada à Câmara Municipal sobre as providências da Lei de 1871, versando sobre a educação das crianças negras, conforme se vê no Capítulo 3.

Também encontramos, nos almanaques, iniciativas de criação de escolas para a população carente e uma escola fundada por um fazendeiro, em 1880, para seus escravos. Destacamos que tais iniciativas de escolarização, em Campinas, a partir da década de 70, estavam em sintonia, com o que ocorria em certas áreas do País, cuja idéia de oferecer ensino, inclusive noturno, para a população carente, para os órfãos e desocupados, inspirava-se em idéias liberais, nas quais se somavam republicanos e

maçons, interessados em instruir e profissionalizar toda a população para a nova ordem social.

Portanto, se as iniciativas para a educação das crianças negras foram incipientes, como essas crianças foram educadas? Quais teriam sido os tratamentos dispensados a elas no interior das fazendas? A partir das leituras dos almanaques, em Campinas e de jornais, percebemos que a falta de evidências sobre a criação de estabelecimentos específicos de ensino para as crianças nascidas de ventre escravo nos levaria, também, a buscar como registro histórico os relatos dos viajantes que percorreram várias províncias do século XIX, por meio de quem poderíamos encontrar indícios do tratamento dado a essas crianças.

Assim, pensamos nos relatos dos viajantes do século XIX, os quais têm sido constantemente utilizados para o estudo dos diversos aspectos do cotidiano dos escravos nas vilas e fazendas brasileiras do século XIX.

A princípio, o critério para seleção dos viajantes do século XIX a ser pesquisado privilegiaria o período das viagens realizadas próximas à discussão e debates da Lei do Ventre Livre, bem como o período posterior à vigência daquela Lei. Todavia, consideramos que, mesmo após a Lei de 1871, a preferência dos fazendeiros em manter os ingênuos sob o seu domínio foi predominante; nesse sentido, achamos por bem pesquisar as condições do cotidiano das fazendas, anteriores e posteriores a essa data. Assim, optamos por trabalhar com os viajantes tanto da primeira, como da segunda metade do século XIX.

Para muitos estudiosos, a maioria dos donos de escravos decidiu-se por conservar as crianças nascidas livres até os 21 anos, utilizando seus serviços, servindo a Lei de 1871 apenas como manobra para retardar o fim da escravidão. Para outros,

porém, grande parte dos estudos, que têm como objeto de pesquisa a Lei de 1871, pouco se dedicou ao seu aspecto educacional, o qual se constitui um dos elementos essenciais para compreender que tipo de modelo de sociedade estava sendo idealizado para o período posterior a escravidão.

De acordo com o texto legal, a propalada educação seria um fator de integração social dos negros, com uma gradual abolição da escravatura. Investigou-se o que realmente foi feito, uma vez que a própria população branca era pouco escolarizada. Deu-se voz aos proprietários de terras da época, à elite política e aos viajantes europeus autores de relatos.

Grande parte da historiografia sobre a Lei do Ventre Livre nos dá indícios de que a opção da maioria dos donos de escravos foi permanecer com seus cativos até o limite estabelecido pela Lei. Portanto, a preocupação da sociedade brasileira com a educação dos ingênuos objetivava manter a hierarquia social, pois, como imaginar a sociedade brasileira, composta por grande parte do trabalho escravo, diante da Lei de 1871, com a condição de educar os negros?

Conforme já relatado anteriormente, o que se tornou difícil nesta pesquisa foi apreender como os negros vivenciaram as expectativas da proposta da Lei de 1871, com a condição de educar as crianças negras, pois não sabemos até que ponto eles estavam informados sobre o que dizia a Lei..

Segundo Conrad (1975) muitos escravos pareciam ter dela algum conhecimento, já que houve aumento de rebeliões e fugas e, com isso, tais inquietações foram atribuídas, pelos políticos da época, à crença de que a Lei Rio Branco libertara todos os escravos. Mas são informações imprecisas das quais não temos fonte mais fidedigna do que a popular.

Esta Lei, em termos práticos, pouco representou de mudanças na vida dos escravos, pois a prática de negociar a alforria pelo pagamento de um pecúlio, permitida pela Lei, já era algo que vinha sendo feita pelos escravos e, possivelmente, esses tinham realmente questões mais prementes do que a própria educação dos seus filhos nos finais do século XIX. Será que fazia algum sentido a educação para eles? Visto que a vida no cativeiro demandava questões mais urgentes, como a própria sobrevivência, não seria exagero falar em educação dos negros num período em que a grande maioria ainda se encontrava cativa? Porém, o fato é que havia um projeto por parte das elites dirigentes para “educar” a população de crianças negras livres, nascidas do ventre escravo. Foi a partir deste projeto que centramos nossa pesquisa, em investigar o descompasso entre o legislar e a sua efetivação.

Portanto, a partir destas questões, estruturamos o trabalho considerando, no primeiro capítulo, uma apresentação dos condicionantes do escravismo moderno. Nele, procuramos apresentar os fatores sócio-econômicos nos quais a escravidão moderna foi reabilitada.

No segundo capítulo, realizamos um contexto histórico da Lei do Ventre Livre e os debates políticos dos parlamentares sobre seu texto.

No terceiro capítulo, trazemos A Lei do Ventre Livre e a preocupação com a educação dos negros e o tratamento dispensado a infância escrava.

E, por fim, no quarto capítulo, nos debruçamos sobre as fontes e relatos dos viajantes, observadores e professores/preceptores que percorreram as províncias do império no século XIX, vilas e fazendas e, conseqüentemente, deixaram como fontes em seus relatos do cotidiano, relatos das crianças livres do ventre escravo e o tipo de “educação” a elas dispensado.



## **CAPÍTULO I – OS CONDICIONANTES DO ESCRAVISMO MODERNO**

Neste capítulo, temos por objetivo inserir o tema de nossa investigação num quadro histórico, em que o escravismo foi retomado, no século XVI, e se manteve por mais de três séculos na sociedade brasileira. Percebemos a necessidade de conceituar a escravização do negro num contexto que esclareça os condicionantes, no qual tal fenômeno encontra sua explicação.

Ao tratarmos da Lei do Ventre Livre (1871) e suas implicações com a discussão da educação das crianças negras, consideramos necessário compreender a importância do trabalho servil para a economia que caracterizou o período colonial e o período imperial em nosso país.

A economia brasileira é resultante da expansão marítima européia, sobretudo ibérica, nos séculos XV e XVI. A conquista dos espaços americanos se fez com objetivos marcadamente comerciais para: “explorar as potencialidades econômicas dos trópicos em proveito do capital mercantil” (VAINFAS, 1986, p.25). E ela será um recurso de oportunidades para os países da Europa, a fim de explorar comercialmente os vastos territórios e riquezas do Novo Mundo (PRADO JR., 2000, p. 278).

É nesse contexto que a escravidão se torna uma necessidade, pois Portugal e outros países europeus não contavam com uma população suficiente para abastecer sua colônia de mão-de-obra, uma vez que, naquele período, o colono europeu, não emigrava para os trópicos para se engajar como simples trabalhador assalariado do campo. É, portanto, esta exigência da colonização dos trópicos americanos que explica o renascimento da escravidão na civilização ocidental, em declínio desde o fim do

Império Romano, e já quase extinta de todo, nesse século em que ela foi retomada (PRADO JR., 2000, p.120).

É fato que a escravidão americana teve, na Península Ibérica, seu precursor imediato que foi o cativo dos mouros e, logo depois, dos negros africanos, trazidos para a metrópole pelas primeiras expedições ultramarinas dos portugueses; esse, no entanto, foi apenas o primeiro passo para a escravidão moderna.

A compreensão da racionalidade característica da escravidão americana exige também levar-se em conta o sistema econômico vigente na Europa quando do seu aparecimento. Duas situações parecem evidentes quanto às origens do escravismo no novo mundo. Em primeiro lugar, um regime baseado nas relações escravistas de produção surgiu onde existia a possibilidade, fosse a de produzir para o mercado europeu artigos tropicais em quantidades amplas, fosse a de explorar jazidas de metais preciosos, desde que se pudesse resolver o problema da necessidade de uma mão-de-obra abundante e disciplinada. Em segundo lugar, tal regime surgiu onde não foi possível estabelecer ou manter uma estrutura de produção baseada, principalmente, na incorporação e exploração da força de trabalho dos índios (CARDOSO, 1982, p. 15-16).

Além disso, o tráfico internacional também representou um negócio altamente lucrativo, com grande potencial de acumulação de riqueza e não apenas um meio de prover de braços a grande lavoura de exportação (FAUSTO, 2002, p.22). Portanto, o caráter mercantil da empresa colonial, o regime de monopólio e a coação econômica nas relações de trabalho formam as determinações gerais da colonização, remetendo-a aos quadros da expansão comercial européia.

O Brasil se estabelecia com um exemplo típico de colonização afro-americana, impondo a exploração econômica do território visando à produção de gêneros tropicais

de grande demanda no mercado europeu, especialmente a cana-de-açúcar. Durante as primeiras décadas da ocupação territorial no século XVI, época de montagem da economia colonial, a mão-de-obra escrava foi essencialmente nativa; porém, desde o início, essa forma de escravidão apresentou limites para a sustentação da economia colonial.

Sendo assim, surgia a necessidade da difusão da escravidão africana no Brasil. E, especialmente aqui, não foram os interesses do tráfico que estimularam, em fins do século XVI, um aumento expressivo do tráfico africano, mas o esgotamento da escravidão dos nativos no litoral, em face das exigências da lavoura açucareira (VAINFAS, 1986, p.30-31).

Desse modo, o escravismo se estabeleceu no Brasil diante de uma grande necessidade de mão-de-obra, definida pelo caráter econômico da colonização em nosso país, justificando-se pela exploração do trabalho servil e para atender os interesses econômicos da colonização. Nesse contexto torna-se possível compreender o modo pelo qual a escravização do negro veio a ocupar papel fundamental na colonização portuguesa e, conseqüentemente, no período do Império.

Sendo assim, a transição gradual para um tráfico africano mais intenso deu-se em função de características, dificuldades e necessidades ligadas à economia colonial do açúcar em evolução, a qual necessitou de uma importação maciça de cativos africanos (CARDOSO, 1982, p. 18).

As relações de senhores e escravos foram, no entanto, um processo de adaptação tenso e contraditório; apesar de ligados, os dois mundos permaneceram social e culturalmente separados, antagônicos, irredutivelmente enfrentados. No contexto dessa dualidade, o escravo formou uma rede de solidariedades e refúgios de

tipo familiar (quando possível) através de padrinhos, de associações de escravos, de confrarias religiosas (CARDOSO, 1982, p. 53).

Por isso, entendemos que a base do escravismo é econômica e que ela condiciona todos os outros fatores sociais, políticos e culturais. Como afirma Marx: “A evolução política, jurídica, filosófica, religiosa, literária, artística, etc., baseia-se na evolução econômica. Porém, todas interagem e agem em relação à base econômica” (MARX, 1983).

É este aspecto que pretendemos ressaltar sobre o escravismo, ou seja, o fato de que, embora estivesse alicerçado na questão econômica, isso não impediu que os escravos elaborassem uma cultura e uma religião própria que, por sua vez, foram usadas como armas de sobrevivência e resistência à opressão. Mesmo que o escravismo e suas formas de controle tivessem inibido a identidade coletiva dos escravos, ele se configurou, também, como um período de construção de cultura, pois a atividade cotidiana de viver não teve seu fim com a escravização; os escravos criaram um padrão de vida, no qual seu passado representou uma fonte de recursos simbólicos que foram sendo recriados, na nova terra (HASENBALG, 1979, p. 52- 53). E é dessa forma que entendemos, como Marx, que:

Na produção social da existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes da vontade; estas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual uma superestrutura jurídica e política se eleva e a qual, correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens a que determina o ser. Ao contrário, o ser social é o que determina a consciência (MARX, 1983).

Sendo assim, não dá para pensar o escravismo sem os condicionantes das forças produtivas a que estava posto, tanto no período colonial como no Império. Mas, também, ao examinar os padrões vigentes na sociedade escravista, ressaltamos as relações sociais que foram estabelecidas entre senhores e escravos.

Nas variações entre as sociedades escravistas modernas, existe o fato de que em todas elas o escravo era propriedade de outro homem, seu trabalho era assegurado através da coerção física e da punição exemplar e sua vontade era sujeita ao poder do senhor. Esses elementos comuns, por sua vez, levaram à idéia de que os escravos, desprovidos de direitos, eram coagidos, ao invés de serem capazes de agir por si mesmos. A idéia do escravo como apêndice da vontade do senhor e de ter sua individualidade submersa sob a esmagadora autoridade do senhor foi constantemente propalada nos estudos sobre a escravidão.

Fernando H. Cardoso, em “Capitalismo e Escravidão no Brasil Meridional”, acentua a necessidade de violência senhorial para transformar um homem num escravo. Contudo, com o desenvolvimento do trabalho escravo e a transformação do escravo num “instrumento inteligente”, o escravo negava, com seu comportamento, as representações elaboradas a seu respeito pelo senhor de escravos, revelando, assim, em sua plenitude, a contradição inerente à condição escrava. Cardoso ainda explica que,

Ao trabalhar, o escravo negava as representações que tendiam a fazer dele o anti-homem, ao mesmo tempo, permitia que ficasse socialmente evidente a necessidade da coação e da violência para transformar um homem em escravo, em coisa (CARDOSO, 1977, p. 240).

Fica, então, evidente que os laços afetivos reais entre senhores e escravos, idealizados nas qualidades de afeição e submissão aos brancos, não apenas preparavam a imagem do negro livre desejada pelos senhores, mas, ao mesmo tempo, obrigavam a uma revisão da representação social do negro, descobrindo no escravo a pessoa humana (HASENBALG, 1979, p.44).

E o que nos interessa destacar é essa contradição inerente à condição dos escravos, que foram capazes, dentro dos limites de uma rede paternalista de direitos e deveres recíprocos, de afirmar sua humanidade, evitar a desmoralização e desenvolver uma cultura própria.

Houve, portanto, por parte dos negros escravizados diversas formas de reações contra o estado que os oprimia, e, assim, impulsionaram o processo de mudança social no qual estavam inseridos. A “rebeldia negra”, conforme assinala Moura (1986), foi um processo contínuo, permanente e não- esporádico, pois havia uma tensão de forças (MOURA, 1986, p. 81).

Para Moura, essa “rebeldia negra” antecede o movimento abolicionista, pois este só se manifestará, quando o sistema escravista entrar em crise irrecuperável, no final do século XIX. Por isso, desde o início do sistema escravista, os negros já reagiram de diferentes formas. Os quilombos, por exemplo, não representaram um aglomerado de negros “bárbaros selvagens”, pois não foram grupos fechados e já na república de Palmares e tantos outros quilombos agregavam elementos de outras etnias, marginalizados pelo sistema escravista, que se refugiavam naqueles espaços para participarem da vida comunitária que encontravam no quilombo (Id. p.82).

No bojo das relações entre escravos e proprietários de negros escravizados surge uma série de contradições. Sendo assim, os escravos tiveram participação no

processo contraditório de lutas, provocando constantes reajustes no sistema escravista e, conseqüentemente, contribuíram também para o seu desmoronamento.

Embora representem realidades distintas, podemos também tomar como exemplo os argumentos de E. P. Thompson sobre a classe trabalhadora britânica:

A formação da classe trabalhadora é um fato da história tanto política e cultural, quanto econômica. Ela não consistiu numa geração espontânea do sistema de fábricas. Nem se deveria pensar numa força externa – a Revolução Industrial – atuando sobre alguma matéria-prima humana indefinível e indiferenciada, e transformando-a no outro extremo, numa “nova raça de seres”... A classe trabalhadora se fez por si própria tanto quanto foi feita (THOMPSON, 1987, p.9-13)

É nesse contexto que se torna possível entender como se organizavam, nas colônias, as atividades produtivas, passando pelo declínio do ouro e as incertezas quanto ao futuro do mercado de açúcar e as suas implicações sobre os demais setores da vida social. O escravismo e o tráfico negreiro formavam o eixo, a partir do qual se estruturava a vida econômica e social no Brasil colonial e que, com algumas variações, se estende também para o período do Império.

Para pensar na trajetória dos interesses da sociedade capitalista e na condução e manutenção do escravismo, consideramos ser importante acompanhar as mudanças advindas com os interesses capitalistas, ao longo da sociedade imperial.

A economia brasileira do Império é caracterizada por parte da historiografia pelo trinômio latifúndio, trabalho escravo, monocultura. Para Bausbaun (1968) essa definição é insuficiente; ele acredita que a estrutura econômica do Império é uma herança da colônia. Apenas com o passar dos anos essa estrutura se consolidou sob alguns aspectos e sofreu pequenas variações. Se não podemos atribuir tais mudanças à economia colonial, baseada apenas no trinômio latifúndio, trabalho escravo e

monocultura, tampouco podemos atribuir essa caracterização à estrutura econômica do Império. O trabalho escravo é, sem dúvida, uma das suas mais importantes características. E, se no regime colonial ele é praticamente exclusivo, já no Segundo Império vamos encontrar o colono, o arrendatário, os agregados, modificando de certo modo a paisagem humana no setor rural, exercendo um papel de grande importância, embora longe de fundamental.

Também a simples existência do latifúndio em si mesmo não exprime bem uma situação, sobretudo, se nossa compreensão de latifúndio visar apenas à grande propriedade, ao seu aspecto territorial geográfico.

As principais características do latifúndio poderiam ser sintetizadas por uma grande superfície, com uma inversão mínima de trabalho e capital. Por outro lado, o latifúndio envolve determinadas relações sociais de produção, em que a terra pertence a um proprietário que não a trabalha e o produto do trabalho não pertence ao verdadeiro produtor, o trabalhador da terra (escravidão ou salariedade) ou lhe pertence só em parte (servidão feudal) (BAUSBAUN, 1968, p.113).

De fato, o latifúndio, ou a propriedade exclusiva de grandes extensões de terra foi uma característica do regime colonial. Continuou a sê-lo no Império e ainda na República, mas achamos indispensável frisar as relações sociais de produção que esse latifúndio gerava. E, além disso, fato não menos importante, a mínima inversão de capital, significando a quase ausência, se não a ausência absoluta, de formas capitalistas de produção. Os instrumentos de trabalho eram os mais rudimentares possíveis, pois nem mesmo o arado, que os egípcios já usavam dois mil anos antes de Cristo, era conhecido entre nós, como, ainda hoje, em muitas regiões do país, o único instrumento de trabalho agrícola continua sendo a enxada.



Enquanto pela época já se operava na Europa a revolução industrial, de tão profundas repercussões no mundo inteiro, penetrando e subvertendo as formas de trabalho até mesmo no campo, aqui ainda não saíramos das formas mais rudimentares e primitivas da produção feudal.

Cardoso (1982) destaca essa produção essencialmente pré-capitalista, não discordando de que se tratava de uma fase de decisiva constituição e ascensão progressiva do modo de produção capitalista, mas num contexto ainda predominantemente pré-capitalista. Tal visão compreenderia tanto a economia européia em si, quanto a dos domínios coloniais por ela criados, e também o incipiente mercado mundial (CARDOSO, 1982, p. 17).

Quanto à monocultura, talvez haja exagero na afirmação a seu respeito. Se for verdade que nos dois primeiros séculos preponderou a indústria do açúcar, já no século XVIII, o ouro assumia o principal papel na economia brasileira; mesmo a criação de gado atingia altas cifras, a ponto de se falar em ciclo do couro, como se falava no ciclo do açúcar e no ciclo do ouro. Na época do Império, embora a importância do ouro na economia tivesse diminuído nos últimos anos, possuía o Brasil um dos maiores rebanhos vacuns do mundo e, além do açúcar, já produzia algodão, do qual, até 1875, era o nosso país, o terceiro exportador do mundo; também a borracha que, ao fim do Império, estava em primeiro lugar e, finalmente, o café (BAUSBAUN, 1968, p. 114).

Contudo, se a monocultura, tão salientada por alguns historiadores, não tem a importância fundamental que se lhe atribui, há uma outra característica de nossa economia muito mais importante e nem sempre lembrada e que é, por sua vez, a causa da monocultura: a produção para o mercado externo.

O modo de apropriação da terra, o trabalho escravo, bem como a miséria originada das relações sociais geradas pelo latifúndio, impediram a formação de um mercado interno. E, assim, toda a produção se destinava ao exterior. Como conseqüência, essa produção baseada no mercado externo ficava sempre sujeita às necessidades e às oscilações daquele mercado e à concorrência de outros países.

Se a produção para o mercado externo era uma conseqüência da falta de um mercado consumidor interno, em nada se esforçava para aumentar esse mesmo mercado. Quando as crises nos países compradores faziam diminuir a procura, caía a exportação; a crise nos atingia do mesmo modo e os nossos produtos não tinham colocação (BAUSBAUN, 1968 p. 115).

Sem mercado interno, obrigados a produzir para as necessidades do exterior, nossa produção somente se podia orientar para produtos de que o mercado exterior necessitava e os quais pudéssemos produzir em condições exportáveis. E esses eram poucos, daí a monocultura ser a escolha obrigatória.

Entretanto, o produto típico do começo da civilização brasileira, que exerceu papel preponderante durante mais de trezentos anos na vida econômica social e política do Brasil, foi o açúcar. É fato elementar que esse foi o primeiro produto fabricado em nosso país, desde 1553, quando Martim Afonso<sup>4</sup> ergueu o primeiro engenho. E o foi para exportação. A partir daí o açúcar dominou o Brasil.

Mas, a importância desse produto não se revela nos números da sua produção ou exportação e sim na sua influência na vida do país, que se forjou à sua imagem: a

---

<sup>4</sup> Em 1530 Martin Afonso de Sousa fundou a vila de São Vicente, a primeira povoação do Brasil. Diante da ameaça francesa que entrou no comércio do pau-brasil e praticou a pirataria levou a Coroa portuguesa à convicção de que era necessário colonizar a nova terra. A expedição de Martin Afonso de Sousa (1530-1533) tinha por objetivo patrulhar a costa, estabelecer uma colônia através da concessão não-hereditária de terras aos povoadores que trazia e explorar a terra tendo em vista a necessidade de sua efetiva ocupação (FAUSTO, 2002, p 18).

sua estrutura, a forma de produção e as relações sociais criadas iriam repetir de futuro no algodão, na borracha, no cacau, no café e em tudo o mais que se produzisse em nosso país..

Para Bausbaun (1968, p.116) o açúcar – como querem alguns autores – não foi o responsável pela introdução de escravos no país, e sim, antes de tudo, consequência da grande propriedade. Mas, sem dúvida, estimulou a sua introdução emavas contínuas e crescentes, porque a própria natureza do cultivo da cana, é o trabalho rude, brutal e extenuante. Por essa razão, a utilização do negro em todos os trabalhos do campo se tornou mais do que uma necessidade, tornou-se um hábito.

A Europa, durante dez séculos, somente conhecera o sistema feudal de produção que foi, pouco a pouco e, por vezes, violentamente substituído – como consequência da divisão social do trabalho – pelo artesanato, pelo trabalho livre, dando nascimento, finalmente, a uma nova classe: a burguesia.

No Brasil, tínhamos características semi-capitalistas da produção do açúcar. Em primeiro lugar, as instalações dos engenhos, ainda que, a princípio extremamente rudimentares – embora se aperfeiçoassem nos anos seguintes – representavam certa inversão de capital. Em segundo lugar, produziam mercadorias. Essas características capitalistas eram contrabalançadas pela ausência de força livre do trabalho. Os homens que incorporavam trabalho à mercadoria não tinham salários, não eram livres para vender sua força de trabalho onde entendessem; criava-se uma nova modalidade de valor, um novo tipo de mais-valia.

Sem dúvida, essa forma diferente de mão-de-obra representava menos dispêndio de capital variável, sobretudo pela ausência de uma relação de procura e oferta da força de trabalho; no entanto, a produtividade dessa força de trabalho era

menor. Mas, essa menor produtividade somente se fez sentir, quando a concorrência de outros países, no qual o trabalho era livre, veio revelar que essa força de trabalho, aparentemente mais barata, era, na realidade, mais cara, devido ao menor rendimento do trabalho escravo.

“A principal influência dessa nova modalidade de trabalho foi, senão impedir, pelo menos dificultar e retardar a acumulação capitalista e do desenvolvimento de formas capitalista de produção” (BAUSBAUN, 1968, p.117).

A grande propriedade e, nesse caso, o açúcar, conforme observa Bausbaun, nunca permitiu ou possibilitou a eficiência do trabalhador livre: “Os próprios agregados ou moradores, cita o referido autor, pouco se distanciavam dos escravos.” Por isso mesmo, o açúcar foi um permanente obstáculo à imigração. O açúcar impediu a criação da pequena propriedade e, portanto, a existência de pequenos produtores livres. Mesmo supondo que algum morador conseguisse por compra, ou qualquer outro meio, obter um pedaço de terra, ele ficava sujeito ao arbítrio do moedor da cana, do dono do engenho e, mais tarde, da usina – único comprador possível para a sua produção.

Estas foram às influências econômicas. As influências sociais se encontram nas classes que o sistema de produção originou – a aristocracia rural, os escravos, os agregados ou moradores. As influências políticas, por sua vez, se retratam em todo o Segundo Império, particularmente no período dos anos de 1850 a 80, em que quase todos os ministros ou chefes de gabinete provinham do norte ou representavam, de qualquer modo, o açúcar, mesmo quando este já era apenas uma sombra da riqueza do passado. Rio Branco, Cotegipe, Zacarias, Saraiva, Dantas, João Alfredo, eram todos do Nordeste.

## 1.1. O Período Cafeeiro

O café, assim como o açúcar, exerceu um papel importante na vida econômica, social e política do Brasil, e teve também, na escravidão, a solução para responder às crescentes necessidades de mão-de-obra por parte dos seus cultivadores – os fazendeiros do café.

“O Brasil é o café e café é o negro”, frase comum nos círculos dominantes da primeira metade do século XIX, só em parte é verdadeira, pois, para Fausto (2002), o Brasil não era só café como não fora só açúcar. Além disso, a produção cafeeira iria prosseguir, no futuro, sem o concurso do trabalho escravo. Mas não há dúvida de que, naquele período, boa parte da expansão do tráfico se deveu às necessidades da lavoura de café (FAUSTO, 2002, p. 104).

Um dos principais fatores responsáveis pela expansão da lavoura cafeeira pelo mundo foi o advento da modernidade. Certamente, a Revolução Industrial, deflagrada na Inglaterra no século XVIII, marco inicial dos tempos modernos, teve um importante papel na história econômica e social do país, principalmente durante a segunda metade do século XIX e o início do século XX, (BENINCASA, 2003, p.17).

O declínio do ouro em Minas e as incertezas quanto ao futuro do mercado do açúcar foram, porém, os principais motivos que levaram os lavradores do Rio a experimentarem o cultivo do café. No entanto, isso ocorreu num momento ideal, pois o Haiti, o grande produtor mundial, deixara de suprir o mercado internacional, devido à sua prolongada guerra de independência.

Na Europa e nos Estados Unidos, o consumo aumentava; a navegação marítima estava em expansão, ou seja, havia facilidade no transporte para exportação; a

Revolução nas Antilhas (1789) elevava os preços do café, deixando o mercado a descoberto, beneficiando os possíveis candidatos a concorrentes nesse mercado (BENINCASA, 2003, p. 21).

No começo do século XVIII – por volta de 1720 – foram plantadas, no Pará, as primeiras mudas trazidas, segundo uns, das Guianas, segundo outros, diretamente do Oriente Médio. Em meados do mesmo século, as mudas foram trazidas para o sul, a princípio para o Rio de Janeiro e para a Província do Rio (BAUSBAUN, 1968, p.120,121); por volta de 1790, as plantações do café chegaram ao vale do Paraíba Paulista, até avançarem em direção ao centro-oeste paulista, sendo que, em 1830, já se encontravam cafezais em Campinas, de onde se expandiriam para Limeira e Rio Claro (BAUSBAUN, 1968, p.22).

Contudo, a verdadeira história do café somente começa quando ele encontra no Oeste-Noroeste de São Paulo a terra roxa e o clima ideal para florescer e se multiplicar. E, antes do fim daquele século, já aquela província exportava café pelo porto do Rio de Janeiro (BAUSBAUN, 1968, p.121). A partir daí, segundo o autor, seu crescimento foi contínuo. Em 1820, 129.000 sacas; em 1851, foi para a casa dos dois milhões, precisamente 2.485.000. Em 1870, na época do Manifesto Republicano, atingiu a 4 milhões e ao fim do Império, 1889, sua exportação já atingia 5.586.000 sacas.

Os anos que vão de 1859 a 1874 constituem quase metade do valor total de nossa exportação. E, ao final do Império, ela chegou a 57%, representando 56,63% da produção mundial.

Esses poucos números resumem a história do café e traduzem, com clareza, a importância do papel assumido, em poucos anos, por esse produto na economia brasileira. Mas, tal desenvolvimento se deveu ao fato de haver ele encontrado um

mercado internacional favorável, que recebeu muito bem a nova bebida, quando a produção mundial era mínima. Seu crescente consumo estimulou os fazendeiros e, em poucos anos, os cafezais se estendiam por São Paulo e partes de Minas, em ondas sem fim.

As fazendas de café pouco mais que nada fizeram, no que concerne ao desenvolvimento ou à melhoria da técnica de produção, em relação aos outros processos de cultura, já postos em prática no açúcar e no algodão. Embora coincidindo o seu apogeu com o apogeu do desenvolvimento industrial e capitalista que já se iniciava, a modernização e transformação nos métodos de produção do café continuaram pelo mesmo caminho lento e antiprogressista do algodão e do açúcar, baseado na enxada e no trabalho escravo.

Benincasa também compartilha da opinião de Bausbaun, pois a manutenção da escravidão, no período posterior à Independência, é uma das grandes contradições da história brasileira no século XIX. Surgido em função do capital, numa época de acumulação ainda rudimentar de transição entre o feudalismo e capitalismo (do século XV ao XVIII), esse sistema enquadrou-se no capitalismo internacional do século XIX, sem modificações estruturais. Isto se explica por três pontos principais:: o alto grau de cristalização da economia escravagista no Brasil; a condução do processo de Independência pelas classes dominantes coloniais e a capacidade de essa estrutura de integrar-se ao sistema capitalista internacional (BENINCASA, 2003, p.58).

Até o fim do Império e mesmo muitos anos depois da República, a industrialização das fazendas de café, a produção científica e racionalizada para obter diminuição dos custos da produção eram um mito que mal chegava a entrar nas cogitações dos fazendeiros. O preço do café era determinado, não pelo mercado, mas

pelos plantadores e exportadores e, sendo o braço escravo ainda barato, o problema dos preços e custos era de ínfima importância (BAUSBAUN, 1968, p. 122).

Além do escravo e da enxada, a fazenda de café conservou, ainda na grande propriedade, o sistema do latifúndio, diferentemente do que afirmou Sergio Buarque de Holanda ao dizer que “o latifúndio cafeeiro veio a tomar caráter próprio, emancipando-se das formas de exploração agrícola estereotipadas desde a era colônia, no modelo clássico do engenho de açúcar” (Id. Ibid). A única diferença que se poderia notar pertence já à fase mais recente, quando, liquidada a escravidão, os imigrantes começaram a entrar no país e, principalmente, em São Paulo, em grandes levas, estabelecendo-se nas fazendas de café, sob a forma de colonato.

O café, assim como o açúcar, conservou a política de produzir para exportar, sem se preocupar com um mercado interno. Em suma, fundamentalmente, não havia diferenças entre uma e outra cultura (Id. Ibid.) No entanto, em relação às plantações de cana-de-açúcar, a cultura do café apresenta algumas diferenças, principalmente nos seus efeitos sociais.

O café, como tipo de planta, apresenta a particularidade de levar mais ou menos 5 anos para dar os primeiros frutos. Isso, desde logo, exige uma inversão maior de capital, que deve ser antes compreendida como financiamento, não como aplicação em maquinaria, mas para a compra e manutenção de escravos. Aos custos da produção devem ser juntados os juros bancários. Além do Banco ou do financiador deve ser considerado o comissário, ou exportador, e o frete das fazendas aos portos, sempre distantes da produção. Tudo isso encarecia demais o produto. Essas observações têm importância para que se compreendam as futuras e contínuas crises do café, a política de valorização e preços altos, e sua inevitável repercussão na vida do país.



O negro revelou-se “inapto” para a produção intensiva, resistindo e trabalhando o menos possível; também fugia das fazendas, rebelava-se, lutava pela sua liberdade. Essa situação, que não era nova nem se limitava às fazendas de café, tornou-se, todavia, um grande problema, sobretudo a partir de meados do século XIX, quando o crescente consumo exigia uma produção cada vez maior. Criava-se, assim, a necessidade do desenvolvimento e do estímulo à imigração de braços livres, problema novo, originado do café (BAUSBAUN, 1968, p. 123).

A corrente imigratória se acentuou, principalmente, após a emancipação. Mesmo, porém, em pleno regime escravo, houve a tentativa de atrair imigrantes para o trabalho nas fazendas. Ao café cabe, assim, a responsabilidade pelo incentivo à imigração que, pela mesma época, nos Estados Unidos, a emancipação e o imenso mercado interno provocaram um grande desenvolvimento industrial.

O plantio do café, principalmente no Império, era ainda mais exclusivista do que o açúcar, não permitindo plantação alguma de produtos de subsistência, nem mesmo nas proximidades das fazendas ( Id. Ibid). Longe de ser uma “planta democrática”, provocou uma divisão mais nítida de classes, pois “O cafeeiro, sendo uma planta de produção retardada, exige para o seu cultivo maior inversão de capitais. Torna-se, desse modo, ainda menos acessível ao pequeno proprietário e produtor modesto” (BAUSBAUN, 1968, p. 126).

No último e não menos importante efeito da economia cafeeira está o seu entrosamento com o capital estrangeiro, em particular o inglês que, em determinado período, chegou a dominar toda a economia cafeeira e, por meio dela, toda a economia do país. Assim, como financiadores, compradores, exportadores, através das casas

comissárias de Santos, São Paulo e Rio de Janeiro, passam mesmo a ser “donos do café”, depois de terem sido donos do algodão (BAUSBAUN, 1968, p. 126).

Em suma, o café, transformando-se na fonte maior, senão única, de riquezas para o Brasil, isto é, para alguns brasileiros – não trouxe nenhuma alteração essencial no quadro e na infra-estrutura econômica do país; conservou o latifúndio, conservou o trabalho escravo, conservou o sistema ou a técnica rudimentar de produção, a enxada, conservou as relações sociais de caráter semifeudal, com agregados e foreiros. Mas uma mudança aconteceu: a classe mais rica e influente do país, que era a dos senhores de engenho, passou a ser a dos fazendeiros de café (BAUSBAUN, 1968, p. 127).

## **1.2. O Café no Oeste Paulista**

O chamado Oeste Velho de São Paulo<sup>5</sup>, compreendendo as regiões de Campinas e Itu, zona açucareira desde o século XVIII, foi a primeira região do interior (exceto o Vale do Ribeira) onde o café se desenvolveu. O novo pólo cafeeiro já dispunha de sistema de produção em grandes unidades, conhecimento do transporte para Santos e mão-de-obra escrava.

Campinas funcionou como centro irradiador da cultura cafeeira por, geograficamente, indicar o limite que dá acesso à grande mancha de terra roxa do interior paulista ainda a ser explorada, naquela ocasião, solo excelente para o cultivo da

---

<sup>5</sup> A rigor, estes núcleos não ficam no oeste do território paulista: o nome refere-se à situação dessas áreas, a oeste do Vale do Paraíba (CAMARGO, 2004, p.127).

planta. Em pouco tempo as fazendas cafeeiras iriam se espalhar, derrubando frondosas matas (CAMARGO, 2004, p.127).

A tomada dessas áreas foi permitida a partir da Lei de Terras que passou a vigorar em 1850, visando regularizar a situação fundiária em todo o território. Até então, ainda predominavam os ditames da colônia, ou seja, as terras eram propriedades reais que poderiam ser doadas (como aos senhores de engenho), concedidas àqueles que as ocuparam antes da doação (a posse, o mais comum), herdadas e vendidas (prática menos comum). A maior parte das propriedades rurais era resultante da posse com limites vagos, definidos por acidentes geográficos. Com a expansão canavieira e cafeeira a situação dessas glebas de estatuto jurídico duvidoso passou a preocupar seus proprietários. A pressão a esse respeito contribuiu para a aprovação da Lei, regularizando, assim, a situação obscura quanto à posse de terras, gerada desde a supressão da concessão de sesmarias em 1822 (CAMARGO, 2004, p.129).

A partir da regulamentação de 1850, as terras, no Brasil, pertenciam ao Estado e só poderiam ser obtidas mediante compra. O negócio costumava ser vantajoso, quando se compravam grandes extensões para o desenvolvimento da lavoura de exportação. Mas, para lotes pequenos e médios, os preços eram elevados, de modo que os trabalhadores livres não podiam adquiri-los. A Lei funciona como um chamariz para os imigrantes, oferecendo-lhes a possibilidade de adquirirem lotes daquelas terras. No entanto, isso era difícil de se concretizar devido ao seu alto preço. Obrigava-os, dessa forma, a servir como mão-de-obra, mantendo a produção no poder das famílias pioneiras e tradicionais (CAMARGO, 2004, p.129).

À medida que o cultivo do café se estendia e se consolidava, novos problemas ameaçavam frear o avanço das lavouras: a escassez e o alto ônus da mão-de-obra

escrava e as longas distâncias entre as plantações e o porto de Santos, tornando o transporte por mulas, cada vez mais oneroso. Para a resolução desses entraves, a região experimentou um desenvolvimento com elementos até então novos para o Brasil: a mão-de-obra livre e o transporte ferroviário (CAMARGO, 2004, p.129).

A segunda metade do século XIX é marcada pela tentativa de substituição da mão-de-obra escrava pelo trabalhador europeu livre. Diversos motivos contribuíram para esse projeto: o aumento das revoltas e crimes cometidos por escravos rebelados por maus tratos internamente, bem como a pressão inglesa que, mediante um instrumento legal denominado, no Brasil, de *Bill Aberdeen*<sup>6</sup> (1845), permitia o confisco de navios negreiros no Atlântico, tornando arriscado e de alto custo o tráfico externo.

Nesse contexto, o Governo adotou medidas para o fim do tráfico e começou a discussão sobre a diminuição da escravidão; algumas dessas medidas ficaram conhecidas como leis abolicionistas: proibição do tráfico externo de escravos (1850), a Lei Rio Branco – Lei do Ventre Livre (1871), a Lei dos Sexagenários e a proibição do tráfico interno (1885), até a sua ilegalidade como sistema de trabalho em 1888.

Esse período foi marcado pela crescente insubmissão escrava em regiões de grande concentração. Além da resistência individual, que poderia significar o retardamento e a diminuição da produção, com a quebra proposital de instrumentos de trabalho e até mesmo o assassinato de feitores e fazendeiros. O receio de levantes organizados de escravos provocava pânico nas populações livres das áreas cafeeiras

---

<sup>6</sup> Ato aprovado pelo Parlamento Inglês que no Brasil ficou conhecido como “Bill Aberdeen”, em uma referência a Lord Aberdeen, ministro das Relações Exteriores do governo Britânico. O ato autorizou a Marinha inglesa a tratar os navios negreiros como navios de piratas, com direito à sua apreensão e julgamento dos envolvidos pelos tribunais ingleses. No Brasil, o “Bill Aberdeen” foi alvo de ataques com um recheio nacionalista. Mesmo na Inglaterra, muitas vezes se levantaram contra o papel que o país se atribuía de “guardião moral do mundo” (FAUSTO, 2002, p.106)

de Campinas, Itu e Vale do Paraíba, onde estava concentrada a maior parte do contingente escravo (CAMARGO, 2004, p. 134).

Os fazendeiros de café do Oeste paulista já experimentavam o trabalho livre imigrante desde 1848, quando o Senador Vergueiro, dono da Fazenda Ibicaba, em Limeira, trouxe grupos de portugueses, alemães e suíços para sua propriedade. Esses fazendeiros eram também capitalistas empreendedores e consideravam a escravidão uma herança cara e indesejável da estrutura colonial. Além disso, os projetos de imigração revestiram-se de um caráter ideológico para a população mestiça que São Paulo então possuía: “A imigração era concebida como processo de incorporação de elementos étnicos superiores, de origem européia, que acelerariam, pela miscigenação, o processo de branqueamento” (CAMARGO, 2004, p. 137).

Foi justamente na Fazenda Ibicaba, pioneira na imigração, onde o regime predominante ainda era a parceria e não o assalariamento, que se evidenciou que as relações de poder destinadas a predominar na lavoura de café seriam capitalistas, baseadas na relação patrão-empregado e não senhor-colono ou escravo branco. Liderados pelo suíço Thomaz Davatz, em 1854, seus compatriotas por pouco não fizeram estourar em armas suas reclamações pelos resultados obtidos na lavoura, com o sistema de parceria (em que os lucros eram divididos entre fazendeiros e colonos) e pelos preços altos cobrados no armazém da fazenda (CAMARGO, 2004, p. 138).

Portanto, a propagada idéia de que os fazendeiros do Centro-Oeste paulista estavam mais preparados para a mudança de regime do trabalho servil para o trabalho livre, do que os do Vale do Paraíba, não passou de um grande engano, pois, praticamente, todas as fazendas do Centro-Oeste paulista mantiveram a escravidão em

suas terras até a abolição, e muitos fazendeiros acabaram indo à ruína com o fim da escravidão (BENINCASA, 2003, p.62).

Em meados de 1870, a região do Oeste Paulista era a mais carente de mão-de-obra assalariada para a lavoura cafeeira. O sistema de imigração só supriu essa demanda quando começou a “Imigração subvencionada”, patrocinada por fazendeiros e protegidas por leis provinciais e imperiais (CAMARGO, 2004, p.138).

## **CAPÍTULO II - CONTEXTO HISTÓRICO DA LEI DO VENTRE LIVRE E OS DEBATES POLÍTICOS**

Pesquisar o acontecimento da Lei do Ventre Livre (1871) de forma isolada de todo o contexto brasileiro da época dificultaria entender como as decisões foram tomadas e a natureza dos embates ocorridos entre a classe política, os fazendeiros, os escravos e o Governo Imperial perante a aprovação da mencionada Lei.

O que se pretende apresentar neste capítulo, portanto, é um balanço dos grandes debates internos realizados no período de 1870. A partir da segunda metade do século XIX, uma série de mudanças econômicas e sociais, ligadas ao processo de desenvolvimento do Capitalismo Industrial em nível Internacional, iria influenciar diversas tomadas de decisões. Uma delas foi a discussão da superação da escravidão como sistema de trabalho.

A escravidão representou um dos fatores mais marcantes dos acontecimentos econômicos, na condução e no desenvolvimento das sociedades humanas, pois a “interdependência, a comunhão, o entrelaçamento profundo dos acontecimentos de ordem comercial, industrial e agrícola com as de ordem moral, na constituição ou na mutação dos mitos políticos e sociais” ficam evidentes no processo de desenvolvimento do problema do elemento servil (SODRÉ, 1998, p. 49).

O crescimento industrial da Inglaterra do século XIX alterou a fisionomia da sociedade. Uma mudança realizada em poucos anos, acelerando o processo histórico, resultou em uma grande mudança dos padrões éticos. Para Sodré, a Grã-Bretanha “apoiada no surto das descobertas, e na Revolução Industrial iniciou a expansão que

atingiria todas as partes do mundo. A Revolução Industrial leva os seus efeitos e as suas conseqüências a todo o mundo conhecido” (SODRÉ, 1998, p. 49).

Ainda, conforme Sodré (1998, p.50):

A internacionalização da economia encontra a sua etapa decisiva no momento em que a industrialização inglesa exige a abertura de mercados, abre perspectivas ao comércio com a necessidade de suprimento de matérias-primas e estende as suas conseqüências a povos e terras em que não haviam chegado ainda teares nem máquinas à vapor ou onde esse aparecimento ainda estava em etapas iniciais).

O mundo se deparava, portanto, com uma nova ordem de mudanças de valores e de padrões, e Portugal se encontrava, precisamente, numa das encruzilhadas da sua história, pois apresentava uma balança comercial deficitária em relação à da Grã Bretanha. Sem industrialização e entregue ao regime agrário nas suas terras, e com suas colônias no auge da mineração, teve de viver na dependência inglesa, sancionada pelo *Tratado de Methuen* que destinava a nação Lusitana à condição de mercado do seu industrialismo.

Contudo, a sua enorme colônia do Brasil estava entregue à febre do ouro. Para Sodré (1998), nas Minas Gerais, escrevia-se uma das páginas mais curiosas da nossa história. O ouro das minas, evadindo-se do Brasil, ia enriquecer a metrópole. Mas, nela, não permanecia porque esse ouro era empregado para cobrir a margem deficitária que a Balança Comercial Lusitana tinha, em relação aos mercados ingleses.

Sendo assim, as décadas difíceis da mineração, com as suas horas de opressão e de miséria, em que “o número de escravos parecia dar o aspecto de opulência, resultava em um impulso notável na industrialização inglesa, deixando a Portugal a situação de feitor que obriga ao trabalho, mas que não goza dos seus resultados” (SODRÉ, 1998, p. 51).



Ao tempo da mineração, o Brasil vivia o auge da escravidão. O número de escravos aumentava. A relação do elemento negro com o de outras culturas no nosso país era predominante, a ponto de cidades inteiras oferecerem o aspecto de enormes senzalas, em que os senhores eram poucos.

Para Sodré (1998), modificada a face do mundo nas condições materiais de existência, a Grã-Bretanha evoluía para uma mudança ética que pressionaria o tráfico do elemento africano para o Brasil. A repressão marítima ao tráfico não representa, pois, uma evolução da humanidade no sentido do bem, mas uma fase da Revolução Industrial incompatível com o trabalho servil que era contrário aos seus interesses. No entanto, isso não quer dizer que houvesse hipocrisia ou petulância nos gestos das sociedades britânicas abolicionistas, mas, a passagem do trabalho escravo do plano moral e natural para o plano imoral e antinatural se processou por necessidade urgente, de tal forma, que se consolidou na mentalidade britânica o preconceito da imoralidade do labor servil.

Assim, a Inglaterra lançou a sua campanha marítima de repressão, que lhe custou dinheiro, arriscando “os capitais invertidos no tráfico, produzindo um encarecimento da mercadoria humana que continua, apesar de tudo, a entrar nas costas brasileiras” (SODRÉ, 1998, p.53).

O Brasil, entretanto, pela sua condição agrícola, não estava em condições de suportar a ausência da mão-de-obra do africano, que fornecia o braço para a plantação e para a colheita. O país não podia sujeitar-se às condições inglesas, nem precipitar a sua abolição da escravatura, ao contrário dos Estados Unidos, que resolvera o problema antes de nós, isto porque a industrialização invadira os estados do norte e fizera com que não só abdicassem do regime escravo, como também contribuíssem

para o fim da escravidão, resultando em uma ação contrária aos interesses dos estados agrícolas do sul.

No Brasil, as coisas aconteceram de modo diferente. Não existindo industrialização que suportasse a transição do trabalho servil para o trabalho assalariado, o que se notou foi uma brusca subversão, um traumatismo profundo, ocasionado por uma massa de indivíduos negros que necessitavam, de um certo momento em diante, assegurar a própria subsistência e a prole. A lenta assimilação pela coletividade dessa massa de “desaproveitados” e de deserdados foi um dos fenômenos mais curiosos da nossa formação social e teve conseqüências profundas que ficaram na consciência da gente brasileira. Surgia, então, o mito da falta de ambição, que se tornaria um peso morto na sociedade brasileira, um elemento de inércia. Está arraigado na cultura brasileira o preconceito contra o negro que, no passado, era alvo de palavras amargas e acusado de viver no último grau da miséria, alguém que não trabalhava e que não produzia.

Para Sodré (1998), não se levava em consideração a gravidade do desamparo a uma massa enorme, que se viu entregue à própria sorte, num país onde as condições econômicas não podiam atenuar ou resolver a transição do trabalho escravo para o trabalho assalariado.

Ainda segundo o autor, esse desequilíbrio resultou em um erro de visão, fazendo com que o branco olhasse o negro liberto como elemento perturbador, conseqüência do modo brusco pelo qual se deu sua emancipação. O negro passou a ser fonte de todos os males. Tornou-se o símbolo da preguiça brasileira, da sua falta de aplicação ao trabalho, da sua ausência de perseverança, da sua falta de ambição individual, que refletia na sociedade como uma inércia, como uma corrente, como um peso, a impedir-

lhe o desenvolvimento. Passou a representar, segundo o autor, o receptáculo dos vícios nacionais.

Sodré não nega que a repressão inglesa tivesse auxiliado a abolição da escravatura em nosso país, pois essa interferência se estenderia ao mar imenso e se infiltrava pela nossa costa, de forma escancarada. Nabuco – que, para o autor, foi considerado o príncipe do abolicionismo brasileiro – destacou essa repressão como das causas mais ponderáveis que apressaram a queda da instituição por ele combatida. Contudo, Sodré nos faz lembrar da necessidade que o Brasil tinha do negro escravizado, e isso fez com que o espaço de tempo, que permeia o início da repressão ao tráfico e a Lei do Ventre Livre, fosse bastante significativo.

## **2.1. A Elite Política Brasileira**

Um outro fator que explica a demora da extinção da escravidão no país teria sido a elite brasileira do Segundo Império, sucessora da elite portuguesa que, vinda do bojo da Independência, entrou pelo Império adentro; era constituída pelas oligarquias provinciais, fortalecidas pelo patriarcado brasileiro e enraizadas na terra. Suas figuras principais eram os grandes senhores dos latifúndios, donos das enormes extensões: fazendeiros de café, criadores de gado, senhores de engenho, gente do norte, gente do centro, gente do sul e do interior, que tinha bens e riquezas, que produzia e vivia dessa produção e sustentados por essa riqueza e por essa produção, velava pela riqueza e pelo desenvolvimento do país. Na Câmara Imperial, as vozes que se alteavam eram aquelas que tinham atrás de si um mundo ponderável de interesses, interesses

fundamentados e positivos, reais e objetivos. A chefia dos gabinetes e as pastas ministeriais cabiam à gente que opinava nos destinos brasileiros.

Foram a nobreza e a elite que deram esplendor e glória ao Segundo Império. Muitos amadureciam, aspiravam casamentos estabelecidos para a perpetuação e o fortalecimento das oligarquias provinciais e entravam para a representação na Corte, onde iam debater os interesses da sua gente, dos seus engenhos, das suas lavouras. Não permitiam mais liberalismo do que aquele necessário para dar essa coloração a um dos tradicionais partidos em que se dividia a política imperial.

Por essa época, era grande o número de brasileiros que estudavam em Portugal e na Inglaterra o que facilitou para muitos a eloquência do falar inglês.

José Murilo de Carvalho (1981), em sua obra “A Construção da Ordem”, também nos ajuda a entender a mentalidade de quem estava no centro do poder, e pensar a formação dessa elite brasileira que tanta influência teve no Império; o autor destaca a importância de se entender a diferença da evolução das colônias espanholas e portuguesas para a compreensão do processo político brasileiro. A unidade política da colônia portuguesa, apesar de gerar, no início, movimentos de rebelião e instabilidade, conservou a supremacia do governo civil, ao passo que a fragmentação da colônia espanhola se transformou em 17 países independentes, resultado de um período anárquico que possibilitou organizar as bases de suas lideranças dentro de um estilo caudilhesco.

Discordando de outros autores que atribuem a presença da corte no Brasil como o fator principal para a unidade colonial brasileira, e de que a Monarquia teria garantido a integridade territorial e a estabilidade institucional, Carvalho (1981) sustenta seus argumentos, a partir do estudo do grupo que tinha em suas mãos o poder de tomada de

decisões – a elite brasileira. Apontando, ainda, como ponto fundamental para a compreensão do processo, a formação da identidade de tal elite, consideramos de extrema importância, o estudo desse grupo - a elite brasileira - para entender como as decisões em torno da Lei do Ventre Livre foram tomadas, já que aqueles homens estavam também à frente do poder na segunda metade do século XIX.

A elite brasileira, conforme Carvalho (1981), se caracterizou pela homogeneidade, dentro de um sistema que priorizou a formação ideológica e o treinamento e que iria reduzir os conflitos intra-elite, além de fornecer a concepção e a capacidade de implementar um determinado modelo de dominação política (formação pela educação formal universitária, de ocupação e de carreira política).

Em termos de formação de elites políticas, as várias combinações deram origem a elites também distintas. No caso de Portugal, predominava a burocracia, as elites dominavam os postos ministeriais e parlamentos. Em outros parlamentos a elite tiraria seu poder de outra fonte que não o Estado, como no caso da Inglaterra, em que a elite era recrutada na nobreza territorial que controlava boa parte do serviço público (CARVALHO, 1981).

O autor, no entanto, alerta para os aspectos que afetaram a formação das elites ou foram por elas afetados, indicando a relação com o tipo de Estado que se criava. Adota a tese clássica de que: “quanto maior o êxito e a nitidez da revolução burguesa, tanto menor ia-se tornando o peso do Estado como regulador da vida social”, por isso, tanto menor o peso do funcionalismo civil e militar e tanto mais representativa a elite política.

Na Inglaterra, a aristocracia se encarregava do Governo, sem que se criassem grandes obstáculos aos interesses dos grupos industriais. Nos Estados Unidos, não

havia a tradição de serviço público por uma classe tradicional de rendeiros, pois os empresários não tinham tempo para a atividade política, ficando a cargo dos profissionais liberais (advogados), a representação política, ampliando as atividades que já exerciam em suas relações sociais e econômicas (CARVALHO, 1981).

Segundo Carvalho, a situação dos nobres portugueses a serviço do rei era distinta da que se verificou na Inglaterra. A aristocracia inglesa não dependia do emprego público para sustento material, pois vivia das “gordas” rendas da terra. A de Portugal dependia, cada vez mais, do emprego para a sobrevivência, daí sua dependência do Estado e seu crescente caráter parasitário. Além disso, no serviço público, teve que dividir empregos e influência com a nobreza de toga, composta pelos magistrados.

Os juristas e magistrados exerceriam um papel de maior importância na política e na administração portuguesa e, posteriormente, na brasileira. Era uma elite “treinada”, principalmente, pelo ensino de Direito na Universidade de Coimbra<sup>7</sup>.

A homogeneidade ideológica era uma das características marcantes da elite política portuguesa, criadora do Estado Absolutista, e uma das políticas dessa elite seria reproduzir na colônia uma outra elite feita à sua imagem. A elite brasileira, na primeira metade do século XIX, teria treinamento em Coimbra, concentrado na formação jurídica, grande parte do funcionalismo público, especialmente da magistratura e do exército. Evidente que a centralização conseguida pelo estado português, não foi a mesma no Brasil, pois aqui houve dispersão da população por um território extenso (CARVALHO, 1981).

---

<sup>7</sup> Universidade de Coimbra foi fundada em 1290; o Direito ensinado nesta instituição era influenciado pela tradição romancista de Bolonha. O direito Romano era, particularmente, para justificar as pretensões de supremacia dos reis (CARVALHO, 1981).

No Brasil, portanto, tivemos uma elite ideologicamente homogênea devido à sua formação jurídica em Portugal, seu treinamento no funcionalismo público e o isolamento ideológico em relação à doutrina revolucionária. Coimbra teve, portanto, um efeito unificador no que diz respeito ao caráter jurídico.

A homogeneidade da elite, pela educação comum na tradição do absolutismo português e pela participação na burocracia estatal, fazia com que o fortalecimento do Estado constituísse para ela não só um valor político, como também um interesse material muito concreto. Desse modo, o objetivo da manutenção da unidade de ex-colônia não seria questionado pela elite nacional. Valores e linguagens tornariam possível um acordo básico sobre a forma de organização do poder. No entanto, as tendências descentralizadoras aconteciam, mas não iam além dos limites estabelecidos para manutenção da unidade, sendo consideradas uma constante a manifestação das elites sobre os conflitos entre setores da propriedade rural e discussões sobre a Lei de Terras e sobre a Abolição da Escravatura.

Conforme Carvalho (1981), quem realmente tomava as decisões de política nacional era a elite política, ou seja, as pessoas que ocupavam os cargos do executivo e do legislativo e também o Imperador, conselheiros de estado, os ministros, os senadores e deputados, observando que a Imprensa também teve destaque na história brasileira. A política imperial também conseguiu manter a supremacia civil sobre exército e marinha. A elite eclesiástica era influente: padres tiveram participação política em certos períodos da História Brasileira.

A unificação da elite foi considerada pelo autor como a consolidação de “Uma Ilha de Letrados Num Mar de Analfabetos”, tendo como um elemento poderoso da unificação ideológica da política imperial a educação superior da elite, uma vez que

essa educação superior se concentrava na formação jurídica e fornecia um núcleo homogêneo de conhecimento e habilidades, porque se concentrava, até a Independência, em um único lugar de formação – a Universidade de Coimbra. Após a Independência, ampliaram-se um pouco esses locais, estabelecendo-se em quatro capitais provinciais, ou em apenas duas, se considerarmos apenas a formação jurídica (CARVALHO, 1981).

No Brasil Imperial, a educação era a marca distintiva da elite política. Havia um verdadeiro abismo entre essa elite e o grosso da população em termos educacionais. Houve, também, entre a própria elite uma diferença do processo educacional, provocando a formação distinta de políticos; uma formada em Portugal (Coimbra), a outra formada no Brasil (São Paulo, Olinda e Recife). A primeira dominou durante um longo período e ainda influenciou a geração seguinte, desaparecendo após 1853. Essa geração de Coimbra predominou exatamente durante a fase de consolidação política do sistema imperial.

O ponto mais importante a guardar de toda a análise é que a síndrome educação superior, educação jurídica e educação em Coimbra deu à elite política, particularmente a da primeira metade do século XIX, homogeneidade em termos de ideologia e capacitação necessária para as tarefas de construção do poder nas circunstâncias históricas em que o Brasil se encontrava, segundo Carvalho.

A partir de 1870, a vida intelectual do país começaria a mudar, com influências de outras correntes européias de pensamento: o positivismo e o evolucionismo, momento em que a sólida homogeneidade da elite política começava a ser minada por vários fatores. O próprio ensino das Escolas de Direito aprofundam a tendência a maior diversificação e pragmatismo já presente nos estatutos iniciais. A reforma de 1879



chegou mesmo a dividir o curso em Ciências Jurídicas e Ciências Sociais; a primeira para formar magistrados e advogados, a segunda para formar diplomatas, administradores e políticos, ainda de acordo com Carvalho (1981).

Para Sodré (1998), o Segundo Império representou a fase áurea do parlamentarismo. Mas, se essas atitudes e esse senso de responsabilidade são, por vezes, copiados e tidos como “tirados do figurino preferido”, essa elite de homens de direção, responsáveis pela sorte do país, atentava para coisas materialmente sólidas e fundamentadas. Eles legislavam de acordo com os interesses que representavam. E esses interesses, em última análise, eram os do Brasil.

Existe um ponto convergente entre a análise de Sodré (1998) e Carvalho (1981), quando este último destaca que, no Brasil, em meados do século XIX, tínhamos como já mencionado, uma “Ilha de Letrados num Mar de Analfabetos”. Coincide com a análise de Sodré que aponta que a Elite se distanciou cada vez mais do trabalho físico, pois esse estava associado ao trabalho escravo. Na sua análise, reitera que uma das conseqüências morais mais nefastas, mais profundas da escravidão foi o horror que transmitiu ao homem branco de que o trabalho físico e o trabalho da terra eram aviltantes. Segundo Sodré (1981, p.57):

Relegados a tais misteres por séculos, à camada mais baixa, na escala social, eles sempre se apresentavam, aos olhos dos filhos da terra, como coisa indigna e suja. Empregar os braços na lavoura, semear e colher tornar-se sábio em qualquer coisa que dissesse de perto com o esforço físico e com o contato da terra era coisa em que não pensavam os brasileiros. E não pensavam porque séculos de uma tradição confusa e permanente haviam fixado nos seus subscientes a idéia de que tal forma da atividade, sendo praticada só por escravos, era digna apenas de escravos.

É nesse ponto que os dois autores parecem convergir, pois Sodré destaca o desejo dos senhores de engenho e dos fazendeiros, dos proprietários e dominadores da terra, de terem seus filhos estudando nas capitais, estudando em Coimbra, estudando na Inglaterra. Quando hoje indagamos sobre os males do nosso bacharelismo, oriundo desse gosto pelos títulos e pelos canudos de papel, estamos longe de supor que isso tenha vindo de tempos tão remotos (Id.1998).

Para Sérgio B. de Holanda (1995) os fatores de ordem econômica e social, influenciaram essa inclinação geral para as profissões liberais, pois esteve aliada à nossa formação colonial e agrária e relacionada com a transição brusca do domínio rural para a vida urbana. “As nossas academias diplomam todos os anos novos bacharéis, que só excepcionalmente farão uso, na vida prática dos ensinamentos recebidos durante o curso (HOLANDA, 1995, p.156).

Holanda destaca, ainda, que no “vício do bacharelismo” a nossa tendência para exaltar, acima de tudo, a personalidade individual como valor próprio, superior às contingências, conferia ao título de doutor uma grande importância e permitia ao indivíduo atravessar a existência com grande prestígio.

É curioso notar que os movimentos aparentemente reformadores, no Brasil, partiram quase sempre de cima para baixo: foram de inspiração intelectual. Nossa independência, as conquistas liberais que fizemos durante o decurso de nossa evolução política vieram quase de surpresa; a grande massa do povo recebeu-as com displicência, ou hostilidade (HOLANDA, 1995, p 160).

Mesmo quando se punham a cuidar das coisas práticas, ...os nossos homens de idéias eram, em geral, puros homens de palavras e livros; não saíam de si mesmos. Tudo assim conspirava para a fabricação de uma realidade artificiosa e livresca, no qual nossa vida verdadeira morria

asfixiada. Esqueciam os fatos que faziam a prática da existência diária, para se dedicarem a motivos “mais nobres”: à palavra escrita, à retórica, à gramática, ao direito formal (HOLANDA, 1995, p. 163).

Para Sodré, o gosto pelos estudos, o prazer das chamadas profissões liberais estendeu-se ao país inteiro e tomou um impulso verdadeiramente notável. A lenta passagem dos anos marcou essa circulação de elites: os senhores da máquina administrativa e política, elaboradores de leis, fiscalizadores do desenvolvimento nacional, deixavam de ser os donos de terra, porque os estudos fixavam os indivíduos nas cidades e faziam com que tomassem horror às necessidades dos latifúndios. Iniciava-se a fase urbana brasileira. A elite agrária iria ser substituída pela elite dos letrados, fato que, segundo o autor, explica perfeitamente a nossa capacidade, verdadeiramente notável, de fazer leis.

Apresentamo-nos como um país de eminentes homens de leis. No domínio das profissões liberais, efetivamente, não temos mestres, somos os mestres. Nunca importamos advogados ou médicos para que viessem ensinar aos nossos. Mas, necessitamos, a cada momento, de mandar vir de outros países, técnicos em assuntos agrícolas, industriais e comerciais, para que tornem práticas as nossas realizações e racionais os nossos sistemas de produção (SODRÉ, 1998).

Para Sodré, a idéia Abolicionista começava a congrega essa elite de letrados. E, quando ela começou a influenciar os altos postos, como a Administração e a Política do país, impulsionou essas bandeiras liberais, apressando a solução do problema e impondo essa solução sem qualquer atenuante e, também, “sem cuidar da transitoriedade e do traumatismo que haviam de produzir no organismo econômico do país”.

Já Alfredo Bosi (1992, p. 196) destaca que, “para entender o caráter próprio da Ideologia vitoriosa nos centros de decisão do Brasil pós-colonial é necessário examinar a sua evolução interna que acompanhou a ascensão dos grupos escravistas”. Consolidado ao longo das crises da Regência<sup>8</sup>, o núcleo conservador definiu-se pela voz dos seus líderes: Bernardo Pereira de Vasconcelos, Araújo Lima e Honório Hermeto, como o Partido da Ordem, no ano crítico de 1837 e logo após pela renúncia de Feijó.

A sua História é a de uma aliança estratégica, flexível, mas tenaz, entre as oligarquias mais antigas do açúcar nordestino e as mais novas do café no Vale do Paraíba; as firmas exportadoras, os traficantes negreiros, os parlamentares que lhes davam cobertura e o braço militar, chamado sucessivas vezes nos anos de 1830 e 40 para debater surtos de facções que arrebatavam nas províncias. Ao radicalismo impotente desses grupos locais opôs-se desde o começo, o chamado Liberalismo moderado que exerceu, de fato, o poder tanto na fase Regencial quanto nos anos iniciais do Segundo Império (BOSI, 1992).

O tráfico que continuava com sua forte atuação, trouxe aos engenhos e às fazendas cerca de 700 mil africanos entre 1830 e 1850. As autoridades, apesar de algumas declarações em contrário, faziam vista grossa à pirataria que facilitava o transporte de “carne humana”, prática ilegal desde o acordo com a Inglaterra em 1826 e a Lei Regencial de 7 de Novembro de 1831 (BOSI, 1992).

Conrad (1975) também cita a conivência dos governos Regencial e Imperial a partir de 1837:

---

<sup>8</sup> Regência – Período posterior à abdicação de Dom Pedro I é chamado de Regência porque nele o país foi regido por figuras políticas em nome do Imperador até a maioridade antecipada deste, em 1840. A princípio os regentes eram três passando a existir um único regente a partir de 1834 (FAUSTO, 2002, p. 85-86).

No regime de Vasconcelos o tráfico escravista se desenvolve com uma nova vitalidade que prosseguiu por aproximadamente 14 anos, sob regimes conservadores e liberais, apoiados e sustentados pelas próprias autoridades cuja tarefa era fazer cessar o tráfico (CONRAD, 1975).

O governo inglês reclamava que o acordo tratado por assegurar a liberdade dos africanos livres era constantemente transgredido. O tratado anglo-brasileiro de 1826 já arrancara protestos nacionalistas desde a sessão da Câmara de 1827, em que se propôs nada menos que a sua impugnação. Muitos protestos aconteceram contra a interferência britânica no controle dos navios negreiros, medida que se constitui para alguns brasileiros como um dos ataques mais diretos que se poderiam fazer à Constituição, à soberania nacional e aos direitos individuais dos cidadãos brasileiros (BOSI, 1992).

Para Bosi, a defesa do tráfico não era característica de parlamentares mineiros. Em Paris, a maioria dos parlamentares votou contra a inspeção da Inglaterra nos navios franceses suspeitos de carregarem negros. Aléxis de Tocqueville, entre os hesitantes, defendia a escravidão, pois se não se distribuíssem terras aos negros, não tinha sentido libertá-los.

O discurso dominante de 1836 a 1850 se mostrou como uma variante pragmática de certas posições já assumidas pelos chamados patriotas ou liberais históricos brasileiros, que herdaram os frutos do Sete de Setembro. Para o autor, os liberais históricos e os patriotas foram os responsáveis por cortar os privilégios da metrópole, graças à abertura dos portos em 1808; esses mesmos patriotas tinham garantido, para si e para a sua classe, a liberdade de produzir, de mercar e representar-se na cena política. Mas, o comércio livre – primeira e principal bandeira dos colonos patriotas –

não significava, necessariamente, trabalho livre e nem foi sinônimo dele. O Liberalismo econômico não produziu a liberdade social e política.

Para Raymundo Faoro (1987) liberalismo não significava democracia. O autor parte de uma pergunta: O que pôde denotar o nome Liberal, quando usado pela classe proprietária no período de formação do nosso estado? Segundo Faoro:

Liberal para a nossa classe dominante até meados do século XIX, pôde significar conservadores das liberdades, conquistada em 1808, de produzir, vender e comprar. Liberal pôde, então significar conservador da liberdade alcançada em 1822, de representar-se politicamente: ou em outros termos, ter o direito de eleger e de ser eleito na categoria de cidadão qualificado. Liberal pôde, então significar conservador da liberdade (recebida como instituto colonial e relançada pela expansão agrícola) de submeter o trabalhador escravo mediante coação jurídica. Liberal pôde, enfim, significar capaz de adquirir novas terras em regime de livre concorrência, ajustando assim, o estatuto fundiário da colônia ao espírito capitalista da Lei de Terras de 1850 (FAORO, 1987, p.44).

Sendo assim, o modelo de Liberalismo se adequava às necessidades da nossa classe dominante, ou seja, filtrava somente o que convinha às práticas da dominação local. Fundadora do Império do Brasil consolidava, portanto, as suas prerrogativas econômicas e políticas. As econômicas diziam respeito ao comércio, produção escravista, compra de terra. As políticas dominavam as eleições indiretas e censitárias. Umas e outras davam um conteúdo concreto ao que entendiam por Liberalismo ou seu Liberalismo. Defendiam a Democracia, até quando esta não interferisse em seus interesses como a garantia da unidade nacional, a manutenção da escravidão, e a manutenção da grande propriedade.

Por isso, os liberais, principalmente os cafeicultores, almejavam um Estado forte, uma administração coesa, que preservasse a unidade nacional. Mas, Padre Feijó<sup>9</sup>, renunciando ao cargo de Regente, em meio a dificuldades extremas, por muito pouco não fizera perigar o cumprimento desse objetivo, na medida em que aceitava ser inevitável a tendência separatista de algumas províncias mais turbulentas como Pernambuco e Rio Grande do Sul (BOSI, 1992).

Em 1837, a Ala Saquarema que tomou o lugar de Feijó, reacendeu o ideal de um Império unido; ao mesmo tempo foi transigindo largamente com o comércio negreiro. Tudo se apresenta imbricado: o centralismo se diz nacional e vale-se do exército, que toma vulto no período, o tráfico é utilíssimo à expansão do café, enfim, o partido da ordem abraça todas essas bandeiras que, plantadas no centro do poder, a corte fluminense, irão manter-se firmes até, pelo menos, os fins dos anos 50. O Partido Liberal, em grande parte desertado, ora alternava com o Conservador, ora com este se combinava, mas, em ambos os casos, os discursos oficiais se alinhavam com os compromissos oligárquicos (BOSI, 1992).

Os políticos brasileiros, usando o termo Liberalismo em um sentido datado, legitimaram o cativo por um longo tempo e só o restringiram sob pressão internacional.

Também para Eric Hobsbawm (1986), o Liberalismo e a Democracia mais pareciam adversários que aliados; o slogan da Revolução Francesa – Liberdade, Igualdade e Fraternidade – expressava uma contradição ao invés de uma combinação, pois preservava os ideais de liberdade e igualdade, somente a uma classe e não os

---

<sup>9</sup> Padre Feijó foi o primeiro regente eleito com o voto direto de 6.000 eleitores do país inteiro – governou de 1835 a 1837.

estendia aos negros no cativeiro. Na Europa, uma política utilitária amarrava-se estruturalmente à espoliação do novo proletariado. Aqui, o nosso ideário Constitucional se nutriu do suor e do sangue cativo. No Brasil e na Europa, os poderes cunharam a moeda fácil de nome Liberal.

Sendo assim, o sistema de plantio retardou ou fez regredir ideais de caráter progressivo. O trabalho escravo era um fator estrutural da economia brasileira, tanto que seu controle interno se fazia cada vez mais rígido. Em 1835, ainda antes de os regressistas<sup>10</sup> chegarem ao poder, o parlamento liberal moderado votou uma lei que punia com a morte, qualquer ato de rebeldia ou de ofensa aos senhores praticados pelos escravos.

Conrad (1975) também não discorda, assim como Bosi, de que a escravatura era a base da força trabalhadora nos países do Novo Mundo; ela representava uma importante base para a economia. O Brasil apresentava um cenário propício para essa mão-de-obra escrava, pois, ao ter um sistema de plantação em grande escala e com uma economia orientada para produção de exportações, necessitava de trabalhadores que não dessem grandes despesas.

Conforme o autor,

[...] quando o período colonial se aproximava do fim, a escravatura era a instituição mais característica da sociedade brasileira e à medida que a Independência se aproximava, a emergência do cultivo do café ia fortalecendo o domínio da escravatura sobre a economia (CONRAD, 1975, p.04).

---

<sup>10</sup> Regressistas/Regresso – termo adotado em 1835. A palavra indica a atuação da corrente conservadora, que assumiu o poder 1837 com o objetivo de “regressar” à centralização política e ao reforço da autoridade. Uma das primeiras leis nesse sentido consistiu em uma “interpretação” do Ato Adicional (maio 1840), retirando das províncias várias de suas atribuições, especialmente no que dizia respeito à nomeação de funcionários públicos (FAUSTO, 2002, p 94).



Portanto, o café se tornou uma importante base de apoio do sistema da escravatura, proporcionando os meios para importar escravos, apesar da ilegalidade do tráfico de escravos, depois de 1831. Uma vez que o tráfico africano foi finalmente suprimido, em meados do século, a produção de café, continua absorvendo a maior parte da população escrava, tirando escravos de regiões menos prósperas do país e levando-os para as regiões produtoras de café. Sendo assim, os plantadores de café desenvolveram grandes interesses na permanência do sistema de escravos, um interesse que durou, em certas áreas, até os últimos anos da escravatura (CONRAD, 1975, p. 05).

José Roberto A. Lapa (1993) parece discordar da tese anterior defendida por Conrad, pois, para ele, a tradição agrária formada com o açúcar, desde o século XVIII, permitira estocagem de mão-de-obra escrava, incorporação de técnicas agrárias e de comercialização, que iriam facilitar a adaptação dos engenhos em fazendas de café. Para ele, as teses mais conhecidas sobre a viabilização interna do café dizem respeito a dois ciclos produtivos anteriores: a mineração e o açúcar, que propiciariam a acumulação financiadora do novo produto, empolgando nossa economia no século XIX; porém, o que o autor contesta é a tese de que o café teria aproveitado de recursos subutilizados com a desintegração dessas economias. É certo que o autor não nega ter a prática agrícola e comercial, estruturada ao longo dos anos, possibilitado a seus agentes uma acumulação prévia de recursos que teriam viabilizado a possível gestação do café.

O que o autor defende é que “um suposto refluxo demográfico, acompanhado dos seus respectivos escravos e trens, que teria acontecido de Minas Gerais, após a exaustão da mineração em direção ao litoral e interior do Rio de Janeiro e São Paulo”

(LAPA, 1983, p.21) já teria ocorrido no século XVIII, beneficiando antes o açúcar do que o café. Portanto, para ele não é um aproveitamento do que estava ocioso com a decadência de outras economias regionais, mas sim uma certa dinâmica que delas resultou e que viabilizaria a economia cafeeira que, num prazo relativamente rápido, ganharia condições para gerar seus próprios recursos e financiamento (LAPA, 1983, p. 22).

Contudo, independente da plantação do café, a escravatura teria sobrevivido por mais tempo no Brasil do que no resto da América Latina, já que era de extraordinária importância econômica e social, até mesmo em áreas onde o café não existia. Uma das características importantes da escravatura brasileira, durante grande parte do século XIX, foi sua presença em toda parte.

Na década de 1870, todos os 643 municípios do Império dos quais havia estatísticas ainda continham escravos. Os mesmos não só eram um elemento quase universal na população, mas também eram usados em quase todos os tipos de trabalho (CONRAD, 1975, p.06).

Em algumas partes do país, os escravos compunham uma população mais numerosa do que as pessoas livres. Na década de 1870, a população livre do Rio de Janeiro já excedia em 200 mil a população escrava, mas os escravos de quatro municípios produtores de café (São Fidélis, Vassouras, Valença e Piraí) ainda excediam a população livre por mais de 10 mil indivíduos. Na província de São Paulo, o município de Campinas, produtor de café, contava com 13.685 escravos e apenas 6.887 pessoas livres, no ano de 1872 (CONRAD, 1975, p.07).

Conforme Conrad (1975), a maioria dos escravos no Brasil era analfabeta e, sendo assim, não deixaram registros escritos de suas experiências e reações à sua

condição; portanto, para conhecer a vida do escravo é necessário recorrer a relatos de pessoas que não eram escravas. Por meio de tais relatos foi possível perceber que as vítimas da escravidão não eram dóceis e apresentaram, sim, resistências a seus opressores. O autor confessa ter dificuldades em precisar até que ponto o “espírito rebelde” dos escravos contribuiu para o movimento antiescravatura, mas não descarta a importância desse movimento nos anos finais da escravidão; ressalta que a Abolição de 13 de maio, não foi “uma dádiva dos senhores” e que teve, certamente, alguma participação escrava.

Nesse sentido, a insubordinação e a rebeldia que acompanharam a Abolição foram pouco comuns, decisivas e generalizadas, mas a verdade é que a rejeição da servidão por suas vítimas, durante os meses finais da escravidão não era inteiramente sem precedentes. Como reação ao sistema escravocrata, a rebeldia negra, insurreição racial, foi um processo contínuo, permanente e não-esporádico; a maioria dos escravizados apresentava resistência no próprio cotidiano do trabalho das fazendas, continuamente. Mas essa resistência não foi isenta de luta e sangue, pois a fuga e a formação dos quilombos que começam em 1559, chegaram até à Abolição, demonstrando que muitos também rejeitavam o trabalho excessivo nas fazendas e os maus tratos sofridos no cativeiro (CONRAD, 1975).

O Brasil resistiu para abandonar o sistema escravista, e tal relutância, segundo o autor, não foi apenas uma consequência da grande importância social e econômica da instituição. A conservação da escravidão também estava relacionada com a sobrevivência de atitudes tradicionais que mantinham e protegiam a maioria dos costumes e instituições que o Brasil herdara do passado colonial.

A população ainda era principalmente rural, com as cidades pequenas e dependentes. A agricultura e o comércio dominavam a economia à custa da indústria – praticamente não existentes antes de 1850 -- mas os trabalhos agrícolas continuavam sendo antieconômicos, com os estrangeiros controlando grande parte do comércio lucrativo dos produtos a serem exportados. O transporte no interior era difícil e perigoso.

As classes sociais<sup>11</sup> eram estratificadas e as origens de classe dos indivíduos determinavam, quase sempre, o lugar que eles ocupavam na sociedade. A educação era elitista, não-científica, pouco prática e reservada a poucos. A maioria dos brasileiros continuava sendo analfabeta, embora uma pequena minoria adquirisse uma educação que concebia prestígio e poder ao indivíduo e a uma classe governante, mas que proporcionava poucos resultados à maioria (CONRAD, 1975).

É no interior desse contexto que interessa pensar a educação das crianças negras, nascidas livres do ventre escravo, pois, em 1872, só havia um quinto de todos os brasileiros livres, considerados alfabetizados num recenseamento nacional; nem mesmo um escravo em mil sabia ler e escrever.

---

<sup>11</sup> Tomamos a sociedade escravista como sociedade de “classes”. Entendemos que esta é uma questão polêmica, pois enquanto alguns autores tratam as sociedades escravistas por classes outros interpretam como sociedades de “castas” (tal qual como Otavio Ianni em “As metamorfoses do escravo” -), outros como sociedades “estamentais”. Ciro F Cardoso (Afro-América: A escravidão no novo mundo) considera como Marx e Engels que as sociedades pós-tribais pré-capitalistas são sociedades de classes, e que o conceito de “classes sociais” é perfeitamente aplicável às sociedades escravistas, o mesmo também se utiliza da definição de Lênin que interpreta classes sociais como “grandes grupos de homens que se diferenciam por seu lugar no sistema historicamente determinado da produção social, por sua relação (na maioria dos casos confirmada pelas leis) para com os meios de produção, por seu papel na organização social do trabalho e, por conseguinte, pelos meios de obtenção e pelo volume da parte da riqueza social de que dispõem. As classes são grupos de homens dos quais uns podem atribuir-se o trabalho de outros, graças a diferença do lugar que ocupam num determinado sistema da economia social”. Mas para Marx: “uma classe não deve ser definida apenas no nível econômico e sim ter consciência de classe, desenvolvida em função do seu antagonismo e luta com outra classe social”. Cardoso (1982, p.56,57) também apóia a definição de sociedades estamentais, mais rejeita a expressão sociedade de castas.

Portanto, as mudanças nesse período não vão alterar as condições de vida da maioria da população, pois muitos dos melhoramentos estruturais tinham por objetivo promover setores econômicos tradicionais. Apesar da introdução de equipamentos e métodos modernos na segunda metade do século XIX, o Brasil continuava sendo “um país essencialmente agrícola”, como os políticos e os proprietários de terras afirmavam, em defesa da escravatura.

As cidades foram renovadas depois de 1850, com linhas de bondes colocadas e lâmpadas de gás instaladas. Foram construídas, também, estradas de ferro para ligar os distritos ricos das plantações aos pontos costeiros, a industrialização foi iniciada e um público crescentemente informado, influenciado por idéias e filosofias estrangeiras, começou questionando a validade de alguns conceitos tradicionais.

Todavia, todos esses sintomas de progresso foram tolhidos e comprometidos pela sobrevivência de instituições, condições e valores econômicos, sociais e culturais profundamente enraizados: a escravatura, a monocultura, os grandes proprietários, a economia orientada para a exportação, um mercado interno muito limitado, as relações tradicionais entre patrões e os empregados mesmo entre as pessoas livres, o preconceito contra o trabalho braçal, as barreiras raciais e de classe que impediam oportunidades de desenvolvimento e as antiquadas atitudes aristocráticas para com a educação.

Na década de 1860, desenvolveu-se um movimento emancipacionista importante no Brasil, resultando, em 1871, na aprovação da Legislação que libertava os filhos recém-nascidos de escravos. Tal mudança da política, de total indiferença, na década de 1850, foi o resultado do reconhecimento, por muitos brasileiros, incluindo algumas das mais elevadas autoridades, de que a escravatura era uma instituição

desacreditada no mundo ocidental e de que não poderia continuar existindo, sem sofrer algumas restrições importantes. Acreditava-se ser impossível realizar a abolição da escravatura nas circunstâncias brasileiras, mas seria igualmente impossível manter o silêncio sobre uma questão que preocupava grandemente o mundo fora do Império (CONRAD, 1975).

Muitos acontecimentos de caráter reformistas contribuíram para estimular as atitudes da década de 1860.

A libertação dos escravos nos Impérios Português, Francês e Dinamarquês, a dos servos russos em 1861 e a Guerra Civil nos Estados Unidos deram à questão da escravatura do Brasil uma urgência que não se verificava desde o final da luta, em 1851, para acabar com o tráfico africano de escravos (CONRAD, 1975, p.88-89).

Todavia, um dos motivos principais, para Conrad, teria sido o resultado do conflito militar na América do Norte, com a vitória dos estados do norte, sobre os sulistas escravagistas, que enfraqueceu, grandemente, a escravatura brasileira, despertando, no ideário da classe política, a oposição ao sistema. O Brasil, mais do que nunca, enfrentava a necessidade de tomar algumas medidas parecidas, para acabar com a escravatura e iniciar um sistema de trabalho livre.

A emergência causada por novas condições mundiais foi sentida, imediatamente, pelo Imperador e seus conselheiros, bem como pelos membros dos ministérios governamentais, que se empenhavam na proteção, não só dos interesses internos, como também do bom nome e da reputação do Brasil na comunidade mundial.

Assim, o próprio Imperador tomou a decisão de agir contra a escravatura e, para Conrad, D. Pedro II constituiu, sem dúvida, a mais importante influência singular na aprovação da Lei de 1871, da reforma da escravatura. Era preciso fazer uma mudança

no sistema da escravidão que fosse suficientemente importante para satisfazer os críticos estrangeiros e nacionais, sem excessiva ofensa imediata ou prejuízo para os poderosos da Nação. Como resultado disto, teria sido a solução que D. Pedro II e seus conselheiros adotaram e, depois de anos de esforços e hesitações, conseguiram forçar na Assembléia Geral. A vitória foi moderada, mas muito importante: a libertação das crianças recém-nascidas de escravos. Consideravam que a referida Lei seria uma saída gradual para o fim da escravidão e encontraria um mínimo de oposição por parte dos atuais proprietários de escravos.

Ainda conforme Conrad (1975), antes da década de 1860 não havia qualquer onda de sentimento emancipacionista entre a elite agrícola, em qualquer parte do Brasil ou mesmo entre população em geral. Com isso, D. Pedro II e o seu Conselho de Estado adotavam um discurso e atitudes cautelosas para redigir o Projeto de Lei que tratava da Libertação do ventre da escrava, mas, assim mesmo, isso alarmou os proprietários de escravos..

Para o autor, D. Pedro II, na questão da escravatura, representou uma figura central, “por vezes recomendando medidas progressivas, mas evitando qualquer ação demasiado rápida, chegando mesmo, ocasionalmente, a abandonar sua posição emancipacionista em favor de outras considerações” (CONRAD, 1975, p.100).

Sodré contraria a tese defendida por Conrad, por discordar dessa atuação do Imperador, considerando que a atitude de Pedro II, durante seu longo reinado, fora de quase absoluta apatia.

Seu absenteísmo, que muitos classificam como imparcialidade, para o autor, se resume numa ausência permanente como indivíduo exercendo função privilegiada e como poder moderador; atinge um ponto tal que

desequilibra o jogo das forças políticas brasileiras (SODRÉ, 1998, p.128).

E, no que se refere à questão da escravatura e a atuação de D Pedro II, Sodré é categórico:

Este teria sido o único problema brasileiro que o interessa um pouco, o único assunto de natureza política e social que o atrai e que teria se ocupado. Mas porque era a causa superficial, a bandeira da eloquência e o motivo de discussão dentro e fora do Brasil. Era a preocupação de literatos e homens de ciências da Europa (SODRÉ, 1998, p. 132).

Sendo assim, como um perfeito representante da elite dos letrados, D. Pedro II não poderia se furtar à questão relacionada à escravatura. É esta imagem construída da figura de D. Pedro II que ressalta Nelson W. Sodré: o Imperador, com suas atitudes, com seus gestos, com seu procedimento, teve, em todos os tempos, a preocupação, talvez inconsciente de forjar um tipo, pois,

[...] aquela sua placidez de sábio, a sua calma de justo, a serenidade de puro, aquela figura veneranda de mestre-escola, aquele vulto significativo de amigo dos homens de letras, aquela personagem de estudioso, afeiçoado aos livros e às ciências, protetor das artes e das letras, chegaram até nós fixaram-se na lenda, tornaram-se a verdade e o dogma (SODRÉ, 1998, p.127).

Conrad (1975) comenta que, além da atuação do Imperador, na questão da aprovação da Lei de 1871, além do fato da Guerra Civil nos Estados Unidos, foi a lenta evolução econômica e demográfica dentro do Brasil. Havia ainda o surgimento de um espírito emancipacionista em várias partes do Império, entre 1862 e 1865, com o movimento tendo sido ainda mais estimulado pela mensagem do Imperador à sociedade abolicionista francesa e, também, às suas outras declarações públicas sobre a questão da escravatura.



Não podemos deixar de considerar que acontecimentos externos influíram sobre o processo político interno e a forma como foi conduzida a Lei do Ventre Livre, mas a elaboração dessa Lei estava impregnada de preocupação com os interesses econômicos escravocratas. Ela possibilitou à classe dominante um mecanismo de controle e organização do mercado de trabalho no Brasil, pois havia o temor de que o fim da escravatura prejudicasse a lavoura; contudo, havia, também, por parte da classe dirigente, o temor provocado pela resistência escrava no interior das fazendas, insubordinações e revolta dos escravos. E, por mais que a Lei tivesse sido feita para atender aos interesses econômicos da elite dirigente, ela não pode ser considerada como um fenômeno passivo, pois se constituiu, também, como uma força autônoma para mediar as tensões do dia-a-dia, no qual algumas das reivindicações dos escravos que se rebelaram deveriam, em parte, ser acomodadas.

Desse modo,

...o inexperiente movimento emancipacionista da década de 1860, que viria a surgir de novo, já mais sólido, na década de 1880, produziu uma série de textos polêmicos na forma de projetos, artigos e livros, alguns deles aparentemente instigados pela Coroa, mas outros refletindo as opiniões de reformadores independentes (CONRAD, 1975, p.102).

Muitas propostas apresentadas ao país, após muitos anos de apatia, não pediam a abolição da escravatura, mas recomendavam a proibição da venda pública de escravos ou a separação das famílias escravas, a libertação de cativos de propriedade do Governo, do Clero ou de estrangeiros, além da abolição do tráfico interprovincial de escravos. Essas e outras medidas semelhantes tinham a intenção de tornar a escravatura menos ofensiva, no que se referia aos estrangeiros, e de deter a perda de

escravos pelas províncias do norte, além de concentrar as populações escravas nas plantações onde ela era mais necessária.

Um apoio generalizado à reforma da escravatura, inspirado nos brasileiros em parte pela liderança do Imperador, tornou inaceitável sua inversão de política em 1868. É provável que, desde 1848, nenhuma crise política tivesse levantado tantas críticas contra a Monarquia e o Sistema Imperial, vindas, agora de uma força na sociedade brasileira: Um Liberalismo renovado e identificado com reformas democráticas, incluindo a libertação dos escravos. A destituição do gabinete Liberal e a nomeação de um Ministério Conservador pelo Imperador despertou sentimentos reformistas entre estudantes, escritores, políticos liberais e uma parte da população urbana informada (SODRÉ, 1998, p.103).

Nesse sentido, para o autor, a Abolição da Escravatura estava próxima. Concluía que, pela primeira vez na história do Governo, surgira um verdadeiro movimento antiescravatura, em 1870. Já havia muitos indícios de atividade sem precedentes: a proliferação de clubes emancipacionistas, o início do jornalismo antiescravista e freqüentes reuniões antiescravagistas. A situação desenvolvera-se a um ponto, em que a necessidade para deter o crescente radicalismo veio a ser um importante argumento para a reforma em 1870 e 1871 (CONRAD, 1975, p.106).

Outro fator que teria influenciado as discussões emancipacionistas, segundo Conrad, teria sido a Guerra do Paraguai, pois, antes mesmo do final daquele conflito, medidas preliminares já haviam sido tomadas para tranqüilizar o público, no sentido de que o Governo tinha a intenção de retomar suas políticas emancipacionistas. De maio a julho de 1869, muitos foram os projetos para liberalizar a escravatura, apresentados na Câmara dos Deputados (Id. p.107). Contudo, a retomada da discussão dos objetivos só aconteceu após a morte do presidente do Paraguai, Solano Lopez e, conseqüentemente, com o fim da Guerra, quando, então, o pensamento dos brasileiros se voltou para discutir a emancipação dos escravos.

Do mesmo modo, influenciados pelo exemplo espanhol – que aprovou uma legislatura que concedia a liberdade tanto aos recém-nascidos quanto aos escravos idosos de Cuba e Porto Rico – em meados de agosto de 1870, uma comissão especial da Câmara dos Deputados pediu que se formulasse um projeto de reforma como o que fora elaborado no Conselho de Estado em 1867 e 1868, recomendando, também, a introdução de trabalhadores livres. A questão mais grave que o Imperador enfrentava, era a dúvida entre nomear um regime Liberal para defender a Legislação reformista ou, então, evitar a crise política, indicando um conservador mais cooperativo para guiar o projeto pelos canais da Assembléia.

Foi Nabuco de Araújo quem ajudou a solucionar o problema, identificado, publicamente, com a queda do Visconde de Itaboraí e a nomeação de um ministério conservador mais conciliatório; foi escolhido o Senador Visconde de São Vicente (conservador) para dirigir a legislação. O Senador demitiu-se, cinco meses mais tarde, em favor do Visconde do Rio Branco. Como Senador conservador da Bahia, membro do Conselho de Estado, editor e diplomata, o Visconde do Rio Branco tinha se convencido de que a reforma no Brasil já não podia ser adiada por mais tempo (CONRAD, 1975, p.111).

Sendo assim, em 1871, a emancipação das crianças recém-nascidas de mulheres escravas já era discutida como uma solução viável para o problema brasileiro,

[...] tendo sido recomendado pela primeira vez no século XVIII em forma impressa e, ocasionalmente, depois disso, já legislado no Chile em 1811. Na Colômbia em 1821, em Portugal em 1856, na Espanha para suas colônias do Caribe em 1870, o 'ventre livre' foi aprovado tendo em vista experiências anteriores (CONRAD, 1975, p.112).

O projeto apresentado na Câmara dos Deputados, em 12 de maio de 1871 e transformado em Lei, quase sem modificações, em 28 de setembro do mesmo ano,

continha muito mais do que uma mera provisão de nascimento livre. A Lei era complexa, já que se esperava dela que alterasse o *status quo*, de um modo satisfatório, para os críticos da escravatura, embora defendendo, ao mesmo tempo, os direitos dos donos de escravos. Sua intenção era estabelecer um estágio de evolução para um sistema de trabalho livre, sem causar grande mudança imediata na agricultura ou nos interesses econômicos. Esperava-se, assim, que remendasse uma instituição em declínio, enquanto eliminava sua última fonte de renovação: que protegesse os interesses da geração viva dos senhores, enquanto resgatava a geração seguinte de escravos. Foi em relação à questão do resgate da geração das crianças negras que nasceriam livres de mães escravas, que surgiu a preocupação em garantir a organização do mundo do trabalho, sem o recurso e as políticas de domínio características do cativo. Surgiu a iniciativa de restringir a educação desses menores à educação agrícola, medida que garantiria a permanência daquela mão-de-obra na lavoura.

Aprovada sob a administração conservadora do Visconde do Rio Branco, a Legislação libertava as crianças recém-nascidas das mulheres escravas, obrigando seus senhores a cuidar delas até a idade de oito anos. Em troca de qualquer gasto ou inconveniente envolvido em tais responsabilidades, os donos dos escravos puderam escolher entre receber do Estado uma indenização de 600 mil réis em títulos de trinta anos a 6% ao ano, ou usarem o trabalho dos menores (ingênuos) até eles alcançarem a idade de vinte e um anos. A Lei criou um fundo de emancipação para ser usado na manumissão de escravos em todas as províncias. Pela primeira vez, na história do Império, o escravo teve concedido o direito legal de guardar as economias – pecúlio – que tivesse reunido através de presentes e heranças e, além disso, com o

consentimento do seu dono, do produto de seu próprio trabalho. A Lei ordenava, também, um Registro Nacional de todos os escravos, incluindo seus nomes, idade, estado civil, aptidão para trabalho e ascendência, se conhecida.

Para Conrad (1975), o debate sobre a Lei Rio Branco teria colocado região contra região. As províncias produtoras de café, como um todo, não estavam preparadas, em 1871, nem mesmo para mudanças moderadas no sistema de trabalho e os plantadores do sul; desencadearam, portanto, aquilo a que Joaquim Nabuco chamou de “Guerra organizada contra o Imperador”. Já em outras regiões, os líderes políticos, na maioria das outras províncias, mostraram-se mais abertos a uma reforma moderada. Todavia, o debate no Senado e na Câmara dos Deputados, bem como os votos verificados na Câmara baixa sobre a legislação revelaram que o âmago da resistência se localizava nas províncias do café, um resultado esperado, devido à concentração de escravos naquelas áreas. (CONRAD, 1975, p.114).

O debate de 1871 foi marcado por disputas dentro dos partidos. O partido conservador controlava a Câmara, mas o Ministério governante não poderia depender apenas dessa vantagem para fazer aprovar a Lei na Câmara baixa, devido aos interesses regionais de muitos de seus membros, ao tomarem a preferência sobre a lealdade para com o partido. A divisão do Partido Conservador na Câmara foi tão completa, na realidade, que a facção minoritária rejeitou a liderança de Rio Branco em debate aberto, ameaçando até formar um novo partido (CONRAD, 1975, p.115).

A Lei da reforma da escravatura de 1871 desencadeou um debate nacional quase sem precedentes. Provavelmente, nenhuma outra questão despertara tanto interesse popular desde a Abolição do comércio de escravos ou da implantação da

independência. Os oponentes e os defensores da reforma usaram de todos os meios razoáveis para fazerem prevalecer suas opiniões (CONRAD, 1975, p.116).

Os oponentes da Lei apresentaram muitas objeções que não eram legais, à emancipação dos recém-nascidos. A indenização que o Governo se propunha a pagar aos proprietários que preferissem entregar as crianças, quando essas alcançassem a idade de oito anos, parecia inadequada para alguns, embora os senhores tivessem a alternativa de usar o trabalho dessas crianças por mais treze anos. As estatísticas mais favoráveis mostravam, segundo o Barão da Villa da Barra, da Bahia, que nem mesmo a metade das crianças nascidas de escravos alcançava a idade de oito anos e que, por essa razão, a indenização real para a criação dos ingênuos (nome dado a crianças nascidas livres) era de apenas 300 mil-réis e não de 600, conforme declarado no projeto.

Barros Cobra calculou que os juros simples, de seis por cento em trinta anos, seria apenas de 1.080 mil-réis, uma quantia que um escravo poderia ganhar para seu senhor em apenas dois ou três anos. A indenização por meio do trabalho dos ingênuos parecia-lhe ilusório, já que os proprietários não poderiam ser reembolsados com serviços que já lhes eram garantidos ao abrigo da Lei. O deputado Capanema, de Minas Gerais, recordou que, na capital do Império, os proprietários de escravos enviavam os filhos de suas escravas para a casa dos expostos e, depois, alugavam suas mães como amas-de-leite, ganhando quinhentos a seiscentos mil-réis apenas num ano; então, nessas circunstâncias, os títulos do Governo eram patentemente pouco atraentes.

Um número surpreendente dos defensores da escravidão argumentou que a libertação dos recém-nascidos era equivalente a um assassinato, aplicando ao projeto

de lei o epíteto de “Lei de Herodes”, e prevendo o abandono e a morte de milhares de crianças indesejadas. O autor de um panfleto chegou mesmo a afirmar que a lei não concederia uma vida de liberdade aos filhos das escravas, já que, como resultado de suas medidas, a maioria dessas crianças morreria. Os proprietários, desiludidos, tendo calculado a perda de trabalho durante a gravidez e o custo de criar “crianças inúteis,” concluíram que não proporcionariam a elas cuidados suficientes.

Capanema pensava que a Lei criaria uma situação como a que existira antes da abolição do comércio de escravos, quando os escravos eram baratos e 95% das crianças abandonadas e indesejadas, morriam antes de alcançar a idade de oito anos. As crianças, segundo ele alegou, seriam indesejadas. A Lei seria resistida ou ignorada, afirmou, por sua vez, Perdigão Malheiro, e o resultado seria “uma verdadeira hecatombe de inocentes”.

Se o interesse material ou pecuniário dos proprietários de crianças nascidas escravas já era inadequado para impedir uma “prodigiosa mortalidade”, raciocinou Barros Cobra, o ainda mais reduzido incentivo ao proprietário causado pela Lei viria a aumentar grandemente o índice de mortalidade. Os senhores não teriam qualquer interesse em criar e educar crianças que fossem livres e seu abandono ocorreria na maior escala imaginável.

O índice de mortalidade entre os filhos de escravos, citou Pereira da Silva, defensor dos negociantes de escravos e representante na Câmara do Rio de Janeiro, “por mais bondosos e caritativos que forem os proprietários” foi calculado 70%. Se apenas trinta de cada cem crianças alcançavam, então, a idade de oito anos, quantas crianças, pelas quais os proprietários não teriam “nenhum interesse” e “nenhuma

afeição”, poderiam sobreviver? “Em vez de filantropia” concluiu ele, “não encontrarei morticídio?” (CONRAD, 1975, p.121-122).

O exato *status* que os ingênuos passariam a ter, também preocupava os oponentes da Lei. Alguns deles receavam as conseqüências de educar, num ambiente de escravidão, crianças destinadas à liberdade e aos direitos de cidadania ou, então, preocupavam-se com a dúvida de os ingênuos estarem ou não sujeitos aos mesmos castigos do que os escravos. Barros Cobra desenvolveu um sinuoso argumento legalístico, com referência ao perigoso e inconstitucional *status* que a Lei do nascimento livre concederia aos filhos de escravos, através de sua designação de ingênuos.

A Constituição adotara o precedente romano, segundo o qual um ingênuo era uma pessoa nascida de um ventre livre e um liberto era um escravo de um ventre escravo que, mais tarde, ganhava sua liberdade. Segundo essa definição, a criança nascida de uma escrava não poderia ser considerada um ingênuo, pelo fato de a Lei libertar o fruto de um ventre e não o próprio ventre. A pessoa libertada pela legislação, depreendia-se, seria um liberto, na melhor das hipóteses desqualificado, para gozar de todos os direitos políticos que a Constituição concedia a pessoas nascidas no Brasil de mães livres (CONRAD, 1975, p 122).

Ainda para Conrad, a mentalidade do Ministro da Justiça, Sayão Lobato, representava a idéia de que a provisão do nascimento livre garantiria a condição, por oito anos, e até por vinte e um anos se os lavradores assim o decidissem. A criança “educada” na fazenda, pelo senhor de sua mãe, adquiriria uma atitude respeitosa e habituar-se-ia, desde seu nascimento, a uma “sujeição máxima”.

Ao promover a legislação, o Ministério não seguia, rigorosamente, o princípio da igualdade humana, mas sacrificou ligeiramente esse princípio na sua busca por uma



solução. Ao confiar os ingênuos aos cuidados dos donos de suas mães, o Governo tinha em mente seu futuro uso como trabalhadores rurais. Conservados nas propriedades agrícolas, segundo a Lei, habituar-se-iam ao estreito mundo da plantação onde havia nascido, e ao qual os seus sentimentos estariam ligados. Aprenderiam a reviver e a produzir aquilo de que o Brasil mais precisava: a riqueza do solo (CONRAD, 1975, p.127). Nesse discurso, fica evidente a mentalidade da época em ligar as crianças negras que nasceriam livres, ao trabalho agrícola e, assim, uma educação voltada para o setor agrícola seria a ideal.

Nabuco foi acompanhado pelo historiador do Maranhão, Cândido Mendes de Almeida, ao lamentar o fracasso em proporcionar oportunidades educacionais às crianças que a Lei libertaria. Tal fracasso, para o autor Conrad, foi deliberado. A questão da educação não havia sido debatida, pois a história brasileira revelara pouca inclinação por parte da classe dominante para conceder oportunidades de educação aos trabalhadores agrícolas, ou para preparar seus ex-escravos para a cidadania. Realizar isso, em 1871, teria sido realizar uma reforma muito mais radical do que qualquer coisa que existia na Lei Rio Branco, já que uma educação eficaz teria transformado o sistema social e econômico do Brasil ainda mais do que a abolição da escravatura (CONRAD, 1975, p.129).

Para o autor (1975, p.130), naturalmente, é difícil determinar até que ponto os escravos estavam conscientes do debate da Lei Rio Branco e de seus resultados, mas, um aumento na rebelião, no suicídio e no crime, depois de 1871, sugere que muitos estavam, de fato, informados a respeito do que então acontecia. Em 1884, o Senador Cristiano Ottoni atribuiu uma alegada epidemia de ilegalidade e de violência entre

senhores e escravos, a promessas não-cumpridas e ao sistema, desapontador, de emancipação gradual que fora estabelecido pela Lei Rio Branco.

Apesar de muitos oponentes livres da escravatura terem tido uma sensação imediata de realização, os próprios escravos ficaram menos satisfeitos do que eles com o resultado do longo debate. Em 1872, um surto de inquietação entre os escravos, em Sergipe, já fora atribuído à crença de que a Lei Rio Branco libertara todos os escravos e de que, portanto, eles continuavam cativos injustamente; nos anos seguintes, cativos em outros pontos do país, tornaram seu desapontamento conhecido por um aumento de violência e de insubordinação. Além disso, ainda nessa década, até mesmo os homens livres começariam a denunciar as limitações da Lei, iniciando a fase final e mais dinâmica da luta antiescravatura (CONRAD, 1975, p.131).

O fundo de emancipação foi um fiasco, conforme comenta Conrad (1975), pois libertou bem poucos escravos, resumindo-se numa oportunidade para os proprietários se desembaraçarem dos seus escravos menos úteis a preços muito satisfatórios. O dinheiro do fundo de emancipação viria, segundo a Lei Rio Branco, de impostos, loterias, multas e contribuições.

A mais grave crítica apresentada contra a Lei Rio Branco, talvez tenha sido a que se refere ao seu fracasso em conceder ao ingênuo uma vida muito diferente da do escravo. Para muitos, a situação dos filhos livres de mulheres escravas pouco se alterou, faltando-lhes a instrução necessária. O artigo 18, dos regulamentos de 13 de novembro de 1872, implicava o direito do proprietário de infligir castigo corporal a um ingênuo se esse castigo não fosse “excessivo”. Os serviços dos ingênuos não eram transferíveis normalmente, segundo outro artigo da Lei, mas podiam ser confiados a outro proprietário se a mãe da criança fosse vendida ou a transferência fosse

concordada na presença de um mandatário e aprovada pelo Juiz de órfãos. Os serviços dos dessas crianças, além disso, podiam ser “alugados” legalmente a outra pessoa.

Na atmosfera brasileira das décadas de 1870 e 1880, o resultado de tais ambigüidades legais era a compra e venda aberta dos “serviços” presentes e futuros de crianças livres e seu anúncio na imprensa pública. Africanos demasiadamente jovens para terem sido importados antes de 1831 e crianças demasiado jovens para terem nascido escravas, eram colocados à venda abertamente, lado a lado, na província do Rio de Janeiro e anunciados na imprensa do Rio. Apesar de repetidos protestos da imprensa e do próprio governo, a “venda” de ingênuos continuou até 1884 (CONRAD, 1975, p.142).

As estatísticas que o Ministério da Agricultura reuniu, com base nos nascimentos e nas mortes de ingênuos, não indicavam uma mortalidade infantil invulgarmente elevada ou o abandono generalizado de ingênuos, conforme fora previsto pelos oponentes da Lei Rio Branco em 1871, afirma Conrad. Todavia, as estatísticas também não deixavam de provar as previsões pessimistas. O que revelaram, foi que os filhos de mulheres escravas, registrados como ingênuos, eram muito menos do que o número de crianças que essas mulheres poderiam, naturalmente ter dado à luz.

No final do sétimo ano, após a passagem da Lei, apenas 278.519 crianças tinham sido registradas das quais 218.418 constavam como vivas. O recenseamento de 1872, contudo, registrara 439.027 escravas entre as idades de onze e quarenta anos, isto é, cerca de duas mulheres em idade de ter filhos para cada ingênuo que nascera que fora registrado e que sobrevivera entre 1871 e 1879. Da mesma forma, em

1883, havia 835 escravas nas nove lavouras de café do Conde de Nova Friburgo, mas apenas 337 ingênuos.

Estas estatísticas indicam um índice de mortalidade muito elevado entre os filhos das escravas, o que, por certo, seria de esperar, ou então, um índice baixo de natalidade – ou ambos – com estas inferências sendo confirmadas pelo pequeno número de crianças escravas de dez anos de idade ou menos, registradas no recenseamento de 1872 – apenas cerca de 365 mil numa população escrava total de mais de um milhão e meio, que incluía mais de 375 mil mulheres entre os 15 e 40 anos de idade.

Incontestavelmente, algumas crianças nascidas como escravas, bem como muitos ingênuos, particularmente aqueles cuja vida foi breve, nunca chegaram a ser registrados. Muitos, talvez, tivessem sido abandonados, conforme alguns membros da Assembléia Geral haviam advertido que o seriam, e outros confiados às casas da Caridade da Igreja ou, o que é menos provável, até enviados “para morrer de fome em casas que, a baixo preço, se encarregavam de infanticídios sem vestígio”, uma acusação feita pelos abolicionistas em 1883. Evidentemente, também, muitas crianças tiveram recusada a sua condição de ingênuo através de registros falsos, já que, de novo, segundo os oponentes da escravidão, “aparentemente, nenhuma das crianças nasceu de mães escravas imediatamente após o 28 de setembro de 1871, enquanto, por outro lado, mostram um aumento, até então nunca verificado de nascimentos em 1870”.

Seja qual tenha sido seu destino, é provável que o meio milhão de ingênuos, que se pensava estar vivo quando a escravatura foi abolida em 1888, incluísse uma pequena porcentagem daqueles nascidos de escravas durante os dezessete anos

anteriores. Apesar das provisões da Lei, que tinha por intenção criar estatísticas exatas sobre essa classe de crianças e, apesar das pesadas multas decretadas para o seu não-cumprimento, seu destino nem mesmo podia, ao tempo, ser conhecido (CONRAD, 1975, p.144).

Sendo assim, para o autor, a maioria dos ingênuos sobreviventes permaneceu nas fazendas sob a supervisão dos donos de suas mães. Tendo o direito de escolher entre usar o trabalho das crianças depois do seu oitavo aniversário ou trocá-las por títulos do governo, a grande maioria dos proprietários escolheu usar seu trabalho, em parte pelo fato de essa opção não requerer deles qualquer ação. Dos 400 mil ou mais, apenas 118 haviam sido confiados ao Governo em troca dos certificados que o regime imprimira para isso, e, no ano seguinte, apenas dois ingênuos foram trocados dessa forma. Segundo o decreto de 13 de Novembro de 1872, os poucos ingênuos que o Governo recebeu, tal como sucedera com os “africanos livres” alguns anos antes, eram confiados a pessoas físicas, que também tinham o direito de usar seus serviços ou de alugá-los a terceiros (CONRAD, 1975, p.145).

## **CAPÍTULO III - A LEI DO VENTRE LIVRE E A EDUCAÇÃO DOS NEGROS**

### **3.1. Os escritos sobre a Lei do Ventre Livre**

A bibliografia pesquisada compõe-se de obras teóricas que tratam da Lei do Ventre Livre e História da infância negra no século XIX, principalmente da educação da criança nascida livre de mãe escrava.

Porém, ao nos debruçarmos sobre essa bibliografia que aborda a referida lei, consideramos dois aspectos fundamentais. O primeiro, quando observamos que a Lei estava inserida no contexto da segunda metade do século XIX, período que foi marcado por intensas transformações econômicas, sociais, políticas e culturais. O grande desenvolvimento da indústria na Europa havia provocado uma revolução nas forças produtivas do capital, bem como no mercado mundial, acarretando um período de crises na sociedade capitalista, colocando em evidência suas contradições imanentes. Nesse contexto de transformações, os países do novo mundo, inseridos no processo de produção mundial, foram levados a transformar-se, a fim de se adequar às novas exigências do capitalismo que dava passos largos em direção ao imperialismo e aos monopólios (MACHADO, 2005, p. 91).

O Brasil, para acompanhar esse movimento, precisava modernizar-se e isso implicava transformações na forma de trabalho. Com a promulgação da Lei do Ventre Livre, em 1871, já havia a preocupação com a educação dos filhos do trabalhador livre e pobre, principalmente a educação dos filhos de escravos, também chamados de ingênuos. Modificar o trabalho exigia, também, a modernização da sociedade e a

emergência de debates em torno da necessidade de criação de escola para as classes populares (MACHADO, 2005, p. 93).

O segundo aspecto foi acompanhar, no levantamento bibliográfico os novos estudos e debates ocorridos, os dados sobre a educação das crianças nascidas após a Lei do Ventre Livre. Encontramos muitos autores que estudaram e escreveram sobre a referida Lei, mas muito pouco se destacou sobre o seu aspecto educacional, fato que constitui um dos elementos essenciais para compreender qual o pensamento e que modelo de sociedade estava sendo idealizado para o período posterior à escravidão.

Esta pesquisa partiu do objetivo inicial de analisar os impactos da lei de 1871 e sua vinculação com a educação dos negros, em Campinas. A delimitação do período entre os anos de 1850 até 1888 foi escolhida por abranger as iniciativas e os debates dos diferentes grupos envolvidos em torno da referida Lei. Entretanto, a partir da pesquisa no Arquivo Edgar Leuenroth (artigos do Jornal Gazeta de Campinas de 1870 e 1871) e no Arquivo do Centro de Memória da Unicamp (Ações de Liberdade de 1871 e 1872 e Almanques de Campinas) constatamos a falta de iniciativa da cidade em construir instituições que abrigassem os ingênuos.

Portanto, a partir do levantamento de fontes primárias, nosso objetivo foi confrontar o texto da Lei do Ventre Livre com as possíveis iniciativas de criação de instituições públicas em Campinas, que viessem a abrigar e educar crianças negras nascidas livres. A falta de documentação que indicasse a criação de estabelecimento de ensino foi considerada um forte indício de que não houve, efetivamente, esse tipo de iniciativa nesse município. A cidade de Campinas, no período da Lei do Ventre Livre, concentrava numerosas fazendas que utilizavam trabalho escravo. Porém, parece-nos

que houve, entre os proprietários, a preferência por continuar a utilizar o trabalho da criança negra liberta, até os 21 anos, como determinava a Lei.

Também nesse contexto, muitos proprietários se beneficiaram da tutela desses menores, pois, segundo Anna Alaniz<sup>12</sup>, os proprietários se esconderam na “pele de tutores”, para continuar explorando os ingênuos, mesmo após a Libertação da escravatura, visto que após a “abolição, muitas crianças, filhas de escravos, encontravam-se tuteladas junto aos ex-senhores de suas mães.” Sendo assim, “por tratar-se de vínculo entre pessoas presumidamente livres, discriminado nas Ordenações Filipinas<sup>13</sup>, essas tutelas não foram revogadas pela Lei Nº. 3353, de 13 de Maio de 1888” (ALANIZ, 1997, p.41).

Entretanto, não podemos deixar de mencionar que, na segunda metade do século XIX, algumas escolas foram criadas em Campinas para atender a infância desvalida. Existia, já nesta época, a preocupação em amparar a infância pobre. É provável que a preocupação com a criança negra liberta ou ingênua pudesse ter sido “diluída” juntamente ao amparo da infância pobre.

A partir da falta de indícios de instituições criadas em Campinas, destinadas a abrigar as crianças negras nascidas livres de mães escravas, consideramos a necessidade de partir para um levantamento que permitisse uma visão ampla da Lei do Ventre Livre e a educação dos negros no Governo Imperial.

Nesse sentido, realizamos um levantamento bibliográfico apoiando-nos, primeiramente, em Gonçalves (2003), que, no seu estudo sobre Negros e Educação no

---

<sup>12</sup> Para aprofundar a questão sobre a tutela dos ingênuos a obra de Anna G. G. Alaniz, “Ingênuos e Libertos: Estratégias de sobrevivência familiar em épocas de transição 1871-1895” é fundamental.

<sup>13</sup> Ordenações Filipinas eram uma compilação jurídica marcadas pelas influências do Direito Romano, Canônico e Germânico, que, junto, constituíam os elementos fundantes do Direito Português. São formados por cinco livros representando a Legislação Portuguesa (AMARAL, 2003, p.126).



Brasil, alerta que não podemos fixar o olhar apenas sobre as famílias, para entender a trajetória da educação dos negros das gerações mais novas. É preciso ater-nos, também, ao papel do Estado; o autor relata o abandono a que os negros foram relegados e parte da seguinte indagação: “quem teria se ocupado de sua educação no período colonial ou mesmo nos anos imediatamente após a Abolição da Escravatura?” Em seu estudo o autor foi buscar as possíveis respostas a essa pergunta no século XIX, e nas iniciativas do Governo Imperial para garantir os cuidados com as crianças negras, após a Lei do Ventre Livre de 1871. Considerando que os senhores de escravos tomassem a responsabilidade com as crianças livres até a idade de oito anos, no caso de optar por entregá-las ao poder estatal, previa-se que essas crianças fossem encaminhadas a instituições criadas para esse fim (GONÇALVES, 2003, p 326).

Para Gonçalves (2003) essas poucas instituições que se ocuparam da educação das crianças negras livres, dificilmente responderam às necessidades educacionais daquelas crianças, pois a situação de abandono não foi por elas superada.

Entretanto, um dos estudos mais aprofundados e recentes sobre o tema é o de Fonseca (2002) em sua obra “A Educação dos Negros”, que traz um levantamento sobre a questão educacional no contexto do processo de abolição do trabalho escravo e de sua importância para a proposta de integração dos negros à sociedade como seres livres. A produção do autor se concentrou nas propostas apresentadas por políticos intelectuais e senhores de escravos, propostas essas que se referem à vinculação entre os negros e a educação.

Assim, delimitou o período de estudos de 1860 a 1888, que corresponde às duas últimas décadas da escravidão no Brasil, pois, segundo ele, foi a partir desse período que a educação dos negros, ou ex-escravos, fez a sua aparição.

Fonseca (2002, p.13) utilizou uma farta documentação, de que constam documentos oficiais: estrutura burocrática dos poderes legislativo e executivo do Governo do Império; utilizou ainda as Falas do Trono (1867 a 1889) enviadas à Assembléia Geral e à Nação. Relatórios e anexos dos relatórios dos Ministros e Secretários de Estado dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, “que era um dos órgãos a quem competia administrar a Legislação referente à emancipação dos escravos”.

Analizou, também, debates para elaboração da Lei do Ventre Livre, o projeto de Lei apresentado à Câmara dos Deputados, bem como o próprio texto da Lei. Do mesmo modo, também as correspondências entre diversas instâncias do Governo do Império, províncias e municípios. A análise se estendeu, igualmente, aos Anais de congressos que reuniram proprietários rurais; às obras de autores que trataram da abolição da escravidão no Brasil e de ativistas políticos que militaram em prol dessa causa. Estendeu-se à obra literária do escritor Joaquim Manoel de Macedo, publicada em 1869 e intitulada “As vítimas Algozes: quadros da escravidão”.

A preocupação de Fonseca através dos documentos foi a de:

Evidenciar a questão da educação dos negros no processo de abolição do trabalho escravo e demonstrar seu significado em meio às transformações que estiveram em curso na sociedade brasileira no final do século XIX. (...). Utilizando como referencial teórico os trabalhos históricos que nas últimas décadas vêm ampliando o conhecimento sobre a escravidão, não só pela utilização de novas fontes documentais, como também por mudanças de perspectivas na compreensão das próprias relações sociais travadas em meio à sociedade escravista (FONSECA, 2002, p.14).

Contudo, a iniciativa de maior destaque, por parte do autor dessa historiografia sobre a escravidão, foi a intenção de entender a sociedade escravocrata com base nos

interesses que levaram escravos e senhores a um processo de negociação, no qual aqueles lutaram com as armas de que dispunham. Sendo assim, muitos escravos ou ex-escravos:

[...] pareciam saber muito bem o que estavam procurando e a educação que desejavam para os integrantes de suas unidades familiares. Longe de ter vestido o estereótipo social do bom liberto ou do negro de alma branca, estes homens pareciam ter estado bem cientes, tanto de seus direitos junto à sociedade civil, quanto de suas obrigações enquanto pater famílias, muito embora não o fossem diretamente, nos processos em questão (ALANIZ, 1997, p.72-73).

Portanto, os escravos lutaram, a partir das condições encontradas, socialmente para sua sobrevivência, mesmo que isto representasse agir de acordo com as leis estabelecidas pela sociedade da época.

Alaniz destaca, ainda, que os negros escravizados possuíam o conhecimento das concessões obtidas da Lei nº. 2040, de 28 de setembro 1871, que havia libertado as crianças nascidas a partir daquela data e que determinava as condições legais para as alforrias, mediante pecúlio ou prestação de serviços. Tudo isso vem confirmar que os escravos utilizaram o judiciário para obter sua alforria, bem como a de seus familiares.

Como Marx, pensamos ser de grande importância entender que:

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem sob circunstância de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos (MARX, 1974, p.206).

Essa nova forma de abordagem da história da escravidão tem levado os historiadores a resgatar um mundo criado pelos negros escravizados dentro desta sociedade e a ampliar a margem de compreensão acerca das formas de ação dessa

população, conferindo o significado de resistência a atitudes que, até então, não eram vistas dessa forma.

Dentre a variedade de questões que têm chamado a atenção dos historiadores interessados na problemática da escravidão e sua superação no Novo Mundo, algumas têm sido constantemente ressaltadas. Conceitos como os de resistência e autonomia entre escravos têm sido apontados como núcleos centrais para a reconstituição de uma história preocupada em integrar os grupos escravos em seus comportamentos históricos, como agentes efetivamente transformadores da instituição (MACHADO, 1988, p. 146).

Baseados numa visão “integracionista” da sociedade escravista, alguns estudiosos têm sugerido que os grupos escravos, na busca de forjar espaços de autonomia econômica, social e cultural, interagiram com o regime de trabalho a que estavam submetidos, respondendo às diferentes conjunturas com acomodação e resistência, moldando, em última análise, o sistema escravista que procurava reduzi-los a meros instrumentos de produção das riquezas coloniais (MACHADO, 1988, p.146).

Embora tais grupos estivessem submetidos a condicionantes econômicos da escravidão, por outro lado, esse mesmo ponto de vista leva a que consideremos os comportamentos escravos como fatores de pressão permanente no meio sócio-econômico no qual se achavam integrados. Por mais que o escravismo e suas formas de controle tivessem inibido a identidade coletiva dos escravos, esse mesmo regime também foi um período de construção de cultura.

O estudo realizado por Fonseca (2002) se relaciona com essas novas abordagens construídas pela historiografia sobre a escravidão, mas não por buscar um mundo criado pelos escravos na sua permanente negociação com os senhores. O

enfoque dado pelo autor trata da questão de forma inversa, pois escolheu as propostas educacionais construídas por senhores de escravos e instituições afinadas com seus interesses, que representaram a tentativa de se produzir novas estratégias de dominação para os negros, durante os anos finais da escravidão. Para o autor: “Trata-se da introdução da educação em meio às relações sociais como um mecanismo de dominação que permitisse a manutenção da hierarquia social e racial que se constituiu ao longo do desenvolvimento da sociedade escravista” (FONSECA, 2002, p.16).

Assim, nesta mesma linha, segue o estudo de Pena (2001), que analisa o discurso jurídico emancipacionista de jurisconsultos, juízes e advogados do Brasil Império, que fizeram parte do Instituto da Ordem dos Advogados Brasileiros – “o IAB, fundado em 1843 e também chamado de a Casa de Montezuma, em homenagem ao seu fundador e primeiro presidente: Francisco Ge Acayaba de Montezuma” (PENA, 2001, p.23).

O autor analisou a atitude daqueles que foram o alvo principal das falas e decisões jurídicas da burocracia do período. “No Brasil do século XIX, alguns homens e mulheres do campo foram escravos ou libertos e muitos deles apresentaram-se diante da lei” (PENA, 2001, p.24).

Para o autor, alguns, certamente, recuaram, desanimados ante a indiferença ou o comprometimento com outros interesses por parte dos homens da lei; outros, sem medo, ousaram, atravessaram e tentaram fazer valer os seus direitos, forçando os homens da lei a se posicionarem diante da sua situação.

Sendo assim, no que concerne à Lei, travou-se um campo intenso de lutas, conflitos e negociação entre senhores e escravos e as autoridades públicas do Império, principalmente a partir da segunda metade do século XIX. Ao lado das reações mais

violentas, toda uma rede de atitudes e estratégias de negociação - que abarcou até o âmbito público da segurança e da Lei Imperial - foi exercida pelos escravos na defesa do que consideravam seus direitos.

“Dessa maneira, além dos assassinatos, os roubos, a organização dos quilombos, o cultivo de roças autônomas” (PENA, 2001, p.27), os processos jurídicos em defesa da liberdade foram sistematicamente buscados pelos negros. Os escravos ou ex-escravos tomaram atitudes conscientes contra os que consideravam injusto nas suas relações com os proprietários, preferindo fugir, acionar as autoridades judiciais, ou mesmo assassinar seus senhores. Por isso,

Os integrantes do IAB fizeram de tudo para adequar suas interpretações favoráveis à liberdade, nas questões levantadas e discutidas internamente, a posições jurídicas que respeitassem igualmente os direitos da propriedade, a fim de não provocarem a desordem e a intranqüilidade social da nação (PENA, 2001, p.28).

Porém, os discursos e suas decisões jurídicas foram bem diferentes das praticadas pelos advogados, curadores abolicionistas e solicitadores<sup>14</sup>, que ajudaram os escravos e libertos em suas ações na justiça. Mais ligados às diretrizes do poder imperial, os integrantes do Instituto fizeram do comedimento e da lentidão os componentes ideais do comportamento e da reflexão jurídica. Mesmo porque, para a cultura jurídica e política do Brasil de meados do século XIX, o próprio princípio de propriedade possuía uma conotação moral e até mesmo religiosa. Contudo, os jurisconsultos do IAB não foram hipócritas, pois. “acreditavam realmente no que falavam, e este idealismo jurídico talvez tenha sido a trava que os impediu de enxergar que, para muito

---

<sup>14</sup> Solicitadores eram chamados os auxiliares dos advogados, eram estudantes de Direito ou pessoas com o curso inconcluso; possuíam poderes para representar em juízo e exercer algumas funções no meio jurídico (ALANIZ, 1997, p 53).

além do valor da propriedade, e da manutenção da ordem política do Estado, estavam os valores igualmente legítimos da liberdade” (PENA, 2001, p. 31).

Entretanto, a moderação do Instituto, nas decisões jurídicas favoráveis à liberdade se diferenciava das atitudes mais radicais. As decisões comedidas dos jurisconsultos foram elaboradas, objetivando demonstrar a atitude ideal dos homens da lei em relação à problemática da escravidão, evitando os comportamentos mais diretos como os dos advogados, militantes abolicionistas, que atuaram em prol da liberdade dos negros escravizados.

Desse modo, os jurisconsultos do IAB foram como “porteiros da justiça” imperial. Ao mesmo tempo, convidativos, chamaram a atenção para o “cancro” da escravidão, revelando seus “pendores filosóficos morais à liberdade” (PENA, 2001, p.32); procuraram impedir qualquer uso ou interpretação da Lei que violasse os direitos reconhecidos da propriedade. As duas medidas legais, idealizadas para a reforma da escravidão, a “libertação do ventre” e o direito à liberdade por parte do escravo, mediante a indenização do valor de seus serviços, ambas as medidas regulamentadas pela Lei de 1871, mais o direito à liberdade por parte do escravo – vinham sendo uma prática costumeira de intensa negociação entre escravos e proprietários, refletindo a luta entre a busca da liberdade, efetivada pelos escravos, e a manutenção do controle social na esfera do trabalho, pela classe senhorial.

Ao examinar as duas discussões internas do IAB e as contradições de Perdígão Malheiro em relação à regulamentação da Lei de 1871, é possível entender que os jurisconsultos emancipacionistas foram bastante conservadores em relação às reivindicações judiciais movidas por escravos, concedendo a liberdade apenas em

situações que não afetassem diretamente o domínio senhorial, “ou que servissem, em determinados casos, até para ‘moralizar’ esse mesmo domínio” (PENA, 2001, p.33).

Para o autor houve uma preocupação muito grande por parte da elite política com a manutenção da ordem, a partir do fim da escravidão; a preocupação se resumiu com a rejeição de qualquer possibilidade de ocorrer uma “abolição imediata” da escravidão no País. Para justificá-la, atribuíam-na à falta de capital financeiro do Governo Imperial para uma indenização em massa aos proprietários que, se não ocorresse, geraria grandes distúrbios; também acusavam a desorganização total da economia agrária pela escassez de mão-de-obra livre e, ainda, por acreditarem que os escravos saíam imediatamente das fazendas e, “despreparados” para a liberdade, migrariam para as cidades, tornando-se “ociosos” e destinados ao “crime”.

A principal e recorrente estratégia política para a abolição da escravidão contida nesta proposta foi, segundo Pena (2001), a do gradualismo e a moderação. Da mesma forma que os senhores dosavam a liberdade de seus escravos, por meio do mecanismo da alforria, o estado imperial administraria a concessão da liberdade em “doses políticas homeopáticas” a fim de que a ordem pública e a economia dos proprietários não fossem abaladas.

O gradualismo surgiu, também, como uma resposta política dos autores emancipacionistas, nos momentos em que a crítica ao escravismo se acentuava, fosse por movimentos de rebeldia ou de resistência ao trabalho por parte dos escravos, fosse por pressões diplomáticas, ou mesmo “oficiosas de associações antiescravistas” do exterior. Portanto, as falas foram elaboradas, estrategicamente, para direcionar o rumo das discussões públicas sobre a emancipação, evitando ou procurando não deixar espaço para propostas mais radicais e imediatas de abolição.



Todavia, na obra de Pena, não localizamos nenhuma referência, perante a Lei, de iniciativas de escravos que viessem exigir a educação das crianças negras conforme sugeria a Lei; em outras palavras, nada há sobre como os homens e mulheres escravizados se portaram diante da Lei que lhes possibilitava educar seus filhos.

Foi no estudo de Fonseca (2002) que pudemos acompanhar a trajetória ou a tentativa de conciliar o processo de abolição do trabalho escravo e a questão da educação dos negros; o autor questiona como a educação dessas crianças rapidamente perdeu sua especificidade, dentro da legislação que tratava da questão da abolição do trabalho escravo, para ser diluída em meio aos problemas relativos à infância pobre e desvalida.

Fonseca (2002, p.30) traz um estudo da aprovação da Lei do Ventre Livre, de 1871, sob o número 2.040 e que, por vezes, é designada como Lei Rio Branco. “Os dois primeiros artigos explicitavam os termos que tornavam livres as crianças nascidas após sua aprovação, ou seja, a partir de 28 de setembro de 1871”:

De acordo com o artigo primeiro os filhos menores ficariam em poder e sob autoridade dos senhores de suas mães, os quais tinham a obrigação de criá-los e trata-los até a idade de oito anos. Chegando os filhos das escravas a esta idade o senhor teria a opção de receber uma indenização do Estado no valor de 600\$000 mil réis (a indenização seria paga em títulos de renda com juros anuais de 6%, os quais seriam considerados extintos no fim de 3 anos) ou utilizar-se dos serviços dos menores até a idade de 21 anos completo (FONSECA, 2002, p.30).

Segundo a Lei do Ventre Livre, as associações teriam o direito a serviços gratuitos dos menores até a idade de 21 anos, com permissão para alugar esses serviços; em compensação, tinham por obrigação criar e educar os menores, constituir um pecúlio e procurar, após o fim do tempo de serviço, uma colocação para os egressos.

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

Todavia, com a intencionalidade de difundir e valorizar as famílias escravas, a Lei também continha em seu texto uma dimensão pedagógica, no sentido de submeter os negros a certas práticas educacionais vistas como indispensáveis à liberdade. E essa dimensão pedagógica é o que o autor procura deixar evidente, ou seja, “confrontando a lei e o processo social em que ela foi construída, assim como conjunto de práticas que foram difundidas a partir de sua instituição, buscando demonstrar a importância desse período para a história da educação” (FONSECA, 2002, p.37).

A Lei do Ventre Livre, que sugeria à educação das crianças nascidas do ventre escravo, tornou-se uma ambigüidade, visto que a escola, naquele período, era um privilégio até mesmo para a população branca pobre. A ambigüidade que ocorreu nos debates entre 1867 e 1871 originou-se dessa valorização, pois apresentava o posicionamento de uma sociedade em que a educação em moldes escolares, era uma realidade para poucos.

Mas o que houve, “durante toda a escravidão, foi uma intenção pedagógica na própria organização do trabalho escravo”, pois este era educado pela “Pedagogia do

Chicote”<sup>15</sup>, cuja educação que os mesmos recebiam era adequada com a ordem escravocrata da época (FONSECA, 2002, p.45).

A respeito dos castigos de caráter pedagógico, Veiga e Faria Filho (1999) enfatizam que “o castigo é pedagógico porque é moralizador e porque é disciplinador do corpo e do espírito”. Nesse trabalho, os autores indicam que a infância foi, em diferentes tempos, objeto de estudos de filósofos e de religiosos que, a cada época e em seu contexto específico, discutiram questões a respeito de seu lugar na sociedade, necessariamente interessados em uma ação educativa que inviabilizasse comportamentos e atitudes não adequados e que incomodavam à cultura dominante (VEIGA e FARIA FILHO, 1999, p.89).

Sendo assim, as representações elaboradas em torno da “infância marginal” e da “infância civilizada” persistem em sua longa duração histórica.

A elaboração dos códigos reveladores da significação destes dois campos, do marginal e do civilizado, vai estar em estreita relação com o desenvolvimento das cidades e com as alterações das normas de convivência social ocorridas desde o século XVI nas sociedades ocidentais (VEIGA e FARIA FILHO, 1999, p.33).

A partir do final do século XIX, destacam-se dois tipos de utilização do espaço da rua: “por um lado, a população pobre e trabalhadora utilizava a rua como espaço socializador, de trocas de experiências, de lazer, de solidariedade e de lutas; por outro, as elites políticas e proprietárias imprimiam-lhe apenas uma dimensão de espaço de circulação”. Essa alteração que, muitas vezes, é naturalizada pela história e produzida sob a proteção do progresso, foi gerada pelas novas práticas sociais do século XIX que

---

<sup>15</sup> O Termo “Pedagogia do Chicote” foi usado por Joaquim Nabuco (1883) para explicar que os instrumentos pedagógicos utilizados para o exercício desse tipo de educação, que se voltava para os negros escravizados, giravam em torno da violência, do medo, simbolizados pelo chicote.

consolidaram um outro conceito de marginal; “estabeleceu-se uma associação entre marginalidade e pobreza, delinqüência e rua, no contexto histórico em que a sociedade passa a ter um outro núcleo e uma outra referência para a ética social: a propriedade e a vida privada”. O aumento dos tipos de marginalidade também provoca o crescimento do transtorno causado por aqueles que não possuem propriedade e espaços privados delimitados e que fazem da rua o seu local de sobrevivência (VEIGA e FARIA FILHO, 1999, p.33).

Segundo os autores:

A marginalidade torna-se um tecido social paralelo, feito de relações em que “outros”, são incapazes de penetrar, gerando linguagens, atitudes e identidades coletivas próprias. Na existência dessas práticas parecem estar os indicadores que possibilitaram a produção de uma concepção hegemônica da rua como local da marginalidade, como espaço vicioso (VEIGA e FARIA FILHO, 1999, p.33).

A partir do século XIX, a demarcação e a classificação dos tipos de marginalidade desenvolveram-se associadas a tipos diferenciados de instituições regeneradoras:

...nesse momento a infância pobre passará a ser assistida pelos poderes públicos, para ser civilizada e não se tornar um incômodo social e para controlar as atividades entendidas como sendo perigosas à vida social (VEIGA e FARIA FILHO, 1999, p.33).

Sobre essas “instituições regeneradoras” temos a análise de (MARCILIO, 1998, p.173) sobre o pensamento de M. Foucault. As instituições de internamento visavam

[...] formar indivíduos submissos... Quanto aos instrumentos utilizados... são formas de coerção, esquemas de limitação aplicados e repetidos... horários, distribuição do tempo, movimentos obrigatórios, atividades regulares, meditação solitária, trabalho em comum, silêncio, aplicação, respeito, bons hábitos. O que se procura reconstituir nessa técnica de

correção não é o sujeito de direito... é o sujeito obediente, o indivíduo sujeito a hábitos, regras, ordens... (FOUCAULT, 1995, p. 114).

Também para Veiga e Faria Filho (1999), a educação, como via de inserção social, deixava de ser uma temática restrita aos filósofos e aos religiosos, passando a ser objeto de estudos dos cientistas; novas diretrizes para a educação seriam traçadas por psicólogos, biólogos e médicos, aos quais os educadores deveriam associar-se.

No Brasil, na segunda metade do século XIX, estabeleceu-se, nas cidades, o “projeto de medicalização da sociedade, por meio da higiene pública” (VEIGA e FARIA FILHO, 1999, p.34). O objetivo seria o de não só produzir novos hábitos e comportamentos nas populações, mas também controlar as atividades perigosas à vida social. Mas só será possível entender a preocupação com a medicalização da sociedade se esta questão for inserida num contexto mais amplo sócio-econômico, pois a preocupação médica, principalmente com a preservação da infância só se intensificaria quando ela passou a ter uma importância na vida econômica e produtiva da Nação.

Por essas razões, é importante incorporar ao contexto sócio-econômico, as tensões sociais de cada dia, pois implicavam a reconstrução da organização de sobrevivências de grupos marginalizados do poder e, às vezes, do próprio processo produtivo (DIAS, 1984, p. 8). A conjuntura de urbanização incipiente de algumas províncias do Império, marcadas pelo escravismo e pela economia de exportação – do açúcar, em seguida do café, não propagou seus lucros a todos e nem favoreceu a expansão do abastecimento interno.

A multiplicação de pobres, entre eles, crianças, mulheres, escravas e forras, tentando sobreviver do artesanato caseiro e do pequeno comércio ambulante, faz parte

da consolidação da economia escravista de exportação e do processo concomitante de concentração das propriedades e da renda (DIAS, 1984, p.9).

A produção e a comercialização dos gêneros alimentícios, secundários sob o ponto de vista do sistema econômico da grande lavoura, permaneceram estruturalmente desorganizadas, cercadas de uma aura de menosprezo social contra o doméstico, o “quitandeiro”. O preconceito social contra a organização de produção voltada para o consumo e produção dos gêneros de primeira necessidade, arraigados no próprio sistema colonial, parecia agravar-se no processo incipiente de urbanização. Afinal, a sociedade escravista não previa “in loco” a alimentação e a reprodução da força de trabalho, que era importada da África (DIAS, 1984, p.9).

Diante de tal conjuntura, a preocupação médica com a preservação da infância ganhou um contorno próprio no Brasil, e esteve presente desde meados do século XIX, intensificando-se nas primeiras décadas do século XX, momento de constituição do mercado livre. Dessa fase, emerge toda uma produção de saberes científicos voltados para a condição da infância (RAGO, 1985, p.118).

Assim, desde o final do século XIX, a preocupação com os destinos da infância pobre passou a ocupar, cada vez mais, os horizontes dos médicos higienistas e governantes; a criança sendo agora percebida como corpo produtivo, futura riqueza das nações. .Esse discurso econômico procurava alertar os governantes para o deprimente quadro da infância desamparada, e a importância da educação dos futuros operários desde a infância, refletia a intenção disciplinadora de formar pessoas adaptadas que internalizassem a ética puritana do trabalho comportando-se de modo a não ameaçar a ordem social (RAGO, 1985, p.120).

Difundia-se, nessa época, uma idéia de que as disposições morais das pessoas são condicionadas pelas circunstâncias físicas. A ciência médica naturaliza a moral, possibilitando, assim, uma interferência na sociedade visando formar e reformar física e moralmente o cidadão, civilizando-o e urbanizando-o. O olhar higienista não era apenas dos médicos, mas estava presente também no trabalho dos engenheiros, dos antropólogos e dos juristas, aparecendo, inclusive, na produção literária. Para desfazer a herança colonial criando idéias e estratégias para a reordenação da sociedade brasileira, a intelectualidade da virada do século passou a pensar sua organização e seus sujeitos inseridos como objetos da ciência. “Ao abordar os variados temas cidade, família e infância destaca(va) a educação e a necessidade de reformular as concepções pedagógicas, que não mais poderiam restringir sua aplicação à educação escolar” (VEIGA e FARIA FILHO, 1999, p.34).

### **3.2. Caracterização da Educação no Século XIX**

A educação do século XIX é entendida como “tempo de passagem”, pois esteve entre a Era Pombalina e o florescimento da educação na Era Republicana, sendo o período Imperial entendido, como um mundo, no qual, as idéias estavam, continuamente, fora de lugar (FARIA FILHO, 2003, p.135).

Com a fundação do Império do Brasil, em 1822, foram tomadas medidas que visavam à criação de um sistema de ensino. No período Imperial, havia uma intensa discussão acerca da necessidade de escolarização da população, sobretudo das chamadas “camadas inferiores da sociedade”. Questões como necessidade e pertinência, ou não, da instrução dos negros (livres ou escravos), índios e mulheres

eram amplamente debatidas; e intensa foi a atividade legislativa das Assembléias Provinciais em busca do ordenamento legal da educação escolar (FARIA FILHO, 2003, p.155).

Havia um discurso da época, no qual era preciso construir o “edifício instrucional”, tomar finalmente os “rumos da civilização”. Mas esse processo foi marcado, desde logo, por um desajuste entre os objetivos proclamados e o encaminhamento de projetos, assim como entre as medidas legais definidas e as condições concretas de efetivação (XAVIER, RIBEIRO e NORONHA, 1994, p.61), ou seja, o que se propagava, não era, de fato, o que tinha sido concretizado.

Foi possível verificar esse descompasso desde os debates realizados pela Assembléia Constituinte e Legislativa de 1823, em torno dos dois projetos ditos “emergenciais” apresentados pela Comissão de Instrução Pública: O Projeto do tratado de Educação para a Mocidade Brasileira e o Projeto de Criação de Universidades (XAVIER, RIBEIRO e NORONHA, 1994, p.60).

Enquanto o primeiro sugeria a postergação de qualquer medida governamental quanto ao ensino elementar até à elaboração de uma “doutrina educacional nacional”, a ser maturada pelas elites intelectuais, o segundo propunha a criação imediata de, pelo menos, duas universidades no país. Na apresentação e na discussão de ambos os projetos, percebia-se claramente o descaso pela realização efetiva de um sistema de educação popular. Isso punha a descoberto os interesses reais a que serviam os constituintes e o Governo Nacional que se instalava, revelando o caráter meramente demagógico dos objetivos democráticos que alegavam perseguir (XAVIER, RIBEIRO e NORONHA, 1994, p.61).



Para entender a descentralização do ensino primário e suas conseqüências é preciso atentar para a questão de que o novo sistema econômico-social não favorecia a educação popular. Assim é que, em 1823, possuíamos uma população total de 4 milhões de habitantes, dos quais quase 1200.000 escravos; em meados do século, para 5.520.000 habitantes livres contávamos com 2.500.000 escravos; mais de 30% da população estava, a priori, excluída de qualquer participação de caráter educativo sistemático (PAIVA, 1983, p. 63).

Num período posterior, teremos o deslocamento do eixo econômico para o Centro-Sul, explicando assim, o maior desenvolvimento dos sistemas, de ensino observado nesta região, para o que também contribuiu a imigração . Trabalhando em núcleos coloniais no sul do país como pequenos proprietários, os imigrantes se preocupavam com a instrução de seus filhos e desenvolveram seus próprios sistemas de ensino (PAIVA, 1983, p.65).

Sendo assim, a educação popular desenvolveu-se de forma muito desigual no conjunto do país e, no que se refere às informações sobre a situação do ensino, estas são escassas e precárias. Avalia-se, também, que o Centro Sul, à medida que transcorria a segunda metade do século XIX, contava com condições mais adequadas à difusão do ensino que outras regiões do país, não somente devido à maior concentração de riqueza, como também às novas exigências em matéria de instrução popular criadas com o surto de industrialização e a imigração européia (PAIVA, 1983, p.67).

Muitas foram as Leis Provinciais que, por exemplo, ainda, na década de 30 do século XIX, tornavam obrigatória, dentro de certos e sempre amplos limites, a freqüência da população livre à escola. No entanto, ao que tudo indica, muitos foram os

empecilhos enfrentados por aqueles que defendiam que a educação deveria ser estendida à maioria da população, pois havia limites políticos e culturais relacionados a uma sociedade escravista, autoritária e profundamente desigual. Aliada a isso, existia uma baixíssima capacidade de investimento das províncias que, algumas vezes, chegavam a empregar mais de um quarto de seus recursos na instrução e obtinham resultados pouco significativos (FARIA FILHO, 2003, p. 135).

A emenda Constitucional, que descentralizou a administração pública no país, durante o período das Regências, acabou resultando no que diz respeito ao sistema de instrução, na transferência da competência relativa às Escolas de Primeiras Letras para os governos provinciais.

Ao focar o processo de escolarização no longo período Imperial, faz-se necessária a relativização do papel e do lugar do Estado, pois a sua presença não apenas era muito pequena e pulverizada como, algumas vezes, foi considerada perniciosa para a educação. Há que se considerar, também, que nem mesmo a própria escola tinha um lugar social de destaque. Foi preciso, lentamente, afirmar a presença do Estado nessa área e, também, produzir, aos poucos, a centralidade do papel da instituição escolar na formação das novas gerações (FARIA FILHO, 2003, p.136).

A educação, nas primeiras décadas do século XIX, era identificada como “escolas de primeiras Letras”. Essa definição acerca das instituições escolares corresponde ao momento inicial de estruturação do Estado Imperial e, nesse sentido, às primeiras iniciativas de se legislar sobre o tema. Essa forma de referir-se à escola para o povo ou como se dizia para as “classes inferiores da sociedade”, representava o objetivo da generalização dos rudimentos do saber ler, escrever e contar, não se

imaginando, por outro lado, uma relação muito estreita dessa escola com outros níveis de instrução: o secundário e o superior.

Sendo assim, pode-se afirmar que, para a elite brasileira, a escola para os pobres, mesmo em se tratando de brancos e livres, não deveria ultrapassar o aprendizado das primeiras letras (FARIA FILHO, 2003, p 137).

Mas, mesmo a lei que estabelecia o ensino de Primeiras Letras foi um lento e paulatino fortalecimento de uma perspectiva político cultural para a construção da nação brasileira e do Estado Nacional. Isso porque via na instrução uma das principais estratégias civilizatórias do povo brasileiro, tal qual frações importantes da elite concebiam e se propunham a organizar. Instruir as “classes inferiores” era tarefa fundamental do estado brasileiro e, ao mesmo tempo, condição mesma de existência desse estado e da Nação (FARIA FILHO, 2003, p 137).

Na mentalidade da Elite dirigente, a instrução possibilitaria reunir o povo para um projeto de país independente, criando também as condições para uma participação controlada na definição dos destinos do País. Na verdade, buscavam-se constituir, entre nós, as condições não apenas para a existência de um Estado independente, mas também, de dotar esse estado de condições de governo. Dentre essas condições, uma das fundamentais seria dotar o Estado de mecanismos de atuação sobre a população. Nessa perspectiva, a instrução como um mecanismo de governo permitiria não apenas indicar os melhores caminhos a serem trilhados por um povo livre, mas também evitaria que esse mesmo povo se desviasse do caminho traçado (FARIA FILHO, 2003, p 137).

Foi nas duas décadas posteriores à Independência, que boa parte das discussões sobre a importância da instrução esteve relacionada à necessidade de se estabelecer, no Império Brasileiro, o império das Leis. Isso significava, por um lado,

instituir o arcabouço jurídico-institucional de sustentação legal do Estado Imperial nas suas mais diversas manifestações e funções e, por outro, fazer com que os mais diversos estratos sociais que aqui viviam ou mesmo que exerciam funções de governo viessem a obedecer às determinações legais.

Pensamos que foi nesta iniciativa de constituir o arcabouço Jurídico, que, posteriormente, a Educação relacionada com a Lei do Ventre Livre seria acionada, numa iniciativa que também não chegaria a ser concretizada, o que explica, mais uma vez, o desajuste entre o discurso e a prática.

O Estado Imperial brasileiro e as Províncias do Império, sobretudo a partir do Ato Adicional de 1834, foram eficientes em estabelecer leis referentes à instrução pública. No que se refere ao Estado Imperial, muitas Leis foram criadas com o intuito de normatizar a instrução pública no município da Corte. Tais leis, no entanto, porque serviam, dentro de certos limites, achavam-se como referência para as províncias. No que concerne a essas últimas, a partir de 1835 e ao longo de todo o Império, as Assembléias Provinciais e os presidentes das Províncias fizeram publicar um número significativo de textos legais, dando a entender que a normatização legal constituía uma das principais formas de intervenção do Estado no serviço de instrução (FARIA FILHO, 2003, p 137).

Sendo assim, o que podemos considerar em decorrência desses fatores é que, ao longo do período Imperial, ocorreu o desenvolvimento de serviços de instrução, de redes de escolas, muito diversas em sintonia com a diversidade das Províncias do Império. Outro fator importante a destacar desse período, é decorrente da precariedade das finanças provinciais, o serviço da instrução considerado dispendioso, acabava, mesmo quando recebia relativamente altos investimentos financeiros, por contar com

recursos sempre muito aquém das necessidades de expansão dos serviços (FARIA FILHO, 2003, p. 137,138). Outro fator importante a ser considerado foi a fragilidade das Assembléias Provinciais, que acabaram por dar lugar a uma cultura administrativa que muito pouco prezava a continuidade das políticas, sendo as reformas dos serviços de instrução, quase sempre consideradas e mostradas em relatórios pelos administradores, como um grande feito político-administrativo.

No entanto, a diversidade e a forma muito desigual como se desenvolveu o processo de escolarização primária não devem levar-nos a acreditar que a descentralização político-administrativa possibilitada pelo Ato Adicional de 1834 tenha impedido o desenvolvimento da instrução primária no Brasil Imperial. Apesar dos poucos dados estatísticos, que, de forma muito precária, quase sempre se referem à instrução primária mantida pelo Estado, deixando de lado um significativo número de escolas que com o Estado não tinham ligação, tais dados, bem como a crescente instituição de estruturas administrativas, mostram-nos que, em várias províncias do Império, existiam significativas redes de escolas públicas, privadas ou “domésticas” (FARIA FILHO, 2003, p. 138).

Assim, com a afirmação da importância da instituição escolar, primeiro como a responsável pela instrução e, posteriormente, como agente central em toda a educação da infância, foi-se lentamente substituindo a “escola de primeiras letras” pela instrução elementar. A palavra elementar, mesmo etimologicamente, mantém a idéia de rudimentar, mas, permite pensar, também, naquilo que é o “princípio básico, o elemento primeiro”, e do qual nada mais poder ser subtraído do processo de instrução. Nessa perspectiva, a instrução elementar articula-se não apenas com a necessidade de se generalizar o acesso às primeiras letras, mas também com um conjunto de outros

conhecimentos e valores necessários à inserção, mesmo que de forma muito desigual, dos pobres à vida social (FARIA FILHO, 2003, p. 139).

Ao “Ler, escrever e contar” agregaram-se outros conhecimentos e valores que a instituição escolar deveria ensinar às novas gerações, sobretudo às crianças. Conteúdos como “rudimentos de gramática”, de “língua pátria”, de “aritmética” ou “rudimentos de conhecimentos religiosos”, lentamente, apareceram nas Leis como componentes de uma “instrução elementar”. A partir dos anos 60 do século XIX, em diversas Províncias, como resultado dos debates e do aparecimento de uma ainda frágil tradição de busca de estabelecimento de um mínimo de articulação entre os poderes instituídos, foi adquirindo consistência a idéia da necessidade de uma “instrução” ou “educação primária” que estivesse ordenada com os preceitos estabelecidos por Leis Gerais (FARIA FILHO, 2003, p. 139).

Segundo o autor, as leis provinciais foram, aos poucos, diversificando-se, demonstrando a crescente complexidade das escolas e dos sistemas de ensino que se propunham a instituir e ordenar. Nessa perspectiva, podemos falar também da existência de sistemas provinciais e, posteriormente, estaduais sistemas de ensino cuja complexidade era bastante variada, apesar da ausência de um sistema nacional de ensino centralizado, tal qual observamos em boa parte dos países europeus já no final do século XIX.

O momento posterior à proclamação da Independência foi muito fértil para o desenvolvimento de um grande debate sobre o problema da instrução. A publicação de livros, matérias de jornais, a elaboração e publicação de textos legais mostrando o interesse das elites pelo tema, tudo isso comprovava que todo esse debate não tinha relação apenas com a necessidade de estruturar um Estado Nacional e garantir a

construção da nacionalidade. O ideário civilizatório iluminista irradiava-se, a partir da Europa, para boa parte do mundo e, também, para o Brasil. Como componente central desse ideário, estava a idéia da necessidade de alargar as possibilidades de acesso de um número cada vez maior de pessoas às instituições e práticas civilizatórias. O teatro, o jornal, o livro, a escola, todos os meios deveriam ser usados para instruir e educar as “classes inferiores” aproximando-as das elites cultas dirigentes (FARIA FILHO, 2003, p. 139-140).

Porém, no Brasil, o diagnóstico que se faz, mostra uma realidade muito diferente em relação a esse ideário, pois, até então, a escola que existia funcionava, na maioria das vezes, nas casas dos professores ou, principalmente, nas fazendas, em espaços precários.

Da mesma forma que herdamos do período colonial a base da nossa economia, herdamos também daquele período um número muito reduzido de escolas de primeiras letras. Da mesma forma que o discurso da elite dirigente propagava a escola de primeiras letras para todos, a instrução popular parecia desnecessária e, daí, a sua efetivação não ter saído do texto da lei e somente para o discurso demagógico (XAVIER, RIBEIRO e NORONHA, 1994, p. 65).

No entanto, temos que considerar que não apenas aqueles e aquelas, que freqüentavam uma escola fora ao ambiente “doméstico” tinham acesso às primeiras letras, ressaltamos que existia uma rede de escolarização doméstica de ensino e aprendizagem de leitura, de escrita e de cálculo que atendiam a um número de pessoas bem superior ao da rede pública estatal. Essas escolas, às vezes chamadas de particulares outras vezes de domésticas, ao que tudo indica, superaram em número, até bem avançados o século XIX, aquelas cujos professores mantinham um vínculo direto com o estado (FARIA FILHO, 2003, p. 145).

Mas o que parece é que essa oferta educacional não era para atender às classes inferiores. Em se tratando dos negros, escravos ou libertos a situação, era ainda pior e mesmo a infância desvalida que, em meados do século XIX já fazia parte das preocupações das elites dirigentes, não teve a tão propagada efetivação, pois, em 1885 o país contava com 26 estabelecimentos de Asilos para atender à Infância desamparada, número que era considerado insuficientíssimo para a atender a esta parcela da população.

As escolas de iniciativas particulares funcionavam em espaços cedidos e organizados pelos pais das crianças e jovens aos quais os professores deveriam ensinar (FARIA FILHO, 2003, p.145). Outro modelo de educação escolar que, no decorrer do século XIX, foi se configurando era aquele em que os pais, em conjunto, resolvendo criar uma escola, contratam coletivamente um professor ou uma professora, para ministrar as aulas a seus filhos.

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



Mas, de modo geral, durante o Período Imperial (1822-1889), a instrução elementar permaneceria, para as camadas mais privilegiadas da população brasileira, como uma tarefa própria da família, que procurava realizá-la, na melhor tradição senhorial, por meio de preceptores. Contando com instrumentos e recursos próprios para o ensino das primeiras letras, as camadas superiores – e incluem-se aí as camadas médias ascendentes – não reivindicavam a difusão das escolas elementares. Quando o faziam, era apenas no discurso civilizado que cultivavam e de que lançavam mão em épocas de instabilidade interna ou de descrédito externo (XAVIER, RIBEIRO e NORONHA, 1994, p. 74).

Com o progressivo fortalecimento do Estado Imperial e com a discussão cada vez maior acerca da importância da instrução escolar, foi se estruturando uma representação de que a construção de espaços específicos para a escola era imprescindível para uma ação eficaz junto às crianças. Isso indicava o êxito daqueles que defendiam a superioridade e a especificidade da educação escolar, frente às outras estruturas sociais de formação e socialização como a família, a igreja e, mesmo, o grupo de convívio. Tal representação foi articulada na junção de diversos fatores, dentre os quais queremos destacar os de ordem político-cultural, pedagógica, científica e administrativa (FARIA FILHO, 2003, p.145).

No que se refere aos primeiros fatores, há que se considerar que a instituição e o fortalecimento do Estado imperial são fenômenos, também político-culturais. Relacionado a isso, está o fato de que a escolarização no mundo moderno se faz a partir dos agenciamentos de fortalecimentos das estruturas de poderes estatais, podendo, mesmo, ser considerada como um dos momentos de realização dos estados modernos. No Brasil, a educação escolar, ao longo do século XIX, foi,

progressivamente, assumindo características de uma luta do Governo do Estado contra o Governo da casa. Nesses termos, simbolicamente, afastar a escola do recinto doméstico, significava afastá-la, também, das tradições culturais e políticas a partir das quais o espaço doméstico se organizava (FARIA FILHO, 2003, p.145-146).

A despeito das várias mudanças que sofreu a educação no século XIX, constata-se que as famílias de recursos, que podiam aspirar a uma educação superior iniciavam a formação de seus filhos com tutores particulares, passavam depois por algum Liceu, Seminário e após o que iam para a Europa, ou escolhiam entre as quatro escolas de Direito e de Medicina. As quatro cobravam anuidades e seus cursos duravam cinco anos (Direito) e seis anos (Medicina). Outra alternativa para os ricos era a Escola Naval, sucessora da Real Academia de 1808, na qual, apesar da gratuidade do ensino, era mantido um recrutamento seletivo baseado em mecanismos discriminatórios (CARVALHO, 1981, p.60).

De modo geral, os alunos das escolas de Direito provinham de famílias de recursos, pois os alunos pobres tinham obstáculos sérios para conseguir uma vaga. Menciona-se, por exemplo, a presença de estudantes de cor já nos primeiros anos da Escola de São Paulo, mas, segundo Carvalho, um dos professores se recusava a cumprimentá-los, alegando que negro não podia ser doutor (CARVALHO, 1981, p.60-61).

A presença de estudantes de cor nesta escola e o preconceito a que estavam submetidos, nos remetem ao período da escolarização jesuítica com a “Questão dos Moços Pardos”, resolvida em 1689; segundo Ribeiro (2001), essa questão “surge da proibição, por parte dos jesuítas, da matrícula e freqüência de mestiços por serem

muitos e provocarem arruaças”. Como eram escolas públicas, foram obrigados a readmiti-los, por causa dos subsídios que recebiam (RIBEIRO, 2001, p.24).

Conforme relato extraído do livro do Padre Serafim Leite:

Antes de 1688, certo provincial recém-empossado no colégio da Companhia de Jesus na Bahia tomo a decisão individual de proibir a freqüência daqueles moços nos estudos superiores do colégio, dos quais participavam há anos. Os interessados protestaram, alegando que nas escolas oficiais superiores da metrópole, tanto a de Coimbra quanto a de Évora, eram eles admitidos, sem que servisse de impedimento para isso “a cor de pardos”. Além do mais, a escola dos Jesuítas em Salvador era pública e, assim, dela não podiam ser excluídos a pretexto da cor. A decisão régia foi no sentido da não discriminação, reconhecendo-se o direito dos reclamantes (LEITE, 1945).

Os jesuítas impunham, uma imagem absolutamente negativa do homem de cor, ou seja, ao classificá-los como “arruaceiros”, demonstram que a educação não estava destinadas a eles, pois tal mentalidade escravista está presente desde os tempos da colonização, usando como justificativa ora a cor, ora a origem dos escravos. Este tipo de consciência resistiria ao tempo, pois, ainda no século XIX, encontraríamos a mesma omissão do período anterior com relação à educação dos negros.

Na apresentação da discussão dos projetos que envolviam a realização efetiva de um sistema de educação popular, houve uma indisfarçável preocupação em garantir e desenvolver um sistema de educação de elite. Isso deixava evidente os interesses reais, a que serviam os constituintes e o Governo Nacional que se instalava, revelando o caráter puramente demagógico dos objetivos democráticos que alegavam perseguir (XAVIER, RIBEIRO e NORONHA, 1994, p. 60).

Segundo os autores (1994, p.65), o ensino superior – em especial os cursos jurídicos – representava um interesse real do novo Governo e uma necessidade urgente para confirmação do rompimento com a metrópole, pois não se podia admitir que o

Estado Nacional não estivesse em condições de formar pessoal para compor os seus quadros políticos, técnicos e administrativos.

Na verdade, um fenômeno parece ter determinado os rumos e configurado o perfil do ensino público brasileiro, desde a Independência. Foi a busca insistente da formação escolar superior, como via de ascensão social, por todos os segmentos da população que a ele vislumbrassem possibilidade de acesso. Isso viria à tona, como uma séria questão político-social, no final do Império, e invadiria a República como um preocupante desafio a ser enfrentado. Essa sólida demanda social por ensino superior, foi produto de diferentes ordens de fatores.

Em primeiro lugar, havia uma efetiva carência de pessoal qualificado para o suprimento dos quadros administrativos do Estado, particularmente no início do período Imperial e, posteriormente, no início do Período Republicano.

Encontravam-se presentes, também, fatores de ordem ideológica, herdados do Período Colonial, mais especificamente dos movimentos pela emancipação que se manifestavam na pressão da elite intelectual, inspiradas sempre nas doutrinas bastantes divulgadas na Europa. A difusão da instrução e da ciência daria à jovem nação um lugar no mundo civilizado, no qual Schwarz, destaca haver uma profunda disparidade entre a sociedade brasileira e as idéias européias que ajudavam a compor nossa identidade nacional (SCHWARZ, 2000, p.12-13).

Encontravam-se, também, aqueles fatores econômicos sociais, constituídos pela drástica limitação das vias de promoção dos indivíduos e dos grupos, na atividade econômica e na hierarquia social. A ascensão social era procurada na distribuição de bens, como faziam os comerciantes, na produção de bens culturais como faziam os literatos, e na produção de serviços públicos e privados.

Diante desse quadro histórico, percebemos por que não existia neste período uma efetiva procura e pressão social por ensino popular, elementar e técnico. Era porque a demanda por essa espécie de ensino só encontrava espaço na retórica das elites e nas reivindicações de uma vanguarda social progressista, escassa e isolada (XAVIER, RIBEIRO e NORONHA, 1994, p.67).

Mesmo com o advento da República, com a crescente industrialização e urbanização, a educação não contou com verbas suficientes e nem com o desempenho necessário dos governantes, para que, naquele período, se começasse a propiciar um atendimento elementar da população. A educação ainda se dava, na maioria das vezes, em âmbito privado e por iniciativas das famílias, as quais se encarregavam de contratar professores para seus filhos para suprir a falta de escolas que o país ainda enfrentava.

### **3.3. A segunda metade do Século XIX**

Na segunda metade do século XIX, a escola ainda era proibida para os filhos dos escravos e obrigatória para os filhos dos senhores. O menino branco era considerado pequeno adulto aos 13 anos, e aprendia a ter autoridade com os escravos. Era estimulado a castigar os negros desobedientes e a seduzir as negras. Oito milhões de negros e pardos, de uma população de 13 milhões em 1888, eram analfabetos e considerados sem preparo profissional para as novas ocupações após a Abolição. Nas cidades maiores, surgiam cortiços e favelas.

O mesmo processo de construção do Estado, que se firmou no sistema escravista, acabou, finalmente, por expulsar essa população do espaço urbano, no qual

ainda permaneceria, nos séculos subseqüentes, “nas frímbias do sistema capitalista”, compondo as massas de desempregados. Constituíam um exército de reserva de mão-de-obra, inaproveitada, vivendo precariamente nos espaços de moradia improvisados, expulsos do aburguesamento da vila, dos melhoramentos urbanos, da iluminação e do alinhamento das casas.

As elites traçaram as mais novas teorias educacionais. Entre as mais progressistas, o higienismo apregoava a salvação pela educação, disciplina e controle. Segundo teorias vigentes, os filhos da elite teriam uma tendência natural à virtude, enquanto os filhos da maioria, das “classes perigosas”<sup>16</sup> seriam propensos à vagabundagem, ao crime, ao alcoolismo, à ignorância.

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

A discriminação e o preconceito em relação a tais crianças atravessaram os séculos, pois, parte da elite do século XIX, considerava que as crianças negras e

---

<sup>16</sup> Segundo Chalhoub (1996, p.20), a expressão “Classes Perigosas” parece ter surgido na primeira metade do século XIX. O mesmo cita a escritora inglesa (Mary Carpenter, no seu “estudo da década de 1840 sobre a criminalidade e infância culpada” (termo do século XIX para os nossos meninos de rua). A autora utilizava a expressão claramente no sentido de um grupo social formado à margem da sociedade civil. Para ela, as classes perigosas eram constituídas pelas pessoas que já houvessem passado pela prisão, ou as que, mesmo não tendo sido presas, haviam optado por obter o seu sustento e o de sua família através da prática de furtos e não do trabalho. Em suma, a expressão é utilizada aqui de forma bastante restrita, referindo –se apenas aos indivíduos que já haviam abertamente escolhido uma estratégia de sobrevivência que os colocava à margem da Lei.

pobres tenderiam a reproduzir o comportamento dos pais, por isso a necessidade de criar reformatórios, internatos e colônias agrícolas para “disciplinar” essa geração de crianças que nasceriam livres e desvalidas. Tal pensamento tem suas raízes nos acontecimentos políticos e sociais da década de 1870 e, desse período, decorrem vários temas como a emancipação dos escravos, mudanças sócio-econômicas, emergência de novas idéias políticas e filosóficas.

O ano de 1870 está articulado com a política de domínio paternalista com os aspectos da onda de idéias científicas européias do tempo, especialmente o Darwinismo Social, como forma de explicar a origem e a reprodução das desigualdades sociais (CHALHOUB, 1996, p.21).

É, portanto, no bojo destas idéias que surge o discurso cientificista da higiene, junto com o qual, conseqüentemente, surge a preocupação sobre a repressão à ociosidade, e o temor de se encontrar dificuldade em garantir a organização do mundo do trabalho, sem o recurso e as políticas de domínio características do cativo. É dessa forma que estabelecemos relação com as idéias científicas da segunda metade do século XIX, e com a preocupação, da elite brasileira, em cuidar da educação das crianças que nasceriam livres de ventre escravo. O discurso cientificista da higiene colaborou ou influenciou a elite brasileira na tomada de decisões e na formulação de políticas visando o controle dessa população que representava as “classes perigosas”.

A preocupação com as “classes perigosas” se constituiu um dos eixos de um debate parlamentar ocorrido na Câmara dos Deputados do Império do Brasil, nos meses que se seguiram à Lei de Abolição da escravidão, em maio de 1888. Preocupados com as conseqüências da Abolição para a organização do trabalho – o que estava em discussão era um Projeto de Lei sobre a repressão à ociosidade – os

parlamentares, leitores de compêndios europeus, utilizarão como fonte, nessa questão, alguns autores franceses, que davam uma definição de classes perigosas que vinha ao encontro de suas preocupações. Para Chalhoub, eles recorriam, com freqüência, a um alto funcionário da polícia de Paris, M. A. Frégier, o qual, baseando-se na análise de inquéritos e estatísticas policiais, escrevera um livro influente, publicado em 1840, sobre “as classes perigosas da população nas grandes cidades” (CHALHOUB, 1996, p.20).

O objetivo de Frégier era produzir uma descrição detalhada de todos os tipos de “malfeitores” que agiam nas ruas de Paris. Frégier chega efetivamente a recuperar muito do mundo das prostitutas, dos ladrões e de muitos espertalhões de todo tipo que pareciam infestar a Velha Paris..O fato, porém, é que, apesar de seu empenho e cuidado na análise das estatísticas, ele não foi capaz de resolver um problema decisivo e, dessa forma,: seu estudo sobre os “malfeitores” acabou resultando numa ampla descrição das condições de vida dos pobres parisienses em geral, falhando na tentativa de determinar com qualquer precisão a fronteira entre as “classes perigosas” e as “classes pobres” (CHALHOUB, 1996, p.21).

Justamente onde Frégier se perde, e não consegue extrair idéias claras e distintas de seus dados, é que os nossos deputados irão encontrar inspiração para o seu filosofar sobre a questão do trabalho, da ociosidade e da criminalidade na sociedade brasileira. “A comissão parlamentar encarregada de analisar o projeto de Lei sobre a repressão à ociosidade vai buscar os fundamentos teóricos de sua Guerra Santa contra os vadios” (CHALHOUB, 1996, p.21). na tentativa de manter a questão da “ordem” nacional, pelo que, talvez, os parlamentares da época tenham feito uma associação direta de classes perigosas com as classes pobres.



Para Chalhoub os debates parlamentares demonstraram uma tendência entre os deputados, de que a principal virtude do bom cidadão é o gosto pelo trabalho, e esse era, necessariamente, o hábito da poupança que, por sua vez, se reverteria em conforto para o cidadão. Dessa forma, o indivíduo que não conseguia acumular, que vivia na pobreza, tornava-se, imediatamente, suspeito de não ser um bom trabalhador.

O discurso dos parlamentares representa uma 'Babel de Idéias', produzidas por Frégier e alegremente encampada pela nossa comissão parlamentar. Note-se, inicialmente, que já estamos muito distantes da definição restrita e bastante precisa de "classes perigosas" proposta por Mary Carpenter (CHALHOUB, 1996, p.21).

Mas havia uma imprecisão porque, de qualquer forma, os deputados não podiam encontrar dados de realidade que fundamentassem a asserção de que todo trabalhador honesto necessariamente escaparia à pobreza. Mesmo assim, o pensamento se manteve: "os pobres carregam vícios, os vícios produzem os malfeitores, os malfeitores são perigosos à sociedade". Contudo, esse raciocínio dos parlamentares não tirou conclusões a respeito de coisa nenhuma, pois tal raciocínio teria partido de uma abstração, de um vazio, do nada (CHALHOUB, 1996, p.22).

Nesse sentido, o que nos interessa destacar no texto de Chalhoub é o contexto histórico em que se deu a adoção do conceito de "classes perigosas", pois este conceito, no Brasil, fez com que, desde o período inicial da escravidão, os negros se tornassem os suspeitos preferenciais.

Na discussão sobre a repressão à ociosidade, em 1888, a principal dificuldade dos deputados era imaginar como seria possível garantir a organização do mundo do trabalho, sem o recurso às políticas de domínio características do cativo. Na escravidão, caberia a cada proprietário/senhor individualmente, a responsabilidade de

condicionar o negro ao trabalho, ou seja, manter o produto direto atrelado à produção. O proprietário era quem organizava as relações de trabalho em sua unidade produtiva, por meio de uma combinação entre coerção explícita e medidas de proteção e “recompensas” paternalistas; uma combinação sempre arriscada, aprendida no próprio exercício cotidiano da dominação.

Com a desagregação da escravidão, e a conseqüente falência das práticas tradicionais, como garantir que os negros, agora libertos, se sujeitassem a trabalhar para a continuidade da acumulação de riquezas de seus senhores/patrões?

O tratamento não poderia mais ser feito pela violência e sim pela persuasão e, para garantir a organização do trabalho seria preciso utilizar novos mecanismos de controle que estabelecessem a ordem.

As classes pobres não passaram a ser vistas como classes perigosas, apenas porque poderiam oferecer problemas para a organização do trabalho e a manutenção da ordem pública; os pobres ofereciam, também, perigo de contágio, da desorganização produtiva. Por um lado, o próprio perigo social representado pelos pobres aparecia no imaginário político brasileiro de fins do século XIX pela metáfora da doença contagiosa: as classes perigosas continuariam a se reproduzir enquanto as crianças pobres permanecessem expostas aos vícios de seus pais. Assim, na própria discussão sobre a repressão à ociosidade, já citada, a estratégia de combate ao problema era, geralmente, apresentada como consistindo em duas etapas: no mais imediato, reprimindo os supostos hábitos de não trabalho dos adultos; a mais longo prazo necessitando cuidar da educação dos menores.

Sendo assim, a preocupação com a proteção à infância impulsionou a criação de uma série de associações e instituições para cuidar da criança desamparada, mas os

objetivos destinados a esses setores das classes populares não foram suficientes para atender à demanda educacional.

Por outro lado, os pobres passaram a representar perigo de contágio no sentido literal mesmo. Os intelectuais-médicos difundiam, nessa época como miasmas na putrefação, ou como economistas em tempo de inflação: analisavam a “realidade”, faziam seus diagnósticos, prescreviam a cura, e estavam sempre, inabalavelmente, convencidos de que só a sua receita poderia salvar o paciente. E houve, então, o diagnóstico de que os hábitos de moradia dos pobres eram nocivos à sociedade, e isto porque as habitações coletivas seriam focos de irradiação de epidemias, além de, naturalmente, serem terrenos férteis para a propagação de vícios de todos os tipos.

Góes e Florentino também confirmam o que os outros autores haviam indicado: que, antes da Lei do Ventre Livre já existiam iniciativas para disciplinar a infância para o trabalho; sendo assim, as crianças cativas não estavam entregues à própria sorte, elas tinham seus destinos conduzidos pelos seus senhores. Os autores, ao descreverem a vida dos escravos, usaram a expressão de Antonil – que os comparava com a cana-de-açúcar – na qual o calvário de escravos pais e de escravos filhos “também haviam de ser batidos, torcidos, arrastados, espremidos e fervidos. Era assim que se criava uma criança escrava”. Aos 12 anos, o “adestramento que as tornava adultas estava se concluindo; nesta idade, os meninos e as meninas começavam a trazer a profissão por sobrenome: Chico Roça, João Pastor, Ana Mucama. Alguns haviam começado muito cedo” (GÓES e FLORENTINO, 2004, p.184).

As crianças, desde cedo, já prestavam serviços aos seus senhores: aos oito anos já pastoravam o gado, muitas escravas aos 11 já eram costureiras, e, assim, aos

14 anos já executavam tarefas de adultos. O aprendizado da criança escrava se refletia no preço que alcançava.

Por volta dos quatro anos, o mercado ainda pagava uma aposta contra a altíssima mortalidade infantil. Mas, ao iniciar-se no servir, lavar, passar, engomar, remendar roupas, reparar sapatos, trabalhar em madeira, pastorear e mesmo em tarefas próprias do eito o preço crescia (GÓES e FLORENTINO, 2004, p.185).

Sendo assim, o mercado valorizava as habilidades que, aos poucos, se afirmavam. Dos 4 aos 11 anos a criança ia tendo tempo ocupado pelo trabalho que levava e, por meio dele é que era educada. Para Machado de Assis: “Aprendia um ofício e a ser escravo: o trabalho era o campo privilegiado da pedagogia senhorial”<sup>17</sup>.

Dessa forma é que o escravo, ao atingir os 7 anos de idade, valia cerca de 60% mais do que quando tinha 4 anos e, por volta dos 11 anos, chegava a valer duas vezes mais. “Aos 14 a freqüência de garotos desempenhando atividades, cumprindo tarefas e especializando-se em ocupações era a mesma dos escravos adultos”. Os preços acompanhavam este movimento (GÓES e FLORENTINO, 2004, p.185).

O “adestramento” da criança também se fazia pela tortura, não o espetaculoso, das punições exemplares que os pais recebiam, mas o sofrimento do dia-a-dia, feito de pequenas humilhações e de grandes agravos, demonstrando o quanto era difícil a vida das crianças escravas mais próximas à família do senhor. O filho do senhor, “matriculado na mesma escola da escravidão, estava a aprender sobre a utilidade de bofetadas e humilhações”. As outras crianças que viviam mais afastadas do contato senhorial, por sua vez, não encontravam destino muito diferente. Sobre elas, existem

---

<sup>17</sup> ASSIS, Machado de. Memórias Póstumas de Brás Cubas, em diversas edições.

poucas informações, mas supõe-se o quanto essas crianças aprendiam pelo tratamento dispensado a seus pais, se ainda os tivessem, ou a seus parentes.

As crianças aprenderam, desde cedo, o que a sociedade de homens livres exigia delas, e “ao menos aos olhos das pessoas livres, servir-se de besta para o pequeno futuro dono não era ainda ‘atividade’, apenas brincadeira. Era mesmo muito limitado o que a criança escrava podia experimentar como ‘igualdade familiar’” (GÓES e FIORENTINO, 2004, p.186).

Os homens livres tinham muita dificuldade em compreender, realmente, o que se passava na vida das crianças escravas. Estabeleciam diferenças entre o escravo africano e o crioulo.

E acreditava-se que os crioulos e os mulatos aprendem mais depressa um ofício que um africano. Essa aptidão superior de aproveitar o que aprendem é sem dúvida, devido ao conhecimento desde a infância com a linguagem e maneiras dos amos (GÓES e FLORENTINO, 2004, p.188).

Para os autores (2004, p.189), acreditava-se, assim, que a criança escrava se transformaria em um adulto impaciente. “A criança escrava era cria da escravidão, mas era também filha dos escravos”; e não era absurdo que se tornassem os adultos mais sabidos e mais impacientes. Contudo, os autores nos fazem lembrar que ainda muito pouco sabemos sobre essas crianças escravas.

Sobre a falta de informação do cotidiano das crianças escravas, alguns autores como Mattoso (1988, p.36) ressaltaram, também, que: “o escravo brasileiro é, para nós, testemunha silenciosa de seu tempo”, pois não teriam deixado testemunhos escritos que lhes permitisse expressar-se por si próprios e por ter a documentação dispersa das fontes. No entanto, é preciso entender que os escravos não deixaram

testemunhos escritos, mas isso não quer dizer que não se tenham valido de outras formas de luta que resultaram em um outro tipo de documentação, capaz de registrar a vivência dos homens e mulheres negras no seu cotidiano, pois conseguiram falar pelas práticas de resistência empreendida no cativeiro. A mesma autora utilizou dados fornecidos por inventários pós-mortem dos últimos trinta anos da escravidão no Brasil, que possibilitou discutir vários aspectos referentes à criança escrava, suas condições de nascimento, crescimento, sociabilidade, iniciação no trabalho e aprendizado das duras leis da escravidão.

Para a autora, são raras as oportunidades que os escravos e as crianças tiveram para se expressar, mas ela também não desconsidera que “quando escravo, ele fala pela rebelião, pela fuga, pelo suicídio e até mesmo pelo crime, falas que são gestos de protestos violentos, mas gestos corajosos, gestos de homens indomáveis e desesperados” (MATTOSO, 1988, p.36). Quando libertável, o ex-escravo se expressava através daqueles documentos que lhe estabeleceram a liberdade e que, tirando-o do anonimato, deram-lhe um rosto e existência própria.

Mas, também concordamos com a autora, quando ela destaca que é muito difícil fazer a leitura desse passado dos escravos, em relação aos vínculos que esses estabeleciam com seus parentes, seus amigos ou mesmo seus inimigos. Suas palavras e seus gestos desaparecem no anonimato da escravidão. “O que se pode dizer das crianças escravas que são duplamente mudas, e duplamente escravas?” (MATTOSO, 1988, p.38), uma vez que se entende que todo escravo, mesmo adulto, é criança para o seu senhor. Sendo assim, também temos o entendimento das limitações deste tipo de fonte, pois elas não nos trazem toda a convivência estabelecida entre os escravos.

A autora parte de uma questão que nos interessa muito: O que sabemos da criança escrava? “A que idade, e como o filho da escrava deixa de ser criança e passa a ser percebido como escravo?” (MATTOSO, 1988, p.39). Antes de definir o que se entende por criança escrava, é preciso considerar, a própria noção de criança que remete à noção de idade. Para homens e mulheres do século XXI, o conceito idades de vida encobre realidades diferentes das do século XIX, e , seria puro anacronismo, utilizar o termo criança para caracterizar jovens escravos que, na época, passaram por adolescentes.

As idades da vida que correspondem às categorias de infância, adolescência, idade adulta e velhice, são as mesmas para a população livre e para a população escrava. Há, porém, entre uma e outra, uma diferença ligada à função social desempenhada por cada uma dessas categorias de idade:

A criança branca livre e até mesmo a criança de cor livre podem ter seu prazo de ingresso na vida ativa protelado, enquanto a criança escrava, que tenha atingido certa idade, entra compulsoriamente no mundo do trabalho. Há, pois, um certo momento em que o filho da escrava deixa de ser considerada a criança negra ou mestiça irresponsável para tornar-se uma força de trabalho para os seus donos (MATTOSO, 1988, p.39).

Existe muita imprecisão dos dados sobre as crianças escravas, sendo que, até 1878, os escrivães têm o cuidado de arrolá-las indicando nome, cor, idade, filiação quando conhecida e ocupação quando especificada. Entretanto, após 1878, e em consequência da Lei nº. 2040, de 28 de setembro de 1871 – a Lei do Ventre Livre, – as informações sobre crianças que são agora ingênuas, isto é, livres de nascença, tornam-se definitivamente falhas, e raras são às vezes em que se encontram sobre os ingênuos as mesmas informações que sobre as crianças escravas.

Sendo assim, desenvolve-se, a partir do final da década de 1870, e tende a acentuar-se na década seguinte e, por volta de 1885 – situação que “o filho ingênuo da mãe escrava é mergulhado num anonimato ainda mais profundo, pois não se tem mais sexo, nem cor, nem idade” (Id. p. 40). Esses dados, segundo a autora, contribuía na avaliação do preço da criança escrava, e acabam por perder sua utilidade, à medida que o filho da escrava perdeu seu caráter de mercadoria. Sendo assim, o tratamento que será dado às crianças escravas será um pouco diferente do relativo aos ingênuos.

Dos 7 para os 8 anos até os 12 anos de idade, os jovens escravos deixam de ser crianças para entrar no mundo dos adultos, mas na qualidade de aprendiz. No entanto, na parte de Direito Civil, o Código Filipino, mantido em vigor durante todo o século XIX, fixava a maioridade aos 12 anos para as meninas, e aos 14 anos para os meninos. Porém, a Lei de 28 de Setembro de 1871 (Lei do Ventre Livre), ao colocar em poder e sob a autoridade dos senhores os filhos de escravos nascidos ingênuos, obriga tais senhores a “*crial-os e tratá-os*” até a idade de oito anos completos. “Chegando o filho de escrava a esta idade, o senhor da mãe terá a opção, ou de receber do Estado a indenização de 600\$000 réis ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos” (MATTOSO, 1988, p.42).

Todavia, a terceira maioridade era considerada mais importante que as outras duas, porque não somente é próprio à condição escrava, como também indica que, em se tratando de criança escrava, o divisor de águas entre infância e adolescência colocava-se bem antes dos 12 anos, porque assim o exigiam as necessidades de ordem econômica e social. E o “que é a infância para um escravo?” Até que idade um escravo é ainda percebido como criança? (MATTOSO, 1988, p.43).



A autora aponta que o escravo permanece criança até a idade de 7 para 8 anos. Nas grandes propriedades de engenhos de açúcar, as crianças escravas passeiam com toda liberdade, participando das brincadeiras das crianças brancas e das carícias das mulheres da casa. Contudo, a vida de descansos infantis é curta. “É nos seus sete para oito anos que a criança se dá conta de sua condição inferior em relação às crianças livres brancas. As exigências dos senhores tornam-se precisas, indiscutíveis” (MATTOSO, 1988, p.36). O fim da vida de criança para entrar na vida de adolescente era o primeiro choque importante que recebia a criança escrava.

A autora ainda questiona: “cada criança escrava que nasce se é um filho desejado pela mãe ou mera consequência de um ato sexual?” Ela ainda não tem uma resposta para essa questão, pois na documentação, pesquisada não encontrou indícios claros para o seu questionamento.. Portanto, não temos referências sobre a atitude da escrava em relação à maternidade: “se ela alegrava-se ou entristecia-se de ser ou de vir a ser mãe” (MATTOSO, 1988, p.44).

Contudo, ao estudar os últimos trinta anos do regime escravista, a autora conclui que o padrão de reprodução do escravo brasileiro era fraco:

Das 214 mulheres em idade de procriar, somente 59 (27,6%) chegam à condição de mãe, isto é, menos de 1/3 da população feminina. Mesmo ampliando o número de mães escravas incluindo, também, aquelas que pertencem a outras faixas etárias, ou cuja idade é mais baixo ainda: somente 19,7% do nosso universo feminino são constituídos por mães escravas (MATTOSO, 1988, p.44).

Partindo do pressuposto de que as escravas parecem não ter tido muito entusiasmo em procriar na escravidão, é de se indagar quem estava mais próximo destas crianças escravas “mãe ou pai”? Para a autora “o olhar mais próximo é o da mãe; do pai nada se sabe” (MATTOSO, 1988, p.45). Em Salvador, entre 1870 e 1874,

dos 85 batismos de crianças escravas, todos são batismos de crianças ilegítimas. Mas, segundo a autora, para o mesmo período, a taxa de ilegitimidade atinge 62% da população livre. Por outro lado, os inventários silenciam sobre o estado civil dos escravos recenseados: todas as mulheres da amostra da autora são mães solteiras que nem sempre poderão cuidar de suas crianças; isto porque a criança escrava não somente se vê privada da referência paterna, mas também, muitas vezes da materna..

Sendo assim, um bom número de crianças escravas não tem pai nem mãe. Portanto, quem ficaria encarregado de criar estas crianças? Quando a comunidade escrava era constituída de um grande número de escravos, a mãe biológica era, muitas vezes, substituída por uma mãe postiça ou até por toda a comunidade feminina que se encarregava de sua criação. Todavia, o filho da escrava é uma criança, cuja

mãe biológica é freqüentemente ausente assim, é criada sem referências parentais seguras. : da mesma forma que todos os homens da comunidade podem simbolizar o papel do pai ausente, a comunidade feminina pode também simbolizar a mãe ausente, mas, em ambos os casos, ficam imprecisos (MATTOSO, 1988, p.48).

Assim, ao nascer o escravo é uma criança sem pai; muitas, por falta de sorte, pode ainda tornar-se órfã de mãe, também.

O filho da escrava, ainda novo, é olhado como escravo em miniatura. Sendo assim, passa a ser necessário adquirir todos os saberes, conhecer todas as artimanhas que lhe permitirão, o mais rápido possível, tornar-se aquele escravo útil que o seu senhor espera que ele seja. Assim, o curto período na vida da criança, que vai dos 3 aos 7 e para 8 anos, é um período de conhecimento dos comportamentos sociais que terá que passar a ter, não só no seu relacionamento com a sociedade dos senhores, mas também no seu relacionamento com a comunidade escrava. É nesta “idade que o

seu senhor vai formar idéia sobre as capacidades e o caráter da criança.” (MATTOSO, 1988, p.53). É nesta idade, que a criança começará a perceber o que são os castigos corporais, que fazem parte da vida adulta, porque são indispensáveis à manutenção do sistema escravista.

Ainda segundo a autora, por volta de seus 7 para 8 anos, a criança deixará de acompanhar sua mãe brincando, pois ela deverá prestar serviços regulares para pagar despesas que ocasiona ao seu senhor, ou até mesmo à própria mãe, se esta trabalha de ganho e reside fora da casa de seu dono. O senhor ainda utiliza o pequeno escravo como mensageiro, como carregador de encomendas, como pajem. No período de 1860-1879, das 29 crianças, analisadas pela autora, do sexo masculino, com idade de 7 a 12 anos, somente sete tinham trabalho qualificado. Quanto às crianças do sexo feminino, das 29 crianças, cinco eram domésticas e duas aprendizes de costureira, embora seja mais do que provável que todas as outras crianças, listadas sem ocupação, tivessem também tarefas regulares a executar. Entretanto, é curioso constatar a pequena quantidade de crianças, cujos donos as preparam para a vida de adultos. A rigor, somente o aprendizado de um ofício qualifica o jovem para o futuro.

Todavia, desde então, a escravidão já é um fardo pesado para o filho da escrava. “Essa idade de sua vida que vai dos 7 aos 12 anos, não é mais uma idade de infância, porque já sua força de trabalho é explorada ao máximo, exatamente como será mais tarde também” (MATTOSO, 1988, p.53). A obediência que deve como criança, passa a ser exclusivamente para o seu senhor, não mais a deve à mãe, mesmo a mãe desempenhando papel de intermediária de vez em quando.

Nessa perspectiva é que a autora observa a Lei do Ventre Livre; promulgada pela Princesa Imperial D. Isabel, Regente do Império, na ausência do pai D. Pedro II.

Essa lei parece dar liberdade às crianças nascidas no Brasil de mães escravas, “enquanto que o costume jurídico brasileiro, de acordo com o direito romano, rezava que *“Partus sequitur ventrem”*, ou seja, o parto segue o ventre” (MATTOSO, 1988, p.53). Até lá, a única exceção admitida: o filho da escrava com seu senhor, ou outro qualquer livre, tornava-se livre se, na sua morte, o pai o reconhecesse como filho.

Essa lei, segundo a autora, contradiz ou confirma o que pensava conhecer sobre as idades da infância de um jovem escravo. Nesse sentido, já se havia utilizado parte dela, quando foi fixada a idade que marcava o ingresso da criança na vida ativa, mas não se esgotou todo o seu conteúdo. Para a Lei, o filho da escrava é um menor até a idade de 21 anos. Essa tomada de posição é aparentemente correta, porque está respaldada nos princípios de Direito que justificam. Mas, o que, na verdade, esconde essa correção?

No entender da autora, a Lei esconde algumas ambigüidades e contradições: as cláusulas restritivas, embutidas uma na outra, no intuito de evitar a libertação de “menores”, são a própria evidência de que, apesar de livre, o filho da escrava não deixou de perder seu valor de mão-de-obra, valor variável segundo sua idade. Sendo assim, a autora nos indica que essa constatação, em parte, contraria a afirmação segundo a qual os ingênuos deixam de ser registrados com minúcia, porque perderam o interesse como mercadorias. De fato, o valor de mercadoria não mais existe, mas foi habilmente substituído pelo valor trabalho ligado à idade da criança. Assim, a Lei nos oferece três idades-chave, três patamares: 8, 12 e 21 anos.

Se acrescentar o patamar de três anos, reencontramos, segundo a autora, as etapas sugeridas pelos outros textos da época anteriores à Lei de 1871, pois é quando o filho da escrava completa 8 anos que a lei permite ao senhor, que tem prazo de um

mês para fazê-lo, escolher a modalidade de “libertação” que lhe convém. É que nos seus 8 anos, a criança já deu provas de suas capacidades. Sem dúvida, poucos devem ter sido os senhores que não prenderam, pelo trabalho, os filhos de suas escravas. Até aos 21 anos, são treze anos de trabalho, que nenhuma indenização oferecida pelo Governo podia compensar. Finalmente, nenhuma das crianças da Lei do Ventre Livre teria 21 anos em 1888; o destino, mais claro que a Lei, neles terá reconhecido os escravos disfarçados que foram, e que seriam liberados da mesma forma e no mesmo tempo que os outros escravos. Segundo Mattoso, para os redatores da Lei de 28 de setembro, atrás do “menor” a proteger, escondia-se o bom trabalhador, útil a seu senhor.

A idade de 12 anos, que a autora havia sugerido anteriormente como a marca do fim da infância, “aparece também como uma idade-chave na Lei do Ventre Livre. De fato, a Lei estipula que, em caso de alienação de uma escrava, seus filhos livres, menores de 12 anos, devem acompanhá-la”, passando para o novo senhor a obrigação do dono anterior da escrava (MATTOSO, 1988, p.54). A Lei previa, ainda, que essas crianças, escravas de outra modalidade, podiam livrar-se

do ônus de servir, mediante prévia indenização pecuniária, que por si ou por outrem ofereça ao senhor de sua mãe, procedendo-se a avaliação dos serviços pelo tempo que lhe restar a preencher, se não houver acordo sobre o quantum da mesma indenização (MATTOSO, 1988, p.54).

A autora conclui que, a partir daí, segue a tendência de pensar que, finalmente, o valor do escravo criança desaparece com a promulgação da Lei de 1871, e atribui à falta de precisões sobre o sexo, o nome, a cor e a idade ao fato de que a criança ingênua interessava, agora, menos aos seus senhores. Mas, “na realidade, a falta de

dados sobre os ingênuos, foi talvez mais uma maneira dos senhores aproveitarem-se de situações pouco claras. De qualquer maneira, os senhores nunca deixaram de bem conhecer o valor real dessas crianças” (MATTOSO, 1988, p.55).

De qualquer forma, o filho da escrava continuou tendo uma infância encolhida, de tempo estritamente mínimo. O batismo, com a segurança garantida do compadrio protetor, o amor materno dispensado pela mãe biológica, ou por todas as outras adotivas, tornam a criança escrava parecida com as outras crianças brasileiras, mas com as crianças de sua condição de cor, livres, porém escravas dos preconceitos da sociedade em que vivem. O pai lhes falta, mas este pai falta também à maioria das crianças livres ou libertas, de cor.

Por isso, os escravos tiveram de formar uma rede de solidariedade e refúgios, através de apadrinhamento, que tinha como fundamento à idéia de um nascimento espiritual, em que os padrinhos compartilhavam com os pais (quando os tinham) a responsabilidade pelo futuro, não apenas espiritual, mas também material do indivíduo batizado.

A escolha dos padrinhos entre os escravos seguia uma tendência de buscar alguém que tivesse condição social igual ou superior à da pessoa batizada. Isso, certamente, explica o considerável número de pessoas livres e libertas que foram escolhidas pelos escravos para serem padrinhos de seus filhos. Podemos pensar que o estabelecimento desse parentesco com pessoas livres significou, para os escravos, a criação de solidariedades verticais, das quais eles certamente esperavam conferir algum tipo de ganho como proteção ou a possibilidade de liberdade. Já a escolha de libertos, poderia indicar tanto a busca dessas vantagens quanto a manutenção de amizades entre os escravos e que, muitas vezes, extrapolavam os limites das fazendas

em que viviam, já que muitos escravos preferiram estabelecer os laços de compadrio com escravos de outros senhores (ROCHA, 2004, p 125).

No entanto, muitas vezes, os escravos optavam por compadres de sua própria comunidade e, preferencialmente, escolhiam aqueles mais próximos aos senhores e com maiores chances de alcançar a liberdade e até receber legados. Mas o compadrio não se prestou apenas a criação de parentesco que pudessem, de alguma forma, trazer vantagens materiais ou facilitar a socialização do batizando e de seus pais. Para alguns escravos, a preocupação no momento da escolha dos padrinhos de seus filhos não estava voltada para o futuro destes, mas sim para o fortalecimento de suas ligações com o passado. Isso pode ser observado naqueles casos em que os avós da criança batizada se tornaram também, seus padrinhos. Afinal, já idosos, eles não teriam chance de acompanhar o crescimento do afilhado por muito tempo, contudo, o que importava era manter viva a memória das gerações passadas através da homenagem (ROCHA, 2004, p.135).

Os casos de apadrinhamento nos permitem compreender as expectativas que guiaram muitos escravos, no sentido de estabelecer vínculos com pessoas livres, sobretudo, proprietários abastados da localidade em que viviam. Tais ligações eram buscadas por ambas as partes, mas com interesses obviamente bastante distintos. Enquanto escravos e libertos almejavam a liberdade e a melhoria das condições de vida, através de legados que podiam vir na forma de dinheiro ou terras, os senhores “beneméritos” procuravam congregar dependentes e agregados gratos e obedientes (ROCHA, 2004, p.144).

Sendo assim, os escravos souberam construir relacionamentos tanto verticais quanto horizontais, dentro e fora das fazendas em que viviam. Certamente, seriam

beneficiados pelo fato de pertencerem a grandes proprietários, assim como da política paternalista posta em prática por eles. Esses dois fatores somados à “popularidade” entre os demais cativos lhes permitiram a manutenção da união de suas famílias ao longo do tempo e o acesso à alforria (ROCHA, 2004, p.145).

Todavia, o filho da escrava devia cedo aprender as duras Leis da escravidão: ter de trabalhar para existir e para ser reconhecido como bom escravo, obediente e eficaz. Com a autonomia dos gestos e do pensamento, com a “Idade da Razão” não há mais criança escrava, somente escravos que são ainda muito novos. Para os seus senhores, somente sua força de trabalho os distingue do resto da escravaria adulta. “Sob suas aparências enganadoras, a Lei do Ventre Livre é disto a clara confissão, e a mensagem simbólica do olhar que um corpo social inteiro levanta sobre a criança escrava” (MATTOSO, 1988, p.55).

O estudo da autora confirma aquilo que citamos anteriormente, que muitas pesquisas sobre a Lei do Ventre Livre destacaram os aspectos políticos, sócio-culturais e econômicos, e trabalham muito pouco o seu aspecto educacional.

Fonseca (2002), no seu estudo sobre a educação dos ingênuos tem por objetivo compreender a dimensão pedagógica, confrontando a Lei do Ventre Livre com o processo sócio-econômico em que ela foi discutida e instituída, assim como o conjunto de práticas que foram difundidas a partir de sua implementação, buscando demonstrar a importância desse período para a história da educação.

O autor parte do pressuposto de que a educação idealizada pela elite branca, a partir da Lei do Ventre Livre para os negros, não tencionava uma ruptura do trabalho escravo e sim uma continuidade. E um dos aspectos discutidos para a garantia dessa continuidade foi a educação como estratégia “disciplinadora e racionalizadora do



espaço social”., mas esta intencionalidade pedagógica para o controle do trabalho escravo não se concretizou no que se refere a oferta educacional aos filhos de escravo, apesar das muitas manifestações relacionadas às instituições, não há evidências de sua criação.

A educação também era uma preocupação por parte do Império, como uma das condições para abolição do trabalho escravo. Portanto, a Lei do Ventre Livre visava à educação das crianças que nasceriam livres, pois esta iria ajudar as novas gerações de negros livres a fazer parte da sociedade brasileira. Mas, qual educação teria sido idealizada ?

Para Fonseca (2002), a Lei do Ventre Livre atrelada à educação das crianças era uma intenção, sem muitos interesses na sua concretização, visto que a escola, naquele período, era um privilégio. Nos debates que ocorreram entre 1867 e 1871, apresentava-se uma contradição vinda dessa valorização, pois expressava o posicionamento de uma sociedade em que a educação em moldes escolares, por si só, era uma regalia para poucos. Para Fonseca:

Não podemos considerar que se tratasse de um esforço concreto no sentido de garantir uma educação onde a instrução estivesse realmente assegurada, pois, dizer que os senhores sempre que possível deveriam proporcionar às crianças nascidas de escravas a instrução elementar era algo extremamente vago e que não representava nenhuma garantia de que os senhores assumissem a função de ampliar o conteúdo da educação das crianças nascidas livres da mulher escrava. Legislar sobre o sempre que possível é muito mais uma intenção do que necessariamente uma determinação; a possibilidade, ou o sempre que possível, é algo muito subjetivo para ser abarcado pelos nexos causais que moviam a lei (FONSECA, 2002, p.49-50).

Para o autor (2002, p.47) houve, durante toda a escravidão, uma intenção pedagógica na própria organização do trabalho escravo, em que destaca a “pedagogia

do chicote” que representava o medo, e a violência das “práticas educativas”. No entanto, com o esgarçamento das relações escravistas, os fazendeiros foram levados a considerar que a educação que os negros recebiam era inadequada para um modelo de sociedade diferente da sociedade escravocrata que se encontrava em questão.

Logo,

ao passar toda a sua infância sob o domínio dos senhores, essas crianças, estavam condenadas a receber o mesmo tratamento dispensado aos escravos e, conseqüentemente, a mesma educação. Esse fato as desqualificaria para sua devida inserção na esfera da ‘cidadania’ (FONSECA, 2002, p.49-50).

Nesse contexto, vários projetos relacionados à educação das classes populares foram apresentados à Câmara dos Deputados com o objetivo de criar o ensino primário no Município da Corte e servir de exemplo às províncias que compunham o reino. Esta limitação das reformas, que ocorria em função do Ato Adicional de 1834, descentralizou o ensino e designou como responsabilidade do governo geral a manutenção da instrução primária e secundária apenas no Município da Corte e o ensino superior em todo o Império (MACHADO, 2005, p.92).

Tais projetos, apesar de nenhum deles ter sido aprovado, evidenciavam a importância que os políticos proponentes atribuíam à educação, entendendo-a como fundamental para a sociedade nacional. Dentre esses, o projeto de Leôncio de Carvalho<sup>18</sup>, marcou início do processo de organização da escola pública, e a pressa do seu autor na execução dessa reforma pode ser explicada pelo fato de ser o ano de

---

<sup>18</sup> Leôncio de Carvalho - Membro do Partido Liberal - tomou posse 1878 e foi nomeado Ministro de Estado e dos Negócios do Império (MACHADO, 2005, p.94)

1879 decisivo para os filhos de escravos, nascidos em 1871 após a Lei do Ventre, quando estariam em idade escolar (MACHADO, 2005, p.94).

Contudo, Leôncio de Carvalho não se refere a essa criança em nenhuma passagem do Relatório (BRASIL, 1878) ou do Decreto, bem como não proibia o escravo de freqüentar a escola, como estava posto no Regulamento de Couto Ferraz, de fevereiro de 1854, que vetava a freqüência de escravos nas escolas. O silêncio de Leôncio de Carvalho sobre os ingênuos, nesses documentos, poder ter vários significados. Um deles é que Leôncio de Carvalho não tratou do ingênuo por considerá-lo livre, fazendo parte, portanto, do povo que deveria ser educado. Outra explicação é que ainda não se podia deliberar sobre o ingênuo devido à forte pressão dos fazendeiros escravocratas (MACHADO, 2005, p.94-95).

A maior parte do debate, em relação às questões educacionais relativas às crianças nascidas livres de mulheres escravas, que estiveram entre os envolvidos, esbarrava em quem deveria assumir as responsabilidades pelo ônus social que acarretaria a prática educacional. Sendo assim, a educação dos cativos estava em debate, e era uma questão importante para opositores e partidários da libertação dos escravos. Havia a preocupação de que a educação das crianças livres viesse a perturbar a ordem dos estabelecimentos agrícolas.

Para o autor, o impasse estava criado entre os dois grupos: de um lado, aqueles que já achavam que as crianças livres de mães escravas deviam receber uma educação para serem inseridas na sociedade livre; do outro, aqueles que não aceitavam uma mudança na condição daquelas crianças que eram tidas como futuros trabalhadores do país.

Machado (2005) destaca, ainda, a falta de distinção entre educar e criar, pois na sociedade, naquele período, as duas coisas eram semelhantes. Se criar e educar eram praticamente sinônimos no domínio social, a lei acompanhou o ideal de defesa dos interesses dos proprietários, isentando-os de qualquer responsabilidade quanto à educação de seus "dependentes".

A educação foi bastante negligenciada por parte dos estudos que se referem à abolição do trabalho escravo no Brasil, fato que não deveria ter acontecido, uma vez que a educação é um elemento importante para que se possa compreender o processo, no que se refere a sua articulação com a sociedade que se pretendia estabelecer no período posterior à escravidão. É por meio "das determinações estabelecidas pela Lei do Ventre Livre que é possível apreender os desdobramentos do discurso educacional cujo objetivo era edificar uma nova realidade social para o País" (FONSECA, 2002, p. 62). A Lei do Ventre Livre, como solução para o problema da questão do elemento servil, foi uma solução indireta e inteligente da elite dirigente para estabelecer um plano de superação do escravismo no Brasil.

Fonseca (2002) parte nos seus estudos da documentação do Ministério da Agricultura, entre 1867 e 1889, pois como o elemento servil estava relacionado com a mão-de-obra da agricultura, o Ministério passou a tomar iniciativas com objetivo de construir associações que pudessem assumir as atribuições em relação à educação de crianças nascidas livres de mulheres ainda escravas. O autor encontrou várias associações, porém, não encontrou uma referência explícita, na documentação que consultou, de que essa instituição estivesse voltada para a educação das crianças mencionadas.

O ponto central dos debates que ocorreram após 1871 passou a girar em torno da liberdade definitiva dos escravos. E essa contenda se arrastou até 1888, mas a educação dos negros não deixou de estar presente. Pelo contrário, ganhou mais espaço em meio às propostas e às práticas educacionais, levadas a cabo durante esse período. A educação passou a ser um dos aspectos importantes do discurso e da ação do poder público, em relação às crianças que nasciam livres de ventre escravo e aos negros, de um modo geral.

Para o autor, talvez, o Estado tivesse como certo o fato de que os senhores das mães iriam optar pela manutenção das crianças nascidas livres de mulheres escravas como mão-de-obra, ou para completar a educação iniciada em meio ao cotidiano da escravidão. O Ministro da Agricultura não deixa de demonstrar apreensão quanto à reação desses senhores, em relação à possibilidade de acionar o Estado para receber a indenização de 600\$000 e entregar as crianças para que ele, Estado, completasse a sua educação. O Império poderia ver-se em meio a um problema de grandes proporções: de um lado, o Estado teria de mobilizar recursos para indenizar os senhores, ou, haveria de se ocupar da educação das crianças que estivessem sob sua responsabilidade.

Pode-se, ainda, perceber que o ponto de vista dos proprietários rurais, era indispensável à criação de um sistema de educação voltado para o trabalho e dentro desse sistema, um tipo de educação para crianças nascidas livres de mãe escrava, objetivava que elas se transformassem em seres úteis à ordem social estabelecida, em função da agricultura. Segundo os proprietários rurais, a educação dos ingênuos deveria ter um caráter essencialmente agrícola.

Os problemas colocados pela Lei do Ventre Livre proporcionaram o momento ideal para que os agricultores reivindicassem, com insistência, a criação do ensino agrícola no País, ou seja, preparar os descendentes de escravos para o trabalho na agricultura, transformando os ingênuos em seres úteis. Esta reivindicação sugeria a criação de escolas que se dividiriam em dois sistemas diferenciados: um voltado para os filhos dos proprietários, verdadeiros centros de excelência que propiciariam a absorção e a introdução de técnicas modernas na agricultura brasileira, e outro, uma rede de escolas/orfanatos, colônias ou escolas primárias que propiciariam a habilitação profissional dos ingênuos e dos pobres de uma maneira geral.

De certa forma, a Lei do Ventre Livre contribuiu para a mudança de pensamento da elite sobre o tipo de educação pensada para os libertos, por mais que essa educação fosse de caráter profissional, uma vez que o fator econômico ganhava novos impulsos para pensar a educação no Brasil, a partir da transição para o trabalho livre. Sendo assim, o encaminhamento destes libertos não poderia mais ser o “chicote e sim a persuasão”.

Mas será que a partir da Lei do Ventre Livre, os proprietários de terras mudaram o comportamento em relação a essas crianças, para que elas criassem vínculos com o lugar? Para responder, haveria a necessidade de se estudar com mais profundidade o cotidiano das crianças nas fazendas, a partir da Lei do Ventre Livre.

Nesse sentido, havia uma expectativa de que, pelo menos, um número significativo de crianças fosse entregue ao Estado; não foi, porém, o que aconteceu, pois houve uma opção generalizada dos senhores por utilizar os serviços dos menores até os 21 anos.

Fonseca (2002, p.96) indica que

segundo dados do relatório do Ministro da Agricultura, de 1885, do total de 403.827 crianças apenas 113 foram entregues ao Estado em troca da indenização de 600\$000. Uma quantia insignificante que não chega a responder a 1% do número total de crianças nascidas livres de mãe escrava em todo o País.

Isto quer dizer, que em todo o período que esteve em vigor a Lei do Ventre Livre, ela não alterou as condições dos trabalhadores escravos, que continuaram sendo educados no mesmo sistema, ou seja, “uma educação que transcorria no espaço privado, onde a atribuição dos senhores era de criar os menores, sem nenhuma obrigação de prestar conta a respeito dessa criação” (FONSECA, 2002, p.97).

Todavia, para se ter um posicionamento concreto, é preciso fazer um levantamento amplo dessas práticas educativas em relação ao negro, no final do século XIX, pois, somente a partir de pesquisas nas mais diversas províncias do Império poderemos avaliar com precisão a verdadeira dimensão que obteve a valorização de sua educação, no processo de abolição do trabalho escravo.

Fonseca nos dá indícios do tipo de educação pensada ou idealizada para essas crianças: “As crianças nascidas livres de mulher escrava deveriam ter acesso a uma escolarização, mas não deveriam ser transformados em literatos e doutores”, ou seja, não deveriam ser incluídas na “cultura bacharelesca do Império”, pois estas estariam destinadas nas atividades básicas da produção. Era a educação para o trabalho (FONSECA, 2002, p.140).

A partir dessa constatação do tipo de educação a ser oferecida aos ingênuos, uma questão se torna relevante: até que ponto a condição racial teria implicado uma atitude educacional deliberada em relação ao fato de serem crianças negras? Qual a

função e a importância das práticas educacionais, durante o processo de abolição do trabalho escravo no Brasil nas instituições?

Para o autor, a educação pensada a partir das crianças nascidas livres não foi para mudar o *status* que os negros ocupavam na sociedade livre; elas deveriam continuar como a parcela de mão-de-obra da camada mais baixa do processo produtivo e ter suas influências sociais controladas ou minimizadas para que a população brasileira não sofresse um “súbito processo de africanização junto à abolição do trabalho escravo” (FONSECA, 2002, p.142).

Fonseca (2002) compartilha do que muitos outros autores já relataram anteriormente: a falta de registro sobre a criança escrava. E, por isso, recorre ao texto literário para obter mais informações. É por meio de depoimentos de viajantes, cronistas ou testemunhos indiretos, pintores, escritores, que ele acredita podermos encontrar vestígios dessas crianças que, talvez, fossem os seres mais marginalizados da sociedade escravista.

No entanto, um fato era certo: a crença de que os pretos exerciam péssimas influências para a população branca era “amplamente difundida no século XIX; até mesmo o Imperador D. Pedro II temia que as futuras Imperatrizes do Brasil se aproximassem dos pretos” o que resultou na “Elaboração de um artigo 14º: as futuras Imperatrizes não deveriam conversar com pretos e nem com pretas”.

O autor também parte de outras indagações que demandam um estudo mais aprofundado, no que diz respeito ao questionamento: a partir da Lei de 1871, que



entregava as crianças escravas acima de 7 anos à “roda dos expostos”<sup>19</sup>, até que ponto a infância da criança negra tornou-se idêntica à infância desvalida?

Segundo Fonseca (2002), para responder a tais indagações seria necessário recorrer a um estudo mais aprofundado no cotidiano das instituições que se voltaram para a educação das crianças negras, pois as poucas informações encontradas são indiretas e foram repassadas das instituições para o Ministério da Agricultura, e isso não só quer dizer que elas foram filtradas, como também selecionadas.

Porém, segundo Marcílio (1998), não era raro também, os senhores usarem do expediente sagaz de levar para a roda um bebê escravo e, depois de passada a fase de maior mortalidade, reclamar o escravo de volta. Na Roda do Rio de Janeiro, o Provedor e o Mordomo dos expostos reclamavam que, apesar de serem os expostos considerados pelas leis como livres e ingênuos, na forma do Alvará de 31 de janeiro de 1775, parágrafo 7, acontecia de serem colocados na roda e casa dos expostos alguns de cor preta, ou parda, e ainda que algumas vezes com escritos de recomendação e sem designação de que o infante exposto seja pertencente, ou escravo de pessoa alguma.

Tempos depois, quando se achava findo o tempo de criação, apareciam a procurar o exposto, pronto a pagarem as despesas, não querendo assinar recibo, pelo qual se obrigariam a dar conta do exposto, conservá-lo livre e apresenta-lo ao Juiz de Órfãos, na forma do Alvará parágrafo 3, pois, na verdade, sua intenção era tê-los como escravos (MARCILIO, 1998, p.179)

---

<sup>19</sup> O nome Roda dado por extensão à casa dos expostos – provém do dispositivo de madeira onde se depositava o bebê. De forma cilíndrica e com uma divisória no meio, esse dispositivo era fixado no muro ou na janela da instituição. No tabuleiro inferior da parte externa, o expositor colocava a criancinha que enjeitava, girava a Roda e puxava um cordão com uma sineta para avisar à vigilante – ou Rodeira – que um bebê acabara de ser abandonado, retirando-se furtivamente do local, sem ser reconhecido (MARCÍLIO, 1998, p. 57).

Sendo assim, é preciso fazer uma análise da documentação que retrata o cotidiano dessas instituições, pois, para Fonseca,

Se a resposta em termos institucionais e em termos de aprendizagem e até jurídico com a inscrição dessas crianças no âmbito do direito comum, acompanhou o problema da infância desvalida, onde fica o preconceito racial que tão intensamente era dirigido aos negros no século XIX? Até que ponto a visão preconceituosa em relação aos negros e que caracterizou o século XIX foi também tragada para essas instituições e tornou-se padrão para a educação de criança negra? (FONSECA, 2002, p.174).

O autor analisa essas questões e conclui que as crianças negras, submetidas a modelos educacionais modernos, e confundidas com a infância pobre, tornaram-se um grupo bastante específico, pois é provável que toda a carga de preconceitos raciais e a opção de se definir um lugar para os negros, dentro da sociedade, tenham alterado a educação que era dirigida aos pobres na sua aplicação às crianças negras.

Apesar de um intenso debate no âmbito do poder legislativo e das muitas manifestações relacionadas à educação de negros libertos de mãe escrava, não encontramos evidências, nos almanaques de Campinas e de São Paulo, da criação de instituições de ensino para essas crianças, durante o século XIX. As primeiras iniciativas, ocorridas nesse século, restringem-se aos poucos estabelecimentos que atenderam crianças de setores sociais privilegiados, numa clara demonstração de que os senhores de escravos preferiram reter aquelas crianças para seu uso, a entregá-las a alguma instituição do Estado.

Fonseca (2002) constatou, também, que a infância das crianças negras foi submetida às categorias e ações que eram dirigidas às crianças pobres; mas, ao mesmo tempo, problematizou o fato de que, diante do preconceito racial e da forte presença de teorias que o justificavam, pela crença na absoluta inferioridade dos

negros, essas crianças, possivelmente, não foram simplesmente diluídas nos significados atribuídos à infância pobre. O autor acredita que o modelo de ação e tratamento em relação a esse tipo de infância foi apenas o ponto de partida para a construção de um modelo de intervenção sobre a criança negra.

A preocupação por parte dos políticos e da elite era manter a continuidade da hierarquia social construída ao longo da escravidão, ou seja, manter o negro onde este sempre esteve, pois, durante toda a existência da escravidão no Brasil, os negros foram tidos como trabalhadores subalternos e interessava retê-los nessa condição. Portanto, a educação, da forma como foi discutida e pensada, reivindicada e praticada durante o processo de abolição da escravidão no Brasil, manifestava essa tentativa de continuidade. Nas iniciativas das práticas educativas foram colocados elementos que, ao longo da escravidão, haviam sido permanentemente acionados como estratégias de dominação sobre os negros: o trabalho e a religiosidade. Assim, Fonseca considera que:

Ao contrário do que se possa pensar em relação à educação enquanto mecanismo de uma possível promoção social dos negros em uma sociedade livre e de um discurso transformador, o que encontramos foi a construção de sofisticadas estratégias de dominação cujo aspecto mais relevante foi a tentativa de estabelecer uma linha de continuidade com a sociedade escravista (FONSECA, 2002, p.184).

## **CAPÍTULO IV - A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS NEGRAS SOB O OLHAR DO VIAJANTE**

### **4.1. Um olhar viajante**

Ao definirmos como objetivo do trabalho a análise da construção da perspectiva de educar as crianças negras, em uma sociedade que visava preservar a manutenção da hierarquia social e racial por meio da Lei do Ventre Livre (1871), tínhamos a intenção de refletir sobre o modelo educacional praticado em relação às crianças nascidas livres, de mãe escrava, no período de 1871.

De acordo com o texto da Lei, a educação foi associada às crianças negras, como um importante fator para sua integração social. Porém, é provável que a educação dessas crianças, que sequer foi efetivada, tenha ficado apenas no texto e no campo do discurso; não foi colocada em prática, pois, vincular a Lei com a educação talvez tenha sido mais uma projeção do ideal desejável dessa elite do que, propriamente, sua aplicação. Como dizia José Bonifácio sobre os brasileiros: “tudo empreendem e nada acabam” ou, como dizia Luís Agassiz, em 1865: “nenhum país, tem mais oradores nem melhores programas; a prática, entretanto, é o que falta completamente” (AZEVEDO, 1976, p 92).

Não podemos, porém, deixar de mencionar a iniciativa que, talvez, tenha sido a mais concreta, da criação de algumas escolas de ofícios para preparar a mão-de-obra brasileira, inclusive crianças negras libertas ou ingênuas, para servirem de mão-de-obra ao processo industrial vigente. Destacamos que os alunos dessas escolas foram, na

sua maioria, recrutados em meio à população infantil, nos reformatórios, nos orfanatos, nos asilos de desvalidos, órfãos e crianças deixadas na roda dos expostos.

Partindo do pressuposto de que a maioria dos fazendeiros teve por decisão manter essas crianças até os 21 anos, trabalhando em suas fazendas, procuramos evidências contrárias que pudessem comprovar, na região de Campinas, a criação de instituições, especificamente destinadas a atender às crianças negras nascidas livres do ventre escravo.

Essas evidências poderiam estar nos jornais da época. Sendo assim, nosso primeiro passo foi uma busca nessas fontes da cidade de Campinas, no período que antecedeu à Lei, e o período em que a mesma entrou em vigor. Contudo, não encontramos nos jornais ações ou evidências da criação de estabelecimentos de ensinos destinados, especificamente, para aquelas crianças.

Encontramos, nos jornais, uma preocupação muito grande dos fazendeiros com a questão do elemento servil; essa era uma discussão amplamente debatida nos jornais da cidade, como se pode ler em “A Gazeta de Campinas, de 9 de junho de 1870 – opinião de um leitor” (Ver anexos):

#### Colonização

A opinião Conservadora, n' um dos seus últimos números, dando como fato consumado que devemos ir preparando o lugar para aclimatação do trabalho livre entre nós, reconhecendo o acordo irresistível levantado, em todo o paiz sobre o assunto a que essa outra questão se prende fatalmente, a Opinião Conservadora, dizemos propõe como urgente necessidade, a adoção de medidas no sentido de se regular a locação de serviços. Entretanto, pondera o articulista que não precisamos de braços estranhos, sendo suficiente para a lavoura os milhares de colonos brasileiros que ali vivem ao abandono. Diz mais a folha do Sr. João Mendes, que o meio prático de ser levada ao cabo a regeneração dos costumes nestes ramos de interesse público, é o estabelecimento de núcleos rurais, onde os novos patrícios vejam constantemente cair o

maná das nuvens.(...) Apesar de gente abundante, nem fica dispensável a imigração (...)

A reforma deve começar um ponto acima, para vir em direitura aonde pára a “opinião conservadora” Não nos basta só a importação de irmãos de caridade, necessitamos de um pessoal habilitado para grangear os nossos férteis terrenos e igualmente para afrontar os desconhecidos sertões, que ainda nos rodeiam. Educai o povo como é mister, mas não franqueis a porta aos cidadãos morigerados que nos devem dar os outros paizes para remédio salvador da nossa principal indústria” (...)“A agricultura não pode estacar de repente a espera de que lhe prepare uns adeptos especiais; tem de lançar os olhos para os auxiliares próprios, a menos de ver paralisadas todas as suas forças.

(Resposta dada à “Opinião Conservadora” por um distinto fazendeiro, em que de certo se reflete o parecer unânime dos seus colegas.)

No mesmo jornal e no mesmo dia, outro destaque sobre A Opinião Conservadora, e o elemento livre: (Ver anexos)

No artigo edictorial da “Opinião Conservadora” de 28 de maio, acham-se escripto alguns pensamentos em relação ao modo de prevenir grandes males que terão de succeder ao realizar-se a substituição do elemento servil, que, no dizer desse orgam da imprensa, é negócio que nos bate às portas. Grandes serviços presta a imprensa a todos, e nomeadamente em tão momentosa como grave questão, toda vez que tenta dirigir a opinião pública, aconselhando-a, mostrando-lhe com critério e bom senso, quaes os males a prevenir, quaes os meios justos e honestos, de que se deve lançar mão para conjurar a tempestade que ao longe se presente no horisonte político e econômico do paiz; mas neste artigo, com magoa o dizemos, a “ Opinião” andou mal, mesmo muito mal. Não inventamos; lea-se isto: que por ora o paiz tem visto é o entusiasmo por immigrantes estrangeiros, quando é evidente que estes não podem prestar tão bons serviços ruraes como os nacionais, e quando é incontestavel que immigrantes sem capitães não pode contar-nos de modo algum e tornariam mais pobre o Brazil ( )” e depois destas linhas pretende o autor do artigo mostrar (...) Qual a razão em que se funda o autor do artigo para asseverar que o immigrante estrangeiro não pode prestar tão bons serviços como o nacional? Por ventura não temos na província alguns estabelecimentos agrícolas, cujo serviço é feito por trabalhadores europeus, e sempre em caminho de lisongeiro e útil progresso. Como avançar, pois, a uma proposição tão errônea, tão destituída de verdade, como seja a de dizer-se que immigrantes sem capitães não podem servir-nos de modo algum, e tornariam mais pobre o Brazil? Não vê o autor do artigo que esta asserção é um baldão offensivo lançado ao agricultor e ao trabalhador estrangeiro? Não resultara daqui desanimo e desgosto para os que já temos entre nós, e não será um motivo para estorvar a imigração daqueles que pretendem vir procurar trabalho no Brazil?! Se o trabalhador estrangeiro sem capital

(pecuniário) não convém a este paiz, também o trabalhador nacional imperiosamente se acha nas mesmas condições e neste caso, o digno autor do artigo editorial da “Opinião” acha-se em manifesta e flagrante contradição. Mas nós comungamos ideas diametralmente oppostas a essas. O homem do trabalho, seja qual for a sua procedência ou nacionalidade, sempre traz consigo um capital, e capital valiosíssimo, visto que sempre entendemos que o trabalho seja qual for a sua industria e inteligência formam capitaes de inestimável e sabido valor.

A preocupação dos fazendeiros de Campinas com a mão-de-obra estava contida em alguns jornais pesquisados. Havia amplas discussões travadas entre fazendeiros, jornalistas e políticos na imprensa campineira, como deixou evidente essa carta de um leitor incomodado com a defesa do trabalhador livre. No entanto, quase ou nenhuma iniciativa foi tomada para resolver a questão da mão-de-obra escrava, nada que tenha ido além dos discursos inflamados dos fazendeiros preocupados, ou raras atitudes de alguns outros fazendeiros, de iniciativa própria, de irem à Europa para recrutar mão-de-obra, como encontramos nos Almanques de Campinas.

No primeiro momento, a busca de fontes se realizou com o trabalho de recuperação da Lei de 1871 e a sua vinculação com a educação dos negros, em Campinas. Buscamos em alguns jornais da época e foi possível perceber a preocupação por parte de muitos fazendeiros com a mão-de-obra servil. Também percebemos a mesma inquietação nos Almanques de Campinas dos anos de 1871 a 1873, bem como com o futuro agrícola de suas terras. Na iminência da Abolição da Escravatura e no aumento de fugas empreendidas pelos escravos, no final do século XIX, a preocupação se resumia em quem substituiria essa mão-de-obra .

Nas pesquisas, também ficou evidente essa preocupação, pois, no Almanque de 1872, há um destaque para os leitores da “Gazeta de Campinas”, da Colônia de “Sete Quedas”, de um importante fazendeiro – Sr. Joaquim Bonifácio do Amaral, que se

mostrava indignado com a falta de iniciativa do Imperador para resolver a questão da mão-de-obra para suas terras.

No Almanaque para 1873, outro fazendeiro se mostrava preocupado com a questão do elemento servil, pois ele mesmo viajara à Europa para recrutar imigrantes a fim de trabalharem na sua Fazenda – Pau d’Alho. (ALMANAK PARA 1873, p.79).

Na região de Campinas e em quase toda a província de São Paulo, o temor entre os fazendeiros não era o que fazer com as crianças que nasceriam livres a partir de 1871, mas sim em garantir os interesses econômicos ligados às suas lavouras e à mão-de-obra que garantiria a normalidade de sua produção.

Portanto, na ausência de evidências desses estabelecimentos de ensino para tais crianças, em jornais de Campinas, partimos para a questão do silêncio das fontes, pois o silêncio fala por si. Se não há indícios de estabelecimentos de ensino para essa população, talvez elas não tenham mesmo recebido uma educação sistematizada. Qual teria sido a educação que, realmente, essas crianças tiveram? É provável que, em sua maioria, tenham sido “educadas” no cotidiano das fazendas, nas quais suas mães eram escravas, pois, a intencionalidade da Lei em educar as crianças negras, não se concretizou. Os fazendeiros optaram por reter, ao máximo, essa mão-de-obra nas suas propriedades.

Sabemos que o registro histórico dessa época é escasso; então, buscamos, por meio dos relatos dos viajantes que percorreram esta região no século XIX, indícios e pistas do tratamento dado a estas crianças, no interior das fazendas das principais províncias brasileiras.

Sendo assim, o objetivo inicial de pesquisar a Lei de 1871 e a educação dos ingênuos, em Campinas, foi revisto e partimos para um estudo que incluísse outras



províncias do Império, percorridas pelos viajantes do século XIX. Queríamos saber como esses homens que viajaram por diversas províncias, adentrando o interior das fazendas teriam percebido e relatado o tratamento e a educação dispensada as crianças negras.

Optamos, então, por pesquisar nos relatos dos viajantes europeus do século XIX, pistas e indícios de como essas crianças foram “educadas” e qual foi o tratamento dispensado a elas, pois com relação a este estudo sabemos que os registros históricos da época são escassos. A princípio, o critério para seleção dos viajantes do século XIX, a ser pesquisado, seria o período das viagens, próximo à discussão da implementação da Lei do Ventre Livre e o período posterior à sua vigência.

Consideramos, porém, que, mesmo após a Lei, a preferência dos fazendeiros em manter os ingênuos sob o seu domínio foi predominante; por isso, achamos por bem resgatar as condições anteriores e posteriores à Lei, do cotidiano das fazendas e optamos por trabalhar com os viajantes tanto da primeira, como da segunda metade do século XIX.

Em relação a tais relatos, temos a clareza que os mesmos não são exatamente fiéis à realidade que pesquisamos; no entanto, tais fontes, que não foram deixadas pelos negros, podem oferecer informações, nas “entrelinhas”, que nos ajudam a aproximar de sua visão. Sob o olhar enviesado de alguns é possível a aproximação de pistas sobre os escravos (SLENES, 1999, p.15).

Segundo Ginzburg (1987), o historiador parte de uma desvantagem, por não poder dispor de relatos das classes subalternas dos séculos passados, uma vez que a cultura de então foi predominantemente oral e “os historiadores não podem se pôr a conversar com os camponeses do século XVI”. Da mesma forma, a falta de relatos dos

negros sobre a escravidão, nos motiva a procurar novas alternativas documentais, sobretudo de “fontes escritas” que são consideradas indiretas, pois estão ligadas à cultura dominante (GINZBURG, 1987, p.18).

Assim, pensamos nos relatos dos viajantes do século XIX como fontes indiretas e que têm sido constantemente utilizadas para o estudo dos diversos aspectos do cotidiano dos escravos nas vilas e fazendas brasileiras do século XIX. Porém, essas fontes possuem limitações, “precisam ser manuseadas com cuidado, pois as análises dos viajantes dependiam de sua origem social, educação, ocupação e tempo de permanência na cidade. Poucos eram aptos a evitar preconceitos etnocêntricos ou de raça” (KARASCH, 1987, p.xvi).

Segundo Slenes, ao escrever um ensaio sobre o olhar enviesado dos viajantes frente à vida doméstica dos cativos – “Lares negros, olhares brancos” –, publicado em 1988, descobriu que os viajantes não eram tão cegos quanto havia sugerido. Apesar de descreverem a família cativa como patológica muitos deles ofereciam informações “nas entrelinhas, que testemunhavam a presença de grupos de parentesco e forneciam pistas sobre os sentidos atribuídos à família pelos escravos” (SLENES, 1999, p.15-16).

Observadores estrangeiros olhavam o escravo:

[...] através de fortes preconceitos raciais e culturais, não se empenhavam em registrar sistematicamente o comportamento dos escravos. Apesar, desse olhar enviesado e míope, essas fontes têm uma certa coerência entre si, pelo menos na sua superfície (SLENES, 1999, p.137).

A visão dos observadores do século XIX, provavelmente, sofria a interferência de preconceitos culturais. Além dos estereótipos negativos referentes ao caráter negro e à cultura africana, uma certa ideologia a respeito da escravidão e do trabalho livre,

provavelmente, confundia a percepção da maioria dos observadores europeus (SLENES, 1999, p.139).

Os viajantes europeus costumavam ver os negros como desregrados: na segunda metade do século XIX, quando o “não seguir as regras” parecia ameaçar cada vez mais a disciplina no trabalho, essa predisposição, provavelmente, se tornou mais forte. Para Slenes as fontes narrativas dos viajantes tornam-se extremamente precárias, se não estiverem acompanhadas, pelo menos, de outras leituras. Contudo, o autor reconhece que os observadores da época da escravidão não eram tão cegos, não tinham um olhar tão branco assim (SLENES, 1999, p.142).

Pudemos constatar, a partir de vários relatos de viajantes, que eles consideravam a escravidão, aqui no Brasil e na América Latina, de caráter mais brando, se comparado à América do Norte e às colônias dos povos da Europa do norte. Segundo Pohl:

Muita coisa há que lhes ameniza a sorte e não é muito o trabalho que o brasileiro lhes impõe, segundo suas aptidões físicas. ... É nutritiva e rica a alimentação dada ao escravo, e o próprio interesse do senhor exige que favoreça a sua multiplicação pelo casamento. Se um negro bem comportado se enamora de uma escrava da casa, nada impede que se casem, e aí recebem um aposento para morar. Os seus filhos, aliás, escravos também, são considerados como membros da família e tal é o poder da educação e do costume prestam, depois os melhores serviços (POHL, 1976, p.43).

Neste relato, ficou evidente a crença na brandura do escravismo brasileiro pelo viajante e, também, o ensinamento das crianças escravizadas pelos costumes das famílias. Porém, por mais que os viajantes destaquem a suavidade do cativo, pudemos perceber contradição em alguns relatos.

Por mais que os viajantes tenham deixado em seus registros uma imagem de uma escravidão branda no Brasil, as gravuras de alguns deles como o próprio Rugendas e Debret atestam, mostram exatamente o contrário, pois a ameaça do castigo permeava o cotidiano do escravo. É o que representa a gravura de Debret, artista e observador francês de longa residência no Brasil (1816 a 1831), “Uma senhora brasileira em seu lar” (Prancha 6 – DEBRET, 1975):

Retrata a mulher privada de educação, dentro dos limites dos cuidados do lar e isolada na escravidão dos hábitos rotineiros. Nesta Prancha retrata a solidão habitual desenhando uma senhora, mãe de família de pequenas posses, no seu lar. Sentada, bem perto dela, e ao seu alcance, acha-se o gongá (cesto) para roupa branca; entreaberto, deixa ver a extremidade do chicote, inteiramente de couro, com o qual os senhores ameaçam os seus escravos a todo instante. Do mesmo lado, um pequenino macaco preso pela corrente a um dos encostos do móvel serve de inocente distração para a dona de casa; embora seja um escravo privilegiado, com liberdade de movimentos e trejeitos, não deixa de ser reprimido de quando em quando, com os outros, com ameaças de chicotadas... Avança do mesmo lado um moleque, com um enorme copo de água, bebida freqüentemente solicitada durante o dia para acalmar a sede que o abuso dos alimentos apimentados ou das compotas açucaradas provoca. Os dois negrinhos, apenas em idade de engatinhar e que gozam, no quarto da dona da casa, dos privilégios do pequeno macaco, experimentam suas forças na esteira da criada. Esta pequena população nascente, fruto da escravidão, torna-se ao crescer, um objeto de especulação lucrativa para o proprietário e é considerado no inventário um imóvel (DEBRET, 1975, p. 128-129).



Figura 1 - **Uma senhora brasileira em seu lar**  
Fonte: Debret, 1975.

Rugendas (1976), viajante e artista bávaro, compartilha da opinião de que os europeus do norte são ainda piores do que os portugueses, porém, destaca que, no Brasil, de um modo geral, a situação dos escravos nas fazendas sofre uma variação, pois, “o bem-estar ou o mal-estar do escravo depende sempre do caráter pessoal ou dos caprichos dos senhores e, talvez, mais ainda, dos feitores” (RUGENDAS, 1976, p 142).

A mitificação da suavidade da escravidão brasileira é decorrente das imagens que muitos estrangeiros veicularam em seus relatos de viagem, como, por exemplo, Koster (1978). Em sua opinião, a igualdade das leis referente às pessoas de cor, livres nas possessões portuguesas da América do Sul foi, de certo modo, estendida à escravaria, tornando a vida do escravo no Brasil menos pesada e menos intolerável que a dos degradados de outras nações. Para ele:

Os escravos no Brasil gozam de maiores vantagens que seus irmãos nas colônias britânicas. Os numerosos dias santos para os quais a Religião Católica exige observância dão ao escravo muitos dias de repouso ou tempo para trabalhar em seu proveito próprio. Trinta e cinco desses dias e mais os domingos permitem empregar seu tempo como lhes agradar. Raros senhores se dispõem a restringir o direito dos escravos disporem dos dias como entenderem; ou raros ousam afrontar com seus desejos a brava opinião pública, diminuindo esses intervalos que a Lei lhes dá para que se apartem de suas profissões, tornando a existência menos penível (KOSTER, 1978, p. 389).

Da mesma forma, Rugendas se propõe a relatar, “fielmente”, o que viu:

[...] os escravos das possessões espanholas e portuguesas do Novo Mundo são infinitamente mais bem tratados de que os das colônias das outras nações européias. Sua sorte e principalmente muito preferível às dos negros das colônias inglesas, nas Índias Ocidentais... O trabalho dos escravos do Brasil está, para o dos escravos das colônias inglesas, mais ou menos como o trabalho dos homens livres da Inglaterra para os do Brasil ou de Portugal... A liberdade que reina entre os senhores, em todas as suas relações e em todas as classes da sociedade, não lhes é menos propícia; ela diminui de muito os inconvenientes inerentes à escravidão. Finalmente, o que parece ser de maior peso na balança do que as suas qualidades, os senhores estão impregnados de idéias profundamente religiosas (RUGENDAS, 1976, p. 132-133).

Mas, mesmo diante da aparente “brandura” dos colonizadores portugueses, destacada nos relatos dos viajantes, consideramos que, diante das gravuras e outras fontes que retratam o cotidiano escravo, eles foram, ao longo da escravidão,

submetidos a práticas de castigos e trabalhos forçados de uma forma “pedagogizante”, com o objetivo de discipliná-los e mantê-los submissos.

Segundo Maestri, algumas das mais arraigadas concepções pedagógicas da atual população brasileira assentam suas raízes em práticas habituais e sistemáticas na sociedade escravista brasileira, determinando, profundamente, visões de mundo hoje dominantes. Ele define como “pedagogia da escravidão” as práticas empregadas, direta e indiretamente, pelos escravizadores para condicionar e preparar o cativo para o regime escravo (MAESTRI, 2004, p.192).

No Período Imperial foram criadas documentações, orientando como disciplinar a população servil, focalizando a forma de como produzir o escravizado ideal, ou os meios de mantê-lo na submissão. Para isso, foram empregadas “medidas educativas” ao cativo que sofria incessantes “atos pedagógicos”, que resultavam em medo, tortura e cansaço; essa pedagogia do medo tinha por objetivo o ensinamento da “obediência incondicional” ensejavam reações conscientes e inconscientes de adaptação e resistência à situação de violência (MAESTRI, 2004, p.195).

A introdução do cativo no universo escravista se iniciava desde o embarque até o transporte do “Navio Negreiro” e se estendia na caminhada ao litoral. E depois de sua permanência nos portos escravistas prosseguia até a introdução no universo escravista do africano, que agora era escravizado. Sua obediência e submissão plenas podiam ser recompensadas com alguma prenda, ou a resistência era castigada com penas físicas e até mesmo com a morte. Era dessa forma que o escravizado aprendia, a duras penas, como se vivia no regime da escravidão.

Também, na sua cavalgada pelos sertões, o cativo era introduzido em outro universo lingüístico, exigindo-lhe uma aprendizagem das línguas e dos dizeres locais.

Com a sua chegada à unidade produtiva, instauravam-se os processos costumeiros de “formação” e “instrução” do negro escravizado, acerca do trabalho agrícola e do comportamento sob a ameaça do castigo.

As recomendações eram que o castigo, para cumprir seus objetivos pedagógicos singulares e gerais, devia ser aplicado, sem excesso ou complacência, com o rigor correspondente à falta cometida, para introjetar no produtor punido e na comunidade escravizada a idéia do poder e da justiça do escravista.

Foi neste cotidiano, na prática diária que, provavelmente, as crianças negras tenham sido educadas; foi observando o tratamento dispensado a seus pais e outros escravos adultos que as crianças “aprenderam” a lógica do sistema escravista, “pois o castigo buscava ferir o punido e aterrorizar pedagogicamente a escravaria como um todo”. Havia algumas normas, na qual Taunay assinala que “os castigos deviam ser determinados com moderação, aplicados com razão, proporcionados à qualidade da culpa e conduta do delinqüente”. Eles deviam ser aplicados na frente de todos os negros escravizados, para servir de exemplo para um ensinar e intimidar os demais (TAUNAY, 2001, p.67).

Na lida diária e nas práticas agrícolas não exigia treinamento específico, já que as tarefas eram rústicas, simples e pesadas, desenvolvidas em equipe, sob vigilância. Segundo Rugendas (1976, p 142) o que mais importava era o caráter do feitor que:

De chicote na mão, ele conduz os escravos ao trabalho e os fiscaliza de perto durante todo o dia.

ou

Quando um escravo comete um crime, as autoridades se encarregam de puni-lo,... mas quando ele se limita a descontentar o senhor pela sua



embriaguez, preguiça, imprudência ou pequeninos roubos, este o pode punir como bem entende.

...Os delitos graves são punidos com o chicote; para faltas menores usa-se a palmatória. Essas correções são quase sempre administradas em presença de todos os escravos..(RUGENDAS, 1976, p.145-146).

É provável que talvez tenha sido nos maus tratos da “pedagogia da violência, que se resumiu a educação dos menores.”, foi nesses moldes que a maioria das crianças, escravas ou libertas cresceu e foi “educada” – traços de uma educação violenta que permeou a convivência dessas crianças.

A violência implícita que havia na escravidão era importantíssima e servia como um mecanismo de dominação dos senhores sobre seus escravos no “interior das unidades produtivas”, pois, esta violência era imposta pela necessidade de conservar a obediência dos escravos, obrigando-os ao trabalho e mantendo-os submissos, com isso assegurando a continuidade da dominação do senhor sobre seus escravos (NEVES, 1993, p.197).

Essa constatação da violência implícita do trabalho escravizado nos interessa, pois ela, de certa forma, explica a necessidade de condicionar as próprias crianças negras nas relações escravistas, para reproduzir a mesma obediência, e submissão no trabalho cotidiano.

Portanto, punir o escravo desobediente era, não só um direito, mas uma obrigação do senhor, e isso era reconhecido pelos próprios escravos, que não assimilavam este ato como uma injustiça. “Em outras palavras, da mesma forma que um pai, através de punições, deveria ensinar ao filho normas de convivência social, ao senhor, por intermédio de castigos, caberia a tarefa de educar seus cativos para o trabalho e para a sociedade” (NEVES, 1993, p. 198).

Contudo, estes castigos tinham um “reconhecimento social” que esbarrava na questão da justiça e da moderação, pois, somente aplicação nessas condições corresponderia ao que dele se esperava: a disciplina e a educação. A punição injusta provocava a revolta dos escravos contra os senhores ( Id.Ibid).

Sendo assim, os castigos aos quais estavam expostos os escravos não se restringiam apenas em punir as faltas cometidas. Eles “eram dotados de um caráter pedagógico e exemplar”, objetivando, ressaltar ou evidenciar o poder senhorial, pelo medo e respeito imposto naquele momento. Com os castigos, preveniam-se rebeliões e ensinava-se o que era ser escravo. Os cativos aprendiam a conhecer cada um dos objetos de tortura – tronco, algemas, máscaras de flandres, vira mundo, ferros, correntes, etc... – desde a mais tenra idade.

Nesse sentido, os relatos dos viajantes são os primeiros a nos fornecer indicações acerca dos abusos físicos aos quais estavam sujeitas as crianças escravas,,contendo casos de maus-tratos e até assassinatos de pequenos cativos.

Segundo Rugendas (1976), nas fazendas do clero ou nos conventos, os escravos eram mais bem tratados. Ensinavam-se os filhos dos escravos a cantar na Igreja e davam-lhes algumas noções de catecismo. Nesse ponto, a religião cristã foi um dos pilares para manter a escravidão, pois ensinava seus trabalhadores as virtudes da paciência e da humildade, resignação e a submissão à ordem.

Até a idade de doze anos as crianças já executavam pequenos serviços, limpavam os feijões e outros cereais, destinados à alimentação dos escravos, ou cuidavam dos animais, bem como executavam pequenos trabalhos domésticos. Mais tarde, as moças eram encarregadas de fiar e os rapazes encaminhados para os campos. Quando um menino mostrava disposições especiais para determinado ofício,

este lhe era ensinado, a fim de que o praticasse um dia, na própria fazenda (RUGENDAS, 1976, p. 144).

A introdução do cativo nas práticas adultas não exigia treinamento específico, já que lhe era destinado tarefas rústicas, simples e pesadas, executadas em equipe e sob vigilância constante (MAESTRI, 2004, p. 200).

O ensino do trabalho do campo era assimilado por imitação, sem grandes dificuldades. O feitor distribuía, orientava e controlava as tarefas e também, quando necessário, executava o castigo. Sendo assim, a “educação” destinada à boa parte das crianças negras era de caráter prático, aprendida no convívio com escravos adultos.

Para Maestri, a autonomia das famílias escravizadas era maior nas fazendas das ordens religiosas; nas outras fazendas a autonomia da família escravizada era bastante limitada, dificultando o crescimento da população escravizada, pois:

[...] a dependência dos filhos à família escravizada, em geral, é a mãe, em especial, era frágil, em parte devido à carga de trabalho exigidas às progenitoras, acrescidas pelas tarefas da maternidade. Nos fatos, o filho devia respeito e obrigações aos pais sociológicos, ou seja, ao escravizador, e não aos seus pais biológicos escravizados (MAESTRI, 2004, p.202).

No cotidiano das fazendas, era de costume que as mães trabalhassem com os filhos atados às costas por panos, segundo hábito africano. Os pequeninos repousavam à sombra de uma árvore, próxima aos locais de trabalho, o que ocasionava inúmeros acidentes. Recém-nascidos eram deixados aos cuidados de um cativo ou cativa velha, enquanto as mães trabalhavam.

Nos primeiros anos, o moleque corria solto pelas proximidades da senzala e da casa-grande, vivendo sob a influência cultural de uma comunidade da senzala

absorvida pelas práticas produtivas. Aprendia o afro-português local ou português popular, sem receber treinamento específico (MAESTRI, 2004, p.202).

Aos seis ou sete anos, portanto, a criança negra já estava apta a iniciar nos serviços de produtor, executando tarefas que não requeriam habilidades complexas; sendo assim, não exigia uma formação específica. Nos campos, estava encarregada de abrir porteiras, distribuir água, levar recados, colher frutas, espantar pássaros das roças e vigiar animais, dentre muitas outras atividades que também não exigiam nenhuma formação especial.

As crianças negras consideradas “mais espertas” eram destinadas ao aprendizado das tarefas e ofícios especializados e semi-especializados, praticados nas fazendas, tornando-se carreteiros, vaqueiros, charqueadores, campeiros, e todo esse trabalho era feito por imitação, apenas observando, acompanhando e auxiliando os adultos nas tarefas (MAESTRI, 2004, p.203).

Ao que parece, a religião também se ocupou de “educar” os negros escravizados. A educação, aqui, deve ser entendida no sentido de inculcação (repetição) nos hábitos de bom trabalho, conforme relata Koster:

Todos os escravos no Brasil seguem a religião dos seus amos, e não obstante o abuso que existe na Igreja católica dessa região, tais são os efeitos benéficos da religião cristã, que esses filhos adotivos são por ela melhorados em grau infinito, e o escravo que atende a estrita observância do cerimonial religioso é invariavelmente, um servidor ótimo. Os africanos importados de Angola são batizados em lotes, antes que deixem suas praias, e quando chegam ao Brasil ensinam-lhes as orações da Igreja e os deveres da religião a qual pertencem. O signo da Coroa Real que trazem no peito indica que já passaram pela cerimônia do batismo e que também os direitos reais foram pagos por eles. Os negros importados de outras regiões da costa d' África chegam ao Brasil pagãos e antes da cerimônia do batismo é preciso ensinar-lhes algumas orações, para o que é dado o prazo de um ano a um professor, depois do que é obrigado a apresentar o escravo na igreja paroquial (KOSTER, 1978, p.393).

Segundo Koster, o próprio negro deseja ser um cristão, porque seus companheiros, em cada rixa ou pequenina discussão com ele, terminam seus insultos com palavras consideradas infames, com o nome de pagão! O negro não-batizado sente que é um ser inferior e, mesmo não podendo calcular o valor que os brancos dão ao batismo, deseja que o estigma que o mancha seja lavado, ansioso de ser igual aos camaradas. Sendo assim:

Nenhum recurso compulsório foi posto em prática para resolvê-los a usar os hábitos dos seus senhores, mas suas idéias são insensivelmente levadas a imitá-los. Não duvido que o sistema de batizar os negros recém-importados provenha mais do primitivo fanatismo português do que de algum plano político, mas tem produzido efeitos benéficos. Os escravos se tornaram mais tratáveis, melhores homens e mulheres, servos mais obedientes. Ficaram sob a direção do clero, embora não hajam retirado maiores vantagens com sua adesão ao grêmio da Igreja, é um grande elemento de poder que existe sobre a escravatura (KOSTER, 1978, p.393).

Com relação às crianças escravas, Koster descreve como são tratados os cativos no Jaguaribe:

Os escravos de S. Bento no Jaguaribe são todos crioulos e atingem a uma centena. As crianças são cuidadosamente instruídas nas orações pelos negros velhos e o hino à virgem é entoado por todos os escravos, machos e fêmeas, sempre possivelmente às sete horas da noite, que é a hora em que a escravaria regressa para casa. Deixam as crianças brincarem quanto queiram durante a maior parte do dia, e seu único encargo é, em horas determinadas, apanhar o algodão para as lâmpadas, separar os feijões que devem ser cozinhados ou outro serviço nessa espécie. Quando chegam à idade de dez ou doze anos, as moças fiam o algodão para fazer o tecido comum à região, e os rapazes guardam os bois e os cavalos nas pastagens. Se um menino demonstra predileção peculiar para qualquer ofício, tomam cuidado que sua inteligência seja aplicado no objeto da escolha. Ensinam música a alguns deles para o canto nas festas da igreja do convento (KOSTER, 1978, p.402).

Nos relatos de Koster, fica evidente que ele considera que o batismo teve efeitos benéficos aos negros, pois estes se tornaram mais obedientes e fiéis através da doutrinação cristã. E, com as crianças, a instrução pela oração começava cedo, reforçando uma pedagogia escravista. Sendo assim, a religião também contribuía para legitimar a escravidão e dar longevidade ao sistema,

Outro viajante, o Barão J. J. Von Tschudi, que percorreu as províncias do Rio de Janeiro e São Paulo, durante o período de 1860 (inclusive a vila de S. Carlos, hoje município de Campinas), observou que um fazendeiro precisava ter grande experiência para criar e educar filhos de escravos, pois havia fazendeiros muito mal sucedidos nesta tarefa, que só conseguiam “criar uma quarta parte dos negrinhos nascidos em suas fazendas”, o que deixa evidente que educar era sinônimo de criar a criança negra e não deixá-la morrer. Ele ainda observou que, nos estabelecimentos (fazendas) em que o tratamento dispensado aos escravos não era bom, as próprias mães não se “importavam” com a vida dos filhos, mas na fazenda, na qual o tratamento era bom a mortalidade também era elevada, principalmente por deficiências na alimentação (VON TSCHUDI, 1999, p 56).

Entendemos que os relatos dos viajantes não permitem que façamos qualquer afirmação taxativa em relação à educação destinada às crianças negras no interior das fazendas. O que podemos afirmar é que a maioria absoluta não teve acesso a outro tipo de educação. A escravidão brasileira até meados do século XIX desconheceu estabelecimentos educacionais para os escravos e seus filhos. O aprendizado era realizado nas práticas cotidianas, feito por acompanhamento dos escravos mais velhos e com pouca sistematização, incluindo o aprendizado das tarefas domésticas, a doutrinação religiosa e as punições como inibidoras das desordens e vícios..

Mas, se até a primeira metade do século XIX, as crianças negras estavam submetidas aos mesmos “padrões de educação” que eram destinados aos seus pais, e à aprendizagem por meio do cotidiano da escravidão, na segunda metade do século XIX – mais precisamente 1850, com o fim do tráfico de africanos para o Brasil – acentuam-se os problemas decorrentes da falta de braços para serem utilizados como mão-de-obra.

Nesse período, a preocupação com a criação de escolas para treinamento de mão-de-obra foi associada aos debates para a transição para o trabalho livre, pois, na possibilidade de se libertar o escravo, seu encaminhamento ao trabalho não mais poderia ser feito pelo chicote, mas agora pela persuasão. É nessa fase, também, que se acentua a necessidade da criação de leis para reter ao máximo os escravos na fazenda. A Lei de 1871 surge associada à educação dos ingênuos como um fator indispensável para sua integração em uma sociedade livre que estava sendo pensada.

Porém, a Lei do Ventre Livre, enquanto política do governo do império, para educar e preparar as crianças negras nascidas de ventre escravo para a sociedade livre não se cumpriu em escala significativa, uma vez que bem poucas crianças se beneficiaram dela.

Apesar da inexistência de escolas para os escravos, algumas iniciativas de educação aconteceram de forma isolada e pouco freqüente. Segundo Ribeiro (1996, p 67), em Campinas, o Capitão Bento Dias de Almeida Prado fundou em sua fazenda, em maio de 1880, uma escola destinada aos seus escravos, que chegou a abrigar 15 ingênuos e 5 adultos.

A escola começou com 20 alunos, sendo 15 ingênuos e 5 adultos captivos, havendo aulas durante o dia e, pelo que allí se observa, os resultados produzidos até hoje são os mais satisfatórios pois os alunos lêem, escrevem, e contam já com alguma presteza (A GAZETA DE CAMPINAS, 1883).

O período de 1880 é bastante sugestivo para pensar a mudança de mentalidade de alguns fazendeiros com o elemento servil, pois já começava a pensar em um tipo de educação mais sistematizada. Ainda que iniciativas como essas se tenham feito presentes no período pós-assinatura da Lei do Ventre Livre, a dispersão dessas fontes dificulta um levantamento exaustivo sobre a fundação e a manutenção dessas escolas de fazendas.

Considerando que a instrução elementar durante o período imperial (1822-1889) esteve restrita até mesmo entre as camadas mais privilegiadas da população brasileira, ela era tida como uma tarefa própria da família, que procurava realizá-la, na melhor tradição senhorial, por meio de preceptores.

As preceptoras que viveram e trabalharam no Brasil no século XIX, foram contratadas pelas elites do país, que procuravam nessas estrangeiras ou nos preceptores estrangeiros, a certeza de estar oferecendo a seus filhos uma educação diferenciada (RITZKAT, 2003, p.280).

O espaço ocupado pelos professores particulares e pelos chamados preceptores devia ser considerável, como costume generalizado entre as famílias ricas, em busca de um ensino mais eficiente, personalizado, no qual a família do aluno conhecia melhor o professor e este, o seu aluno, em jornadas de estudo mais extensas (LAPA, 1993, p.168).

Zaluar, viajante do século XIX, que aqui esteve entre 1860 e 1861, observou que a maior parte dos fazendeiros da região de Campinas pagou mestres para educar seus



filhos em casa e um bom número de jovens campineiros freqüentou, em São Paulo, as aulas da Faculdade de Direito (ZALUAR, 1913, p.141).

A preceptora Ina Von Bizer é um exemplo deste tipo de iniciativa,.Ela viveu no Brasil entre 1881 e 1883, período durante o qual educou crianças ricas da Província de São Paulo e Rio de Janeiro. Deixou uma vasta correspondência que foi reunida em um livro da década de 50, sob o título: “Os meus Romanos – Alegrias e Tristezas de uma educadora Alemã”.

Nos seus relatos de correspondência a educadora alemã lamentava que as crianças negras, àquela altura (1881 a 1883) , já libertas pela Lei do Ventre Livre, não recebessem nenhum tipo de instrução. A professora em uma dessas correspondências, perguntava à amiga: “não estão percebendo que, agindo assim, estão preparando a pior geração que se possa imaginar para conviver, mais tarde com seus próprios filhos?” (BINZER, 1994, p.5-6). A professora reforça que mesmo após a Lei do Ventre Livre, a educação das crianças negras não se cumpriu em escala significativa nesta região.

Pouco tempo antes da abolição da escravatura, Ina Von Bizer se assombrava ao ver que ninguém pensava no que fazer com os negros, depois de libertá-los. Ela considerava que o brasileiro era pouco dedicado ao trabalho, pois

ele próprio não se dedicava ao trabalho se o pode evitar e encara a desocupação como um privilégio das criaturas superiores. Como esperar que o escravo, criado em animalesca ignorância, mas dentro dessa ordem de idéias, seja capaz de adquirir outras por si, formando sua própria filosofia? (BINZER, 1994, p.5-6).

Sendo assim, para a preceptora, o negro estaria fadado à ignorância e causaria graves conseqüências para a sociedade brasileira, pois considerava: “que a gente preta

é um peso para o Brasil, formando a escravidão uma verdadeira chaga ainda pior para os senhores do que para os próprios escravos [...]”(BINZER, 1994, p.12).

Porém, tal afirmação apresenta uma grande contradição, da mesma forma que a falta de educação dos negros os transformaria em fardo para a sociedade. Por outro lado, a mestra reconhece que:

Neste país, os pretos representam o papel principal; acho que no fundo são mais senhores do que escravos dos brasileiros. Todo o trabalho é realizado pelos pretos, toda a riqueza é adquirida por mãos negras, porque o brasileiro não trabalha e quando é pobre prefere viver como parasita em casa dos parentes e de amigos ricos, em vez de procurar ocupação honesta. Todo o serviço doméstico é feito por pretos: é um cocheiro preto quem nos conduz, uma preta quem nos serve. Junto ao fogão o cozinheiro é preto e a escrava amamenta a criança branca; gostaria de saber o que fará essa gente, quando for decretada a completa emancipação dos escravos. Na nossa Europa muito se sabe a respeito da Lei referente a esse assunto, e imaginávamos que a escravidão fora abolida. Mas não é assim. Foi determinado apenas que do dia de sua promulgação em diante, 28 de setembro de 1871, ninguém mais nasceria escravo no Brasil. Quem já vivia como cativo nessa época assim permanecerá até a morte, até o resgate ou até a libertação. Os pretinhos nascidos agora não têm nenhum valor para seus donos, senão o de comilões inúteis. Por isso não se faz nada por eles, nem lhes ensinam como antigamente qualquer habilidade manual, porque, mais tarde, nada renderão. Como são livres, porém, os brasileiros tratam-nos com mais estima e maior consideração do que os escravos natos (BINZER, 1994, p.40-41).

Consideramos a afirmação de que a partir da Lei do Ventre Livre aquelas crianças passaram a ter um outro tipo de tratamento, muito frágil para ser tomado como resposta, conforme indagamos anteriormente. Será que a partir da Lei de 1871, os proprietários de terras mudaram o seu comportamento em relação às crianças, para que as elas criassem vínculos com o lugar?

É interessante observar como Binzer relata o cotidiano de um garoto negro que, aos 12 anos, já se encarrega de alguns serviços:

Há um mulatinho de doze anos, com cara de malandro e uma invencível predileção pelas roupas sujas e pelas cambalhotas que se tornaram sua maneira habitual de andar; sua obrigação é a de espantar as moscas durante o almoço, junto à mesa, com uma bandeirola (que é agora marrom cinza, seja lá o que tenha sido antes). E me parece mais intolerável que as próprias moscas. Além disso, o menino deve servir o café. Mas, mesmo tomando-se bebida quatro vezes ao dia, não se pode considerar um serviço dessa espécie como ocupação suficiente para o dia inteiro, não se podendo prever até que ponto de virtuosismo chegará essa criaturinha amarelada se empregar a metade de suas horas vagas aperfeiçoando as cambalhotas (BINZER, 1994, p.19-20).

A professora alemã, nos seus relatos, demonstrava que era conhecedora das Leis vigentes na época, ao relatar que a Lei de Emancipação de 28 de Setembro de 1871 determinava, entre outras coisas, aos senhores de escravos, que mandassem ensinar a ler e escrever a todas essas crianças. Reconhece, portanto:

Que em todo o Império não existem talvez nem dez casas onde essa imposição seja atendida. Nas fazendas sua execução é quase impossível. No interior não há mestres-escolas rurais como na nossa terra, e assim sendo o fazendeiro ver-se ia obrigado a mandar selar vinte a cinqüenta animais para levar os pretinhos à vila mais próxima, geralmente muito distante; ou então teriam de manter um professor especial para essa meninada? Essas questões apresentam diversas soluções, mas o fato é que ninguém aqui faz coisa alguma, de maneira que as crianças nascem livres, mas crescem sem instrução e no futuro estarão no mesmo nível dos selvagens sem gozar nem mesmo das vantagens dos escravos, que aprendem este ou aquele trabalho material. Se já estão livres, por que fazer despesas com eles, desperdiçar dinheiro com quem não dará lucro? (BINZER, 1994, p.128).

A sua visão era bastante pessimista quanto à educação dessas crianças e pouco se devia esperar dos cidadãos libertos; também acreditava que pouco se devia esperar dessa população para um esforço de trabalho criador e, tampouco esperar que viessem a favorecer o país nos próximos decênios. Para ela, era muito difícil entender uma sociedade fundada no trabalho escravo e em uma outra concepção de trabalho.

Miriam L. M. Leite cita o relato de Ida Pfeiffer que observa o mesmo descaso com a educação dos negros:

Não existe escola para eles, não recebem qualquer instrução; numa palavra, não se faz coisa alguma para desenvolver suas faculdades intelectuais, são mantidos, de propósito, numa espécie de infância, segundo velho hábito dos Estados despóticos, pois o despertar desse povo oprimido poderia ser terrível (LEITE, 2001, p.46).

A observadora reconhece que, no Brasil, os negros executam todos os trabalhos sujos e penosos da casa ou de fora, representando a camada mais baixa da sociedade. Porém, a autora observa que muitos aprendem ofícios e outros se tornam muito hábeis em sua arte.

Nas oficinas, eu vi os mais diferentes negros preocupados na confecção de trajes, sapatos, obras de tapeçaria, bordados a ouro e prata, e mais de uma negra, muito bem vestida, trabalhava em toilettes para as mulheres mais elegantes e nos bordados mais delicados (LEITE, 2001, p.46).

As diferenças de concepções e ideais pedagógicos das observadoras são reveladores da tensão existente entre o que pensavam ser ideal e o que observavam entre a realidade brasileira

Por isso, tais relatos não representam a realidade como um fiel espelho, pois muitos indivíduos não conheciam a língua falada no país e achavam-se distantes da realidade cultural brasileira. Contudo, alguns deles souberam descrever paisagens e costumes presentes entre nossa população. A vida material dos escravos brasileiros, seus hábitos, crenças, relações familiares, foram alvo das observações desses estrangeiros que para cá vieram.

Leite (2001) também utilizou literatura de viagem para escrever sobre educação no século XIX. Porém, também alerta que o longo manuseio desses livros revelou que, à parte os exageros, havia preconceitos da ciência do tempo dos autores, de sua posição social e política. Muitos críticos consideram a literatura de viagem como “uma

massa espumante de juízos ligeiros, sem estudo, nem documentação, sem certeza alguma”.

Por isso, é importante fazer o cruzamento com outros livros de viajantes do mesmo período, para explicitar pontos mal entendidos, e isto se faz necessário para compreender os sentidos superpostos e as classificações supostas que, nem sempre, são apreendidas pelo estrangeiro ou por qualquer indivíduo de fora do grupo além de outras leituras, – como já observado anteriormente, por Slenes – para complementar os relatos da literatura de viagem e as memórias.

Sendo assim, Löwy alerta que a visão de mundo está ligada à posição social do observador, ou seja, todo conhecimento da sociedade, da economia, da história da cultura é relativo a uma certa perspectiva orientada para uma certa visão de mundo, vinculada do ponto de vista de uma classe social em um momento histórico determinado (LÖWY, 2003).

Para Leite (2001), as memórias também constituem fontes preciosas de conhecimento das relações interpessoais e das variedades de contatos étnicos e de camadas sociais, pois as memórias dão pormenores dos processos da preparação para a vida adulta, entre as crianças brancas e as negras. Conforme relata a mesma autora:

As mães como ‘mestras naturais’, as primas ensinando canto e piano, as amas recontando as tradições das famílias e dos escravos, os tios abrindo as bibliotecas e introduzindo sobrinhos e netos nos autores, encomendando livros na cidade ou na corte, ou se propondo a dar aulas de geografia e de física. As mães ensinavam as meninas e as escravas a rezar, a fazer renda, a costurar. Os oficiais ensinando a ferrar animais, a fazer sapatos, a construir cercas. As doceiras a fazer doces e flores artificiais, a dissecar animais e plantas, a fazer e enfeitar pratos (LEITE, 2001, p.25-26).

## 4.2. Mudanças nos Mecanismos de Controle Social

Durante boa parte da primeira e da segunda metade do século XIX, a “educação”, das crianças negras e dos negros adultos esteve condicionada à preparação para a vida adulta e orientada pela ameaça do chicote,

A partir de 1870, houve a substituição da violência por outros mecanismos de controle social. Segundo Gebara (1986), a opção adotada em 1871 foi resultado de um consenso em favor da estratégia reformista. Tão importante quanto o consenso, foi a sua manutenção e, para tanto, a habilidade da elite política incluiu os escravos nesse pacto, pois o consenso não poderia ser ameaçado com rebeliões e confrontos. Por outro lado, o consenso, ao incluir os escravos, resultou na substituição da violência, por outros mecanismos mais sutis; esse foi um fator para o sucesso da manutenção da ordem nesse processo de transição gradual (GEBARA, 1986, p.107).

As posturas municipais significaram alguns dos meios não violentos para o controle da mobilidade dos escravos. Diante de um processo político desencadeado a partir de 1871, quando a condenação da escravidão se tornou geral, e ser escravista era um ônus crescente, as Câmaras Municipais começaram a aumentar violentamente o valor das multas aplicáveis nos casos que envolviam escravos; também criaram outras taxas sobre a sua posse, deixando o fazendeiro numa situação difícil de contestar (GEBARA, 1986, p.113).

Gebara ressalta a importância de discutir as relações existentes entre a legislação nacional e as posturas municipais, apontando algumas articulações fundamentais que possibilitaram a implementação da estratégia de transição formulada em nível nacional, estabelecida a partir da Lei do Ventre Livre.

Só para se ter um exemplo, entre o período de 1871 e 1875, logo após a promulgação da Lei nº. 2.040, ela passou por um período de regulamentação, quando foram especificadas as providências que deveriam ser tomadas pelos proprietários das mães, a fim de batizar, matricular ou, em caso de falecimento, enterrar, os filhos livres das mulheres escravas. Durante esse período, o Ministério de Agricultura, Comércio e Obras Públicas, endereçou aos presidentes das províncias (os assuntos ligados ao elemento servil, eram regulamentados por este ministério, visto que o trabalho do escravo estava ligado a terra) repetidos apelos “por providências para a educação e proteção desses menores”. Sendo assim, pressionados, os presidentes passaram a incentivar as Câmaras Municipais à procura de soluções (ALANIZ, 1997).

Nas pesquisas realizadas nas correspondências, nos códigos de posturas e editais, localizamos uma correspondência da Câmara Municipal de Campinas, de 11 de dezembro de 1871, respondendo ao Presidente da Província, sobre esses pedidos:

Registro de um ofício ao Presidente da província sobre as associações de que trata a Lei 2040: Ilmo. Exmo. Presidente. A Câmara Municipal desta cidade, em observância da circular de V. Excía de 20 de Outubro findo, tem a informar que não encontra no povo disposição para auxiliar a organização de associações de que trata esta circular, mas esta Câmara está bem informada de que os possuidores de escravos deste município tem procedido com toda humanidade e zelo na criação dos menores libertos de modo que é por assim dizer dispensável a criação daquelas associações.

Deos guarde V. Excía.

Campinas em sessão de 11 de dezembro de 1871  
Ilmo. Exmo. Sr. Presidente da Província de S. Paulo. (Câmara Municipal de Campinas. Livro de Correspondências, Posturas e Editais. 1856-1872 p. 186 e verso e 187). (ver Anexos)

Nesse sentido, evidenciamos dois fatores importantes: o primeiro a tentativa de relacionar a legislação nacional com as posturas municipais; o outro, mais uma

evidência de que os fazendeiros de Campinas optaram por acolher para si as obrigações de criar e “zelar” pela “educação e saúde” de seus ingênuos.

Para Alaniz, os fazendeiros campineiros optaram por cuidar e “zelar pela saúde de seus ingênuos”, mas a autora reconhece que as taxas de mortalidade infantil na cidade eram bastante elevadas. Acrescenta que não são

‘apenas os senhores campineiros que deixam seus ingênuos, de modo tão indiferente. Os primeiros anos que se seguem à Lei de número 2040, contemplam o crescimento desmedido das taxas de mortalidade infantil no país’. Tais resultados teriam preocupado alguns observadores do governo (ALANIZ, 1997, p.47).

Para a autora, a Lei nº 2.040, mesmo responsabilizando os senhores das escravas pelo cuidado dos ingênuos, não foi suficiente, pois a

reação senhorial frente às crianças livres foi de pouco mais que indiferença. Isso pode ser apreendido, não apenas do crescimento das taxas de mortalidade, mas também do aumento no abandono de crianças negras em alguns municípios do país (ALANIZ, 1997, p.47).

Nos primeiros anos da década de 1870, os ingênuos constituíam apenas mais bocas para alimentar e pouca perspectiva de futuro. Para as famílias negras, entretanto, cada ingênuo poderia constituir-se uma promessa, em uma esperança, uma vez que sua aparente liberdade colocava-o, quando chegasse à idade de ganho, em posição de ajudar seus irmãos ou seus pais a libertarem-se mediante pecúlio. Justificadas ou não, quantas esperanças não terão sido acalentadas em lares escravos, pela presença ou pelo sorriso de uma criança ingênua? Do mesmo modo, quantos sonhos perdidos e chorados, a cada vez que um casal escravo, ou alguma escrava solitária dispunha-se a enterrar um pequeno ingênuo, sacrificado à indiferença do mundo senhorial ou às condições precárias de higiene e medicina da época? (ALANIZ, 1997, p.52).



Sendo assim, a existência dos ingênuos parecia ser ameaçada pela indiferença das políticas municipais e pelas péssimas condições em que viviam essas crianças.

Contudo, a legislação nacional estava preocupada em fixar uma estratégia para a extinção da escravidão. Tratava-se de encaminhar, politicamente, a questão da mão-de-obra, de forma gradual e controlada e, assim, era preciso evitar riscos tanto à população quanto ao sistema social vigente. Paralela a essa preocupação mais geral, a questão da mão-de-obra tinha peculiaridades que necessitavam de tratamento específico. Disciplinar a mão-de-obra era extremamente necessário para as novas relações que se teriam com a extinção da escravidão (GEBARA, 1986, p.118).

A preocupação em disciplinar essa população negra, esteve presente no debate dos parlamentares, momento que precedeu a aprovação da Lei de 1871; a questão da mortalidade das crianças recebeu atenção dos deputados; muitos consideravam que a legislação que libertava as gerações futuras evitaria a continuidade dessas mortes provocadas para impedir o nascimento de crianças no estado servil.

Essa preocupação também estava ligada a estratégias utilizadas pelos escravos de provocar infanticídio ou filicídio, pois muitos não queriam ver seus filhos no cativeiro. Após a Lei de 1871, obteve-se:

[...] uma nova realidade que impôs ao escravo uma percepção diferente do universo que os cercava. Essa nova percepção era reforçada pelo fato de que as atitudes de protesto que, previamente, atingiam os interesses dos senhores (como matar um nascituro, por exemplo); agora atingiam diretamente os interesses dos escravos (GEBARA, 1986, p.139-140).

Um exemplo de filicídio foi o caso de um ex-escravo, o crioulo Marcelino Francisco Inácio, que pertencera à fazenda do Partido, de um certo capitão Manuel Antônio Barroso. Quando este veio a falecer, deixou-lhe como herança uma carta de

alforria, em Campos dos Goitacazes. No dia 30 de junho de 1847, Marcelino matou os dois filhos que ainda eram escravos. Ao ser indagado por outro escravo do motivo que o levara a praticar tal coisa, respondeu: “que tivera que fazer isso para não vê-los escravos do senhor moço” (GOES e FLORENTINO, 1997, p15-16).

Outro caso de filicídio foi o de Justina que, frente à ameaça de desenraizamento – separação de mães e filhos provocada pela generalização do tráfico interno, apesar da lei de 1869, que proibia a separação entre as crianças escravas e os pais – matou cada um de seus três filhos menores e depois tentou, sem sucesso, o suicídio, caso acontecido na Freguesia de São Sebastião, município de Campos, Rio de Janeiro, em 1878 (CASTRO, 1997, p.346).

A questão a destacar é que a Lei do Ventre Livre levaria a uma redefinição das formas de resistência, até então adotadas; era preciso repensar novas formas de conduzir as ações praticadas no cativeiro.

Ao focalizar a questão referente aos protestos dos escravos, no contexto da Lei de 1871, torna-se evidente que, exceto as fugas, todas as outras formas de protesto e rebelião eram controladas pela norma legal. Gebara (1986) considera que a Lei do Ventre Livre foi aprovada para tratar da transição da escravidão para o mercado de trabalho livre.

Contudo, para Chalhoub (1990), a Lei de 1871 não é passível de uma interpretação única e totalizante. Sendo assim, da mesma forma que a Lei, cujas disposições mais importantes foram “arrancadas” ou conquistadas pelos escravos a classes proprietárias, a mesma também pode ser interpretada como exemplo do instinto de sobrevivência da classe senhorial, pois a esperança da liberdade que daria aos

escravos, em vez de representar perigo, seria um elemento de ordem pública, para conter os cativos (CHALHOUB, 1990, p.160).

Chalhoub parece divergir da afirmação de Gebara que toma a Lei do Ventre Livre como mediadora da transição da escravidão para o mercado de trabalho livre, pois, para o primeiro, seria um anacronismo interpretar 1871 como a instauração de uma política acabada e de longo prazo, no sentido da organização e da disciplina do mercado de trabalho livre no Brasil. Para ele, a afirmação de tomar a Lei do Ventre Livre como momento de afirmação de todo um contingente de trabalhadores disciplinados e “higienados” não corresponde às atitudes ou ações tomadas pelas classes proprietárias.

Essa pode ser uma parte da história, pois seria tentador interpretar o acesso à liberdade pela utilização do pecúlio, como uma forma de ensinar aos escravos as virtudes da ascensão social pelo trabalho. Mas, os escravos já pareciam saber havia muito tempo que sua melhor chance de negociar a liberdade com o senhor era juntar as economias e conseguir indenizar seu valor. Sendo assim, ou pensamos que esses negros estavam disciplinados para o mercado de trabalho há muito tempo, ou, então, admitimos que eles pudessem atirar-se ao trabalho por motivos muito diversos de uma suposta inclinação pelo salário e pelos encantos dos patrões (CHALHOUB, 1990, p.160).

Todavia, o ponto que gostaríamos de destacar é que, após o esgotamento do modelo da pedagogia disciplinadora pelo castigo físico ao escravo, fica evidente, como relatou Gebara, que novos mecanismos de controle foram implantados para conformar a nova geração que nasceria liberta, a partir da Lei número 2.040.

### **4.3. A Educação das Crianças Negras**

A educação das crianças negras já havia sido pensada como um mecanismo de controle, em meio ao processo de abolição do trabalho escravo, porém, as crianças nascidas livres a partir da Lei do Ventre Livre, não deveriam ter acesso a uma escolarização bacharelesca, mas deveriam ser retidas nas atividades básicas de produção, pois não deveriam comprometer sua função no processo produtivo.

Por isso, a educação das crianças negras deveria ter um caráter essencialmente agrícola, ensino este que foi reivindicado pelos próprios agricultores, para garantir a mão-de-obra das suas lavouras.

Levando isso em conta, o que se propunha para a educação dos negros era próximo ao que se propunha para a educação dos pobres. A instrução estava aliada a uma proposta de educação, cujo objetivo era disciplinar a população que trazia consigo os “vícios da senzala” e da raça (FONSECA, 2002, p.141).

Para Cunha (2000), a questão da educação do povo, sob o ponto de vista dos intelectuais brasileiros não pode ser interpretada separadamente da questão da escravidão, pois uma coisa está atrelada à outra: “como fazer os trabalhadores trabalharem? Enquanto a força de trabalho era toda ou quase toda escrava, a questão não admitia dúvidas: a coação física era a resposta pronta”.

No entanto, desde a época da Independência, os intelectuais do novo Império começaram a ver as relações escravistas de produção, como um obstáculo à acumulação de capital; isso devido aos custos de reposição do escravo, elevados pelas limitações do tráfico negreiro, impostas pela Inglaterra, e a inadequação dessas relações à produção manufatureira levaram-nos a defender a substituição da força de

trabalho livre, disposta a trocar sua capacidade produtiva por salários (CUNHA, 2000, p.145).

Mas, o que esta questão implica na educação dos ingênuos e a Lei de 1871? As conexões entre a reprodução da força de trabalho, a educação e a abolição da escravidão não eram desconhecidas pelos intelectuais do Império brasileiro, muitos deles discutiram e elaboraram projetos. Exemplo disso foi o programa político de José Bonifácio, que não chegou a ser concretizado, mas serviu de representação; foi apresentado à Assembléia Constituinte de 1823, mas publicado somente em 1825 no exílio. Entre as várias medidas propostas por José Bonifácio, muitas delas diziam respeito à criação de escolas.

Em relação aos escravos, José Bonifácio defendeu a libertação gradual, assim como a supressão dos castigos corporais e, principalmente, sua transformação pela instrução, de “homens imorais e brutos” em “cidadãos ativos e virtuosos”.

Isto, por duas razões convergentes. Primeiro, para evitar que os escravos viessem a reclamar esses direitos com “tumultos e insurreições” como estaria havendo na Ilha de São Domingos, no Caribe, Haiti. Segundo, porque não poderia haver um povo instruído e moralizado. Por isso, se fazia necessário dar ao povo “instrução e moralidade”, com escolas de primeiras letras e de ginásios onde fossem ensinadas as “ciências úteis” (CUNHA, 2000, p.150).

José Bonifácio<sup>20</sup> alertou para a necessidade de se promover a civilização dos Índios e exercitar os ex-escravos – e os negros ainda escravos – no amor ao trabalho. Eles deveriam ser “instruídos na religião e na moral, no que ganha (ria) muito, além da felicidade eterna, a subordinação e fidelidade devida aos escravos”. Sugeria medidas pertinentes a facilitar a alforria, a formar famílias de escravos, a multiplicar suas rendas em caixas econômicas e, se essas medidas não dessem certo, deveriam ser tomadas medidas repressivas (Id.p.150). Porém, tão logo a Assembléia Constituinte foi dissolvida e outorgada a Constituição por Pedro I, em 1824, José Bonifácio e suas propostas foram descartadas. Ele foi demitido do Ministério e partiu para o exílio, enquanto o escravagismo foi revigorado.

Hipólito da Costa<sup>21</sup> também escreveu um artigo sobre a escravatura no Brasil, que marcou profundamente a consciência dos intelectuais do nascente Império brasileiro, sobre os males advindos por esse regime de exploração da força de trabalho, para a vida política dos homens livres. Segundo seu raciocínio,

A primeira educação é feita pela mãe, de quem se recebe a maior parte das idéias e dos costumes. No Brasil escravocrata, as mulheres, antes de se casar, tirariam suas idéias e virtudes das escravas, com quem viveriam na mais íntima sociedade. A criada, sendo escrava, só encontraria motivos para ser depravada, pois sua virtude nenhuma vantagem lhe assegurava. Por outro lado, a criada livre teria motivo

---

<sup>20</sup> José Bonifácio de Andrada e Silva mais conhecido na história como o “Patriarca da Independência”, legítimo representante das elites rurais José Bonifácio foi um político conservador. Suas propostas de caráter mais progressistas era o fim gradual da escravidão e a distribuição de terras inutilizadas para lavradores pobres, refletindo a inevitável influência dos princípios iluministas naquela época. Antes de ser político foi cientista, aspectos menos conhecidos de sua vida. Nascido em Santos, em 1763, bacharelou-se em leis e história natural, na Universidade de Coimbra, em 1783. De 1790 a 1800, realizou viagens de estudos por diversos países da Europa, aperfeiçoando-se e realizando pesquisas em vários campos, principalmente em mineralogia. Voltando a Portugal, exerceu vários cargos públicos, foi secretário da Academia de Ciências e lecionou mineralogia na Província de São Paulo. Somente depois de toda essa carreira, começou sua participação no movimento pela independência (CUNHA, 2000, p. 149).

<sup>21</sup> Hipólito da Costa Pereira Furtado de Mendonça formou-se em Direito em Coimbra, após o que exerceu cargos públicos no governo metropolitano, recebendo missões no estrangeiro. Perseguido pela tardia inquisição portuguesa, por ser maçom, exilou-se na Inglaterra em 1804, dedicando-se ao magistério. De 1808 a 1823, publicou em Londres o Correio Braziliense, primeiro órgão da imprensa brasileira. Nessa revista, Hipólito da Costa defendia a independência do Brasil, a abolição da escravatura, o industrialismo e a monarquia constitucional.

poderoso **para ser virtuosa: a esperança de, pelo casamento**, figurar um dia no mundo tanto ou mais como a sua senhora. Pois bem, as idéias vis, que por força devem entreter as escravas, hão de contaminar o espírito das senhoras meninas com quem vivem. E estas seriam as futuras educadoras dos homens do Brasil. Homens educados juntos com escravos ou recebendo, indiretamente, os vícios da escravidão não podem deixar de olhar o despotismo como uma ordem de coisas natural. Quem se habitua a olhar para o seu inferior como escravo, acostuma-se, também, a esperar do superior um tratamento próprio ao escravo (CUNHA, 2000, p.151-152).

O artigo ainda explicava a razão por que o sistema político de liberdade Constitucional era incompatível com a escravidão e, portanto, Gonçalves Dias, mais adaptado à ordem que veio se cristalizar no Império, encontrou na proclamação das virtudes idealizadas do índio a contrapartida da denúncia dos vícios dos escravos, mas não os da escravidão. O poeta considerava ser perigoso dar instrução (as primeiras letras) aos escravos, compartilhando, talvez, dos temores de Voltaire, pensador iluminista francês. No entanto, defendia a educação moral e religiosa dos escravos, pois “essa classe” convivendo com a população livre tem sobre ela uma ação desmoralizadora, que não procuramos remediar. Gonçalves Dias não aconselhava a acabar com o regime, mas, atenuar seus efeitos pela educação moral dos escravos (CUNHA, 2000, p.152).

Cunha (2000) cita a obra de Frederico Burlamaqui<sup>22</sup>, publicada em 1837, na qual o autor alinhou uma série de argumentos econômicos para mostrar aos senhores o quanto lhes era desvantajosa a escravidão. Além dos males diretos à acumulação de capital, a escravidão acarretaria males indiretos, como a aversão dos homens livres pelo trabalho manual. Essa aversão fazia com que toda a produção, em particular a manufatureira, acabasse sendo feita por escravos. Sendo assim, não estariam

---

<sup>22</sup> Frederico Burlamaqui foi engenheiro militar e doutorou-se em ciências matemáticas e naturais. Ocupou diversos cargos públicos e secretariou, por muitos anos, a sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional (CUNHA, 2000, p.153).

favorecendo o desenvolvimento das faculdades intelectuais dos escravos, em parte, porque não compensaria, em termos financeiros, mas, também, porque a “necessidade da segurança, mais forte que a paixão da avareza, os obriga a torná-los os mais estúpidos possíveis”; em parte, ainda, “pela inabilidade dos negros para todo o serviço que exige a menor porção de inteligência.”

Diante do desinteresse dos senhores, os escravos eram ensinados por outros escravos, estabelecendo-se um círculo vicioso que obrigava aqueles a importarem dos países onde a escravidão não existia mais, todos os produtos industriais

que exigem alguma inteligência na sua confecção. Os que aqui eram produzidos caracterizavam pela imperfeição. O progresso impulsionado pela divisão do trabalho e pelo uso de máquinas encontrava assim, na escravidão um obstáculo invencível (CUNHA, 2000, p.153).

À medida que o tráfico negreiro foi sendo inviabilizado pelas pressões inglesas, multiplicaram-se os intelectuais que difundiam, estendiam e aperfeiçoavam as idéias de José Bonifácio, Hipólito da Costa e Frederico Burlamaqui. Essas pressões ganhavam eficácia, conforme vinham para cá os capitais interessados na produção manufatureira e na exploração de serviços públicos de água, iluminação e transporte. Umas e outras viabilizaram o aumento da força do crescente movimento abolicionista e a elaboração das Leis do Ventre Livre (1871), dos Sexagenários (1885) e, finalmente, da Abolição Geral (1888). A essas novas condições políticas e econômicas juntou-se, certamente, a preocupação com a Comuna de Paris em 1870. A abundante literatura conservadora francesa sobre o movimento político do proletariado francês repercutiu no Brasil como uma advertência (CUNHA, 2000, p.154).



As elites intelectuais passaram a perceber com mais clareza que a abolição da escravidão correspondia, de fato, aos interesses dominantes, não só de maximizar o rendimento do capital investido, mas, também, de prevenir as lutas de classes (abertas e ameaçadoras, como na Europa). Isto, pela adequada formação da consciência dos trabalhadores e pela incorporação do maior número de indivíduos à força de trabalho explorável.

A necessidade de não só libertar os escravos, como também de educá-los para serem livres, ou melhor, para aceitarem as relações capitalistas de produção foi, então, antecipada pelos intelectuais do Império Brasileiro, principalmente a partir de 1870. Educados na Europa, ou mesmo no Brasil, mas com professores e/ou livros europeus, principalmente franceses, as elites intelectuais tendiam a traduzir os problemas do país, isto é, os problemas das próprias classes a que se referiam da Europa e usando a mesma resolução dos conflitos que lá surgiram. Mesmo que os tipos e as intensidades das lutas de classes no Brasil não correspondessem, naquele momento, às dos países “civilizados”, os intelectuais brasileiros anteviam os perigos que surgiriam, no caminho para a civilização (CUNHA, 2000, p.152).

A proposta de um ensino profissional para as massas, de modo a moralizá-las e a desenvolver a produção para transformar a sociedade “sem quebrar suas molas” foi, talvez, o núcleo de todo o pensamento elaborado no Brasil Imperial sobre o assunto.

Cunha cita João Barbalho Uchoa Cavalcanti<sup>23</sup>, defensor das liberdades constitucionais, e abolicionista militante, dava especial importância à instrução pública como condição para o progresso da sociedade. Dizia ele “que passado já é o tempo em que o pão do espírito era tido por perigoso alimento, e por isso monopolizado pelo Estado que o distribuía ou o confiava ao clero para distribuí-lo em parcas e mesquinhas rações”.

Para João Barbalho, os efeitos positivos da instrução popular resultariam em incentivos para a produção manufatureira e em dois tipos de escola. O ensino primário, pela variedade de matérias, proporcionaria o surgimento de diferentes talentos e vocações que, de outra forma, dificilmente se desenvolveriam. Ressaltava sua admiração pelo Asilo de Meninos Desvalidos, criado no Rio de Janeiro em 1875, pelo conselheiro João Alfredo, a ponto de considerá-lo modelo para as províncias. Escolas como essa, incentivariam as artes e indústrias dando-lhes pessoal moralizado e diminuindo o número de “vagabundos e pretendentes a empregos públicos”. Cada província deveria abrir, pelo menos, uma escola desse tipo na capital, propiciando “a melhoria das classes operárias e um meio de favorecer a infância pobre educando-a para o trabalho” (CUNHA, 2000, p.160).

Outro político que se intitulava como protetor dos trabalhadores e dos escravos era Joaquim Nabuco, visto que para ele, os escravos não viviam em condições de manifestar-se em prol de sua libertação; no entanto, conforme alguns pensadores, sua

---

<sup>23</sup> João Barbalho Uchoa Cavalcanti, inspetor-geral da Instrução Pública da Província de Pernambuco, de 1872 a 1889, substituto de Benjamin Constant no efêmero Ministério dos Correios, Telégrafos e Instrução Pública, deixou abundantes escritos pedagógicos nos relatórios e nos livros didáticos que escreveu. O longo tempo - dezessete anos - em que dirigiu o ensino público em Pernambuco, o interesse e a agudeza demonstrada nas análises que efetuou fizeram dele um dos mais importantes educadores do Império, embora pouco conhecido enquanto tal (CUNHA, 2000, p. 158).

manifestação dizia respeito aos interesses das classes proprietárias, uma vez que era delas que o Nabuco tirava proveito político (CUNHA, 2000, p.165).

Nos seus discursos, Nabuco<sup>24</sup> considerava que um dos mais graves problemas econômicos brasileiros era a falta de desenvolvimento de um contingente de força de trabalho livre. Por isso, era adepto da gradativa libertação dos escravos e do incentivo da imigração de trabalhadores europeus. Contudo, a sua principal defesa era a preparação e a transição com os braços já disponíveis; a força de trabalho assalariada deveria ser construída a partir dos trabalhadores livres existentes e dos escravos. “Não tinha dúvidas a respeito da disponibilidade de um contingente demográfico suficiente”. O mesmo dizia, na Assembléia Geral, em 1879: “Não há falta de braços no país, o que há são muitos braços cruzados.” A solução para descruzar os braços e pô-los a trabalhar seria a “educação dos ingênuos” (CUNHA, 2000, p.167).

Naquele ano de 1879, as crianças libertas pela Lei do Ventre Livre já teriam completado 8 anos, idade fixada pela Lei para o fazendeiro optar entre ficar com o ingênuo até 21 anos ou entregá-lo para estabelecimentos destinados pelo governo; também, a partir da época em que fizesse 21 anos passaria a ter o direito de voto. Diante disso, Joaquim Nabuco manifestava a preocupação com a educação desses futuros homens.

Nesse sentido (a defesa da Sociedade política diante do possível ingresso no corpo eleitoral de novos contingentes de comportamento ainda imprevisível, e a defesa da economia, garantindo a oferta de força de trabalho), Joaquim Nabuco propôs à Assembléia geral, em 24 de Agosto de 1880, um Projeto de Lei, recusado pela maioria dos

---

<sup>24</sup> Joaquim Nabuco, diplomata, político, nasceu em Recife, PE, filho do senador José Tomas Nabuco de Araújo, “O Estadista do Império”. Estudou humanidades no Colégio Pedro II, bacharelando-se em Letras. Em 1865, seguiu para São Paulo, onde fez os três primeiros anos de Direito. Formou-se no Recife, em 1870. Entrou para o serviço diplomático. De 1881 a 1884, Nabuco viajou pela Europa. Em 1883, em Londres, publicou O Abolicionismo.

deputados, ainda resistentes ao Abolicionismo, mesmo gradual (CUNHA, 2000, p.167).

O projeto visava à Abolição total da escravidão até o fim da década de 1880, com indenização aos proprietários de escravos. A compra e a venda de escravos acabariam completamente. As associações organizadas para emancipar escravos receberiam terras para nelas instalar colônias agrícolas para os libertos. As mães escravas deixariam de ser separadas de seus filhos e os irmãos mais velhos dos “ingênuos”, já libertos pela Lei do Ventre Livre, também o seriam. Os castigos corporais, mesmo o uso de ferros e correntes, seriam abolidos.

O mesmo projeto tinha por objetivo a mudança de mentalidade, de modo a que os futuros ex-escravos adquirissem hábitos de trabalho voluntário, de responsabilidade e de dignidade pessoais: tal projeto previa a instituição do ensino primário em todas as cidades e vilas. Os proprietários seriam obrigados a enviar para ele todos os seus escravos e ingênuos “de modo que adquirissem conhecimentos de leitura, escrita e os ‘princípios de moralidade’” (CUNHA, 2000, p.167).

Contudo, o projeto não teve sucesso, bem como nenhum outro com objetivo parecido. O processo de abolição da escravatura seguiu seu curso normal até que, depois da Lei Áurea, surgiram na Assembléia Geral os lamentos dizendo que os negros libertos não serviam para o trabalho livre, optando, assim, para a viabilização da imigração européia em massa.

Para Cunha (2000), o estudo do pensamento dos intelectuais do Império possibilita uma visão de um núcleo denso e coerente de idéias a respeito da importância do ensino de ofícios manufatureiros para a formação da força de trabalho. Essas idéias se pautavam pelo pensamento de ideólogos europeus, principalmente os

fundadores da economia política burguesa: Smith, Malthus. Mas, enquanto estes tratavam da Revolução Industrial em curso e seus desdobramentos, no sentido da dominação do modo de produção capitalista, os ideólogos brasileiros referiam-se às conseqüências daquele movimento, na “periferia do sistema capitalista”.

Cuidavam da necessidade de estender, no Brasil, as relações capitalistas de produção, pela abolição da escravatura e a instituição do trabalho assalariado; condições obrigatórias do processo de acumulação de capital, cujo ritmo era ditado, em parte, pelos países europeus. Os ideólogos brasileiros enfatizavam, entre outras medidas, a necessidade de incentivo da industrialização, um dos eixos por que devia passar o processo de acumulação de capital.

Os ideólogos brasileiros já anteviam os problemas pelos quais o Brasil passaria, tendo como referência os países europeus que passaram ou estavam passando pelo processo de desenvolvimento capitalista. As conseqüências antevistas eram de caráter ideológico que poderiam conspirar contra o processo de desenvolvimento existente ou por existir. Consideravam que as mudanças nas relações de produção propiciavam a ocorrência de falta de vontade de trabalhar, do vício, da desatenção, tudo isso percebido como “pecado”, “desvio moral” ou mesmo “crime”. E isso se tornava tão mais grave, quanto mais desenvolvidas as relações de produção, necessitando a sociedade capitalista, na medida do seu desenvolvimento, contar com uma força de trabalho dotada da autodisciplina que a tornasse operosa, ordeira e atenta.

Outra conseqüência observada na Europa e antevista no Brasil era a precária aceitação pelo operário, da ideologia burguesa, em particular no que dizia respeito à propriedade do capital e ao controle do aparelho do Estado (CUNHA, 2000, p.179).

Diante da constatação do problema, surgia a solução: possibilitar a educação dos trabalhadores e seus filhos. A preocupação oscilava da educação geral, carregada de doutrinas religiosas, morais e cívicas, no ensino primário, à educação profissional simultânea ou posterior àquela. A educação profissional, de todo modo, reunia as preferências, por produzir um alvo perseguido, mais freqüentemente negado e até invertido: a formação dos operários antes mesmo que eles ingressassem na idade e no mundo do trabalho (CUNHA, 2000, p.179).

A antecipação dos projetos formulados pelas elites intelectuais do Brasil imperial, foi motivada pela própria situação, ao mesmo tempo determinante das mudanças nas relações de produção –dependência econômica – e fornecedora dos quadros ideológicos de referência dentro dos quais as mudanças deveriam ser pensadas – dependência cultural. Esses quadros chegavam às elites intelectuais pelos livros de autores europeus ou pela própria formação européia de alguns daqueles intelectuais. Por uma via ou por outra, as elites intelectuais conformaram-se com a idéia de que a educação do povo, mediante o ensino profissional, seria o principal meio de prevenir a contestação da ordem e mobilizar a força de trabalho para a produção industrial-manufatureira (CUNHA, 2000, p.179).

Xavier (1980) critica as explicações que se resumem a elucidar a falha da legislação educacional pós-independência, por uma imitação das culturas mais desenvolvidas da época – o transplante cultural –pois elas estariam ignorando os condicionantes econômicos e políticos em jogo. A preocupação das elites em apenas discutir a educação e não colocar em prática reforça o desajuste entre o pensamento e a legislação educacional brasileira, em face das nossas verdadeiras necessidades; seria um “faz-de-conta” da camada ilustrada do país, que queria abafar o nosso

complexo de inferioridade e elevar o país ao status de nação civilizada (XAVIER, 1980, p.109).

Para a autora, as classes dominantes se colocavam, deliberadamente, a serviço dos interesses imperialistas que convinham aos seus próprios interesses. Não era ao projeto alheio que estava atendendo, mas cuidando de seu próprio projeto, pois se identificava com o alheio em oposição aos interesses nacionais. Sendo assim, a elite política brasileira preferiu a imposição externa a enfrentar o povo e as mudanças para manter os seus privilégios (XAVIER, 1980).

A partir do pensamento da elite intelectual, seria possível pensar que suas idéias estariam “fora de lugar”. Cunha (2000) faz uso da expressão de Roberto Schwarz, no qual o esse autor realiza um estudo sobre os escritores do Brasil escravocrata e defende a tese de que nossos intelectuais põem e repõem, incansavelmente, idéias européias, sempre em sentido impróprio. Schwarz chama de disparidade a situação dos escritores dessa época, que refletiram a sociedade brasileira (escravagista) e o Liberalismo europeu (ênfase na liberdade individual). Mas, na Europa, a liberdade de trabalho, a igualdade perante a lei e o universalismo constituía um quadro ideológico, para encobrir a exploração do trabalho. No Brasil nem a Liberdade na aparência havia (CUNHA, 2000, p.180).

Sendo assim, em relação à escravidão, o Liberalismo estava mesmo “fora do lugar”, pois as relações econômicas fundamentais estavam baseadas na coação extra-econômica e não sobre a livre contratação no mercado. De modo similar, o favor que marca as relações entre os grandes proprietários e os homens livres, mas sem propriedade, reforça laços de dependência pessoal, pré-capitalista – numa palavra, antiliberais (CUNHA, 2000, p.181).

O grande temor por parte da elite intelectual era o de que os escravos libertados se recusassem a trabalhar, então consideravam que a única forma de obter o contrário era educando-os para isso. Por isso, a abolição deveria ser gradual, não só para evitar que a produção fosse prejudicada, isto é, para que os senhores também não perdessem sua força de trabalho escrava, como também, para dar tempo para a educação dos escravos, de modo a transformá-los em trabalhadores livres, e evitar que os mesmos caíssem na ociosidade.

Contudo, a preocupação com a educação, ficou apenas nos discursos, pois na prática a iniciativa se mostrou bastante tímida, com poucas instituições criadas para educar a população liberta. Segundo Azevedo (1976), o contraste entre a quase ausência de educação popular e o desenvolvimento de formação de elites estabeleceu uma enorme desigualdade entre a cultura de classe dirigida, de nível extremamente baixo e a da classe dirigente. Com isso elevou-se, sobre uma grande massa de analfabetos, uma elite em que figuravam homens de cultura requintada que não destoaria entre as elites das mais cultas sociedades européias.

Para Azevedo toda a nossa cultura esteve marcada por uma formação de base puramente literária e sem sólidos estudos científicos e filosóficos, que resultaram em generalizações, em prejuízo das especializações fecundas, o gosto da retórica e da erudição livresca, a superficialidade mal dissimulada na pompa verbal. A escravidão que desonrou o trabalho nas suas formas mais rudes enobreceu o ócio e estimulou o parasitismo e provocou o aviltamento das atividades manuais e mecânicas (AZEVEDO, 1976, p.81).

Por isso, a iniciativa do ensino de ofícios artesanais, manufatureiros e industriais sempre esteve associada à mão-de-obra, que pouca resistência oferecia aos órfãos,



aos desvalidos, abandonados e expostos, enfatizando que os largados nas rodas dos expostos eram, basicamente, os filhos dos escravos que desejavam vê-los libertos – o alvará de 31 de janeiro de 1775 declarava livres as crianças negras ali colocadas. Quando não era a motivação libertária da mãe, era o senso utilitário do proprietário da escrava que queria tê-la como ama-de-leite, sem competição. Sendo assim, o número de crianças largadas nas “rodas” caiu um pouco, imediatamente após a Lei do Ventre Livre (1871), e, após a Abolição da escravatura, esse número caiu drasticamente (CUNHA, 2000, p.24).

Os estudos de Margareth Gonçalves mostram que os particulares solicitavam expostos à casa da Roda do Rio de Janeiro, indicando as características preferidas quanto ao sexo, à idade e cor. Sob o pretexto de educar as crianças, submetiam-nas a trabalhos domésticos e, não raro, à escravidão, apesar da proibição expressa na legislação (CUNHA, 2000, p.24).

Cunha também reforça que desde o início da colonização do Brasil, as relações escravistas de produção afastaram a força de trabalho livre do artesanato e da manufatura. O emprego de escravos como carpinteiros, ferreiros, pedreiros, tecelões, afugentava os trabalhadores livres dessas atividades, empenhados todos em diferenciar do escravo, o que era da maior importância diante de senhores. Dessa forma, ele justifica por que as corporações de ofícios não tiveram, no Brasil colônia, o desenvolvimento de outros países. Para ele, numa sociedade em que o trabalho manual era destinado aos escravos, essa característica “contaminava” todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos. Homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto à sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambigüidades de classificação

social. Além da herança da cultura ocidental, balizada pela cultura ibérica, aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente, mais próximos dos escravos; mestiços e brancos pobres (CUNHA, 2000, p.18).

Um outro temor generalizado era de rebelião de escravos, que poderiam subverter a sociedade. Por isso, a educação teria um papel importante para conter os ex-escravos na passagem do cativo para a liberdade, e, se essa passagem não fosse feita de modo adequado, não só a produção seria prejudicada, pela falta da sua força de trabalho, como a própria sociedade estaria ameaçada em sua segurança.

Todavia, se muitas das idéias dos intelectuais do Império a respeito do ensino profissional começaram “fora do lugar”, aos poucos elas foram se ajustando; foram se conformando à realidade a que se referia a elite intelectual brasileira. Contudo, segundo Cunha, esse processo de progressiva aderência ocorreu tanto pela mudança da realidade – como, por exemplo, a abolição progressiva, a imigração estrangeira, a defesa pelos cafeicultores paulistas do trabalho assalariado, o abolicionismo militante –, quanto pela mudança de mentalidade dos próprios intelectuais.

Sendo assim, ao fim do Império, por mais que houvesse quem defendesse medidas de trabalho compulsório e de descarte dos ex-escravos pelos estrangeiros, o pensamento dominante caminhava na direção da educação dos recém-libertos e dos negros, índios e mestiços, para serem transformados na força de trabalho livre, qualificada e disposta à exploração capitalista, tendo interiorizado as disciplinas e as motivações necessárias ao trabalho fabril.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil foi uma das últimas nação das Américas a abolir a escravidão, juntamente com Porto Rico e Cuba que também tiveram abolições tardias. Presente na Antiguidade, o cativeiro humano foi recriado no período moderno, junto com o capitalismo comercial e o movimento de expansão colonial.

Entre a segunda metade do século XVI e o ano de 1850, data oficial da proibição do tráfico negreiro, o número de africanos importados é estimado em 3,6 milhões de pessoas. No Brasil, país de larga convivência com a escravidão, o cativeiro vigorou durante mais de três séculos, e sabe-se que a diáspora foi de tal dimensão, que um terço da população africana deixou, compulsoriamente, seu continente de origem, rumo às Américas.(SCHWARCZ, 1987)

Esse acontecimento alterou os costumes e a própria estrutura da sociedade local. A escravidão, enquanto regime que supõe a posse de um homem por outro, legitimou, com sua vigência, a hierarquia social, relegando o trabalho manual exclusivamente aos escravos, e as desigualdades se disseminaram nessa sociedade, principalmente nas questões escolares.

Os negros, desterrados de seu continente, separados de seus laços de relação pessoal, alheios à nova língua e aos novos costumes, foram entendidos como propriedade, uma peça ou coisa, a partir do que o escravizado perdia sua origem e sua identidade.

Os africanos, ao serem trazidos para o Brasil sofreram um processo de descaracterização, não só pelo batismo rápido que recebiam, mas nos termos a eles destinados e na verificação de sua nova condição. Como bem pessoal, o escravo podia

ser alugado, leilado, penhorado ou hipotecado, assim como as demais posses de seu proprietário. Nos inventários, os cativos apareciam, sem distinção, ao lado dos animais.

Com tantos deslocamentos, era difícil, mas não impossível, manter e praticar crenças próprias, ou garantir modos próprios de vida. Por isso mesmo, as religiões de origem eram praticadas e recriadas no sincretismo religioso.

Todo esse controle exercido sobre o escravo não impediu que a rebeldia explodisse em atos individuais, assim como nas insurreições, banzos, assassinatos e displicência para o trabalho.

Porém, para alguns historiadores, os escravos, ao serem inseridos em condições econômicas, jurídicas, políticas e sócio-culturais, não tinham qualquer possibilidade de organizar-se coletivamente e ter uma compreensão crítica da própria situação, visto que as condições a que eram submetidos, demandavam questões mais urgentes, como a da própria sobrevivência.

Também é no contexto das discussões e interpretações raciais de teóricos, vindos de fora do país, que a preocupação com a educação da geração de negros, que nasceriam livres, faz a sua aparição. O fator “raça” era compreendido como um tipo de influência vital para o potencial civilizatório de uma nação e, assim sendo, as teorias raciais publicadas na Europa e, em especial em Paris, causaram no Brasil um grande impacto. Vários teóricos, entre eles, Gobineau que veio ao Brasil em 1869, foi taxativo em considerar a inferioridade do negro e a decadência dos povos mestiços.

Ao longo da segunda metade do século XIX, os intelectuais, políticos e teóricos brasileiros também tiraram suas conclusões a respeito de nossas próprias circunstâncias, legitimadas pelas teorias européias, entre elas o evolucionismo social europeu.

A nova ordem social, política e econômica traz a preocupação em adequar o negro a esta sociedade e, agora, a preocupação pela necessidade de educar as crianças filhas de escravos ou, como se dizia, oferecer educação como um fator de integração social dos negros.

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

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

Porém, o que foi idealizado em termos de educação das crianças negras não se efetivou. E o dilema dos intelectuais da época da vigência da Lei foi compreender a defasagem entre a teoria e realidade.

A educação das crianças negras, tanto no período de vigência da Lei como no período posterior, foi incipiente, pois as crianças não foram educadas em estabelecimentos destinados a elas, ou preocupados com sua formação relacionadas ao fator de integração social, tão propagado nos discursos da classe dirigente.

A pedagogia escravista destinada as crianças negras também acompanhou os africanos, desde sua vinda compulsória para o Brasil. Iniciava-se desde o embarque até

o transporte do “navio negreiro” e se estendia na caminhada ao litoral. Sua obediência e submissão plenas podiam ser recompensadas com alguma prenda, e a resistência era castigada com penas físicas e até mesmo com a morte. Era dessa forma que o escravizado aprendia, a duras penas, como se vivia no regime da escravidão.

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

Foi, em princípio, nesse cotidiano, na prática diária que, provavelmente, as crianças negras tenham sido educadas. Foi observando o tratamento dispensado a seus pais e a outros escravos adultos que as crianças “aprenderam” a lógica do sistema escravista. Os filhos dos escravos também aprenderam a rezar e a cantar na igreja e receberam algumas noções de catecismo. A religião cristã também se ocupou de “educar” os negros, ensinando-lhes as virtudes da paciência e da humildade.

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

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

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

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

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

Entretanto, a educação das crianças negras era uma intenção, sem muitos interesses na sua concretização, visto que a escola, naquele período, era um privilégio,

numa sociedade em que a educação em moldes escolares, era uma oportunidade para poucos.

Além do mais havia um impasse entre aqueles que achavam que as crianças livres de mães escravas deviam receber uma educação para serem inseridas na sociedade livre e outro um grupo que não aceitava uma mudança na condição desses indivíduos que eram tidos como futuros trabalhadores do país.

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

Em 1885, do total de 403.827 crianças apenas 113 foram entregues ao Estado em troca da indenização de 600\$000. Uma quantia insignificante que não chega a responder a 1% do número total de crianças nascidas livres de mãe escrava, em todo o período que esteve em vigor a Lei do Ventre Livre. A Lei não alterou as condições dos trabalhadores escravos, que continuaram sendo educados no mesmo sistema, ou seja, “uma educação que transcorria no espaço privado, no qual a atribuição dos senhores era de criar os menores, sem nenhuma obrigação de prestar conta a respeito dessa criação.” (FONSECA, 2002)

Sendo assim, a escravidão brasileira até meados do século XIX desconheceu estabelecimentos educacionais para os escravos e seus filhos.

A população negra de todo país, ainda na atualidade, apresenta índices de escolaridade e alfabetização, inferiores aos da população branca. Essa é uma demonstração de que não tivemos, ao longo da nossa história, mudanças significativas,



para alterar esta realidade que nos reporta, mais precisamente, ao século XIX, período de nossa investigação histórica.

As dificuldades econômicas, aliadas às dificuldades educacionais estão amarradas entre si, pois as pessoas de menor poder aquisitivo são as que mais apresentam dificuldades para investir na sua formação escolar, uma vez que a falta de oportunidades entre negros e brancos, principalmente no campo educacional, ainda é uma realidade.

Historicamente, a situação vem se perpetuando, pois as oportunidades de acesso de negros à educação sempre foi diferenciada. Hoje, a quase totalidade da população pobre e afro-descendente não tem como chegar à universidade, em virtude de sua alta seletividade e elitismo.

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

Por isso, desde a chegada do negro ao Brasil, o colonizador tenta justificar a escravidão, a opressão e a marginalização a que aquele é submetido, pela atribuição de uma pretensa inferioridade, e mesmo uma não- humanidade. Portanto, a

inferiorização dos negros é um produto de uma longa história de dominação europeia – primeiro em situações coloniais, em que as populações nativas eram exploradas, depois nos próprios países metropolitanos para onde elas foram importadas como conveniente mão-de-obra, por vezes como escravos e, mais recentemente, como mão-de-obra migrante barata. A frágil posição econômica e política dos explorados os torna vulneráveis para a legitimação da exploração pelas sociedades dominantes.

Assim sendo, foi com a preocupação atual da problemática trajetória educacional dos negros que consideramos, de central importância, entender o contexto sócio-econômico que a educação das crianças negras foi discutida e idealizada pela sociedade brasileira do século XIX. Quais seriam as permanências deste ideário de educação do século XIX nos tempos atuais, em que os negros ainda enfrentam as maiores dificuldades para ter acesso à educação? Portanto, o meu questionamento partiu da atualidade e tivemos a oportunidade de confirmar o que tínhamos lido em Silva (1993):

que a escola é um espaço de desafio para pensar a complexidade da questão racial no Brasil, a partir da vivência entre as diferentes tonalidades de pele é possível perceber a sutileza que o racismo se apresenta.

Para muitos, a história da escravidão deve ser escrita, em grande parte, do ponto de vista do escravo, como assinalou Cardoso (1982), mas a lógica do sistema escravista impediu que os negros deixassem seus testemunhos, pois, a maioria absoluta dos escravos e muitos libertos não aprenderam a ler e escrever. É importante, também, considerar que a educação pensada nos moldes atuais era uma questão

impensável, visto que, naquele período, poucas pessoas livres podiam contar com uma estrutura que lhes permitisse o acesso à escola.

Diante de um contexto em que poucos tinham acesso à educação, como nos faz lembrar Carvalho (1981), consolidou-se como: “Uma ilha de letrados num mar de analfabetos”. Este trabalho procurou compreender a proposta de educação dos ingênuos idealizada pelas elites políticas e intelectuais a partir da Lei do Ventre Livre (1871). É importante considerar que se essa Lei tivesse sido concretizada como ela foi propalada, ou seja, condicionada à educação dos negros para uma integração social, na passagem para o trabalho livre, teríamos tido um notável e significativo avanço na condução da abolição da escravatura, para alguns, até mais reformadora do que o próprio fim da escravidão.

Mas a educação das crianças negras foi pensada como um mecanismo de controle, em meio ao processo de abolição do trabalho escravo; as crianças nascidas livres não tiveram acesso a uma escolarização sistematizada; a educação idealizada e posta em prática foi a de reter as crianças filhas de escravos nas atividades básicas de produção, pois não poderiam comprometer sua função no processo produtivo.

Portanto, a Lei do Ventre Livre se mostra essencialmente conservadora, sem apresentar alteração na condição social dos menores, evidenciando, assim, a garantia e a manutenção de uma sociedade que garantiria os privilégios da classe dominante.

Curiosamente, em 1886, mesmo entre a própria elite política havia o consenso de que ninguém havia se ocupado da educação dos menores nascidos a partir da lei, como, em 1874, escrevera André Rebouças, sobre o silêncio da Lei do Ventre Livre em relação à educação: “... Até hoje, três anos depois da lei, nem a mínima, providencia sobre a educação dos ingênuos e dos emancipados”, ou seja, a tão propalada

educação das crianças, nascidas livres após a Lei, foi silenciada, mas o silêncio da lei não foi, certamente, o esquecimento por parte de seus idealizadores, mas sim a opção que os fazendeiros proprietários tiveram em reter os ingênuos em suas terras até a idade de 21 anos.

Outro fator importante na tão falada educação das crianças negras após a Lei do Ventre Livre. e na sua pouca aplicação, resultou na capacidade da elite em fazer leis e não de empreendê-las.

Havia, também, a necessidade de normatizar a conduta dessas crianças que nasceriam livres, para prepará-las para o trabalho; talvez a educação idealizada para o trabalho tenha sido a precursora do dualismo no ensino brasileiro, pois a educação propedêutica, bacharelesca era destinada aos filhos dos proprietários e das elites, e o ensino profissionalizante para as camadas pobres, em que se incluíam aí os filhos dos escravos.

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

Ainda assim, sobre a educação recebida pelas crianças negras, seja a educação no cotidiano das fazendas, como a grande maioria recebeu, e os casos isolados de iniciativas escolares para os negros, torna-se muito difícil saber ao certo, uma vez que esbarramos nas limitações das fontes. Torna-se, também, difícil, por ser um

levantamento exaustivo, sendo que as poucas iniciativas foram de particulares e as informações encontram-se dispersas nas variadas fontes.

Para termos uma melhor caracterização dessa realidade, faz-se necessário um levantamento nos asilos para órfãos, nas associações encarregados de cuidar da infância desvalida, orfanatos de várias províncias da época, para termos indícios de que muitas crianças negras também tiveram o mesmo destino de muitas crianças pobres.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALANIZ, Anna Gicelle Garcia. *Ingênuos e Libertos: estratégias de sobrevivência familiar em épocas de transição. 1871-1895*. Campinas: CMU/UNICAMP, 1997.

ALMANAK DE CAMPINAS PARA 1871. Campinas, SP: Typ. Da Gazeta de Campinas, 1870.

\_\_\_\_\_. PARA 1872. Campinas, SP: Typ. Da Gazeta de Campinas, 1871.

\_\_\_\_\_. PARA 1873. Campinas, SP : Typ. Da Gazeta de Campinas, 1872.

ALMANAK DA PROVÍNCIA DE SÃO PAULO PARA 1873. São Paulo: Imesp. 1872 (Lei do Ventre Livre).

ASSIS, Machado de. Memórias Póstumas de Brás Cubas, em diversas edições.

ATA DA CÂMARA MUNICIPAL DE CAMPINAS. Livro de Correspondência, Posturas e Editaes. 1856 – 1871 p 186 e verso.

ARQUIVO EDGAR LEUENROTH. Artigos de Jornais. Campinas: Unicamp.

AZEVEDO, Fernando de. *A Cultura Brasileira. A transmissão da Cultura*. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

AZEVEDO, Célia, M M. *Onda negra, medo branco: O negro no imaginário das elites-século XIX*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BAENINGER, R. *Espaço e tempo em Campinas: migrantes e a expansão do pólo industrial paulista*. Campinas: Área de publicações CMU/Unicamp, 1996.

BAUSBAUN, Leôncio. *História Sincera da República – Das origens até 1889*. 3ª edição. São Paulo: Alfa-Omega, 1968.

BENINCASA, Vladimir. *Velhas fazendas: arquitetura e cotidiano nos Campos de Araraquara, São Carlos, SP* : EDUFSCAR, São Paulo : Imprensa Oficial do estado, 2003.

BINZER, Ina Von. *Os meus Romanos: Alegrias e Tristezas de uma educadora alemã no Brasil*; tradução de Alice Rossi e Luisita da Gama Cerqueira, - 6 ed. Rev. e bilíngüe. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BOSI, Alfredo. *Dialética da Colonização*. 4ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRASIL. Ministério do Império. Ministro Carlos Leôncio de Carvalho. *Relatório do ano 1877 apresentado à Assembléia Geral Legislativa na 1ª Sessão da 17ª Legislatura*. Rio de Janeiro: Typ. Nacional, 1878.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília – DF – Junho/2005.

CADERNOS CEDES 32. *Educação e diferenciação cultural: negros e índios*. 1ª edição.1993

CAMARGO, Maria Daniela B de. São Paulo Moderno: açúcar e café, escravos e imigrantes. In Setúbal, M, A. *Terra Paulista – A formação do Estado de São Paulo, seus habitantes e os usos da terra*. SP: Imprensa Oficial – Cenpec, 2004.

CARDOSO, C, F, S. *A Afro-América: A escravidão no novo mundo*. SP : editora brasiliense, 1982.

CARDOSO, F. H. *Capitalismo e escravidão no Brasil Meridional: o negro na sociedade escravocrata do Rio Grande do Sul*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

CARVALHO, José Murilo de. *A Construção da Ordem: a elite política imperial*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1981.

CASTRO, M, M, H. Laços de Família e Direitos no Final da Escravidão.In. NOVAIS, A, F. ALENCASTRO, F, L.*História Da Vida Privada no Brasil: Império: a corte e a Modernidade Nacional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997

CHALHOUB, Sidney. *Visões da Liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

\_\_\_\_\_. *Cidade Febril: Cortiços e epidemias na Corte Imperial*. São Paulo:Companhia das Letras, 1996.

CONRAD, R. *Os últimos anos da escravatura no Brasil:1850-1888*. Tradução de Fernando de Castro Ferro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL, 1975.

COSTA, E. V. *Da senzala à colônia*. 3ª edição São Paulo: Brasiliense, 1989.

CRETILLA JR, José. *Curso de Direito Romano*. Rio de Janeiro: Forense, 1968.

CUNHA, L. A. *O Ensino de Ofícios Artesanais e Manufatureiros no Brasil Escravocrata*. São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000.

DEBRET, J. B. *Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil*. Tradução e notas de Sérgio Milliet. Apresentação de M. G. Ferri. Belo Horizonte: Itatiaia Limitada; São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1978.

\_\_\_\_\_. *Notícia biográfica de Rubens Borba de Moraes*. 6º ed. São Paulo, Martins; Brasília, INL, 1975. tomo 1 volumes I e II. Prancha 6 – p.128 e 129

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. *Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX*. 2º ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

FAORO, R. Existe um pensamento político brasileiro? In. *Estudos Avançados*, São Paulo. Out/ dez, 1987.

FARIA FILHO, L, M. *Instrução elementar no século XIX*. In. Lopes, E, M, T. Faria Filho, L, M. Veiga, C, G. 3º ed. Belo Horizonte : Autêntica, 2003.

FAUSTO, B. *História Concisa do Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002, p. 85,86.

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

FONTANA, Josep. *A História dos homens*. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 12ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GEBARA, A. *O Mercado de Trabalho Livre no Brasil (1871-1888)*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

GINZBURG, C. *O queijo e os vermes: O cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. Tradução Betania Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

GOES, José Roberto; FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. In: DEL PRIORE, Mary (org.) *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. *A paz das Senzalas: Famílias Escravas e Tráfico Atlântico, c. 1790-c. 1850*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e Educação no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA, Luciano Mendes Filho; VEIGA, Cynthia Greive. 500 anos de educação no Brasil. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

HASENBAL, C, A. *Discriminação e desigualdade raciais no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HOBBSBAUM, Eric J. *A Era das revoluções. Europa 1780 – 1848*. 5º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1986, p. 262.

\_\_\_\_\_. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*, 26 ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JORNAL A GAZETA DE CAMPINAS (1870 E 1872): Campinas, SP

KARASCH, Mary C. *Slave life in Rio de Janeiro, 1808-1850*. Princeton: Princeton University Press, 1987.



KOSTER, H. *Viagens ao Nordeste do Brasil*. Tradução de Luis da Câmara Cascudo 2ª ed. Recife: Secretaria de Educação e Cultura, 1978.

LAPA, José Roberto do Amaral. *A Economia Cafeeira*. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

\_\_\_\_\_. *Os Cantos e os Antros*. São Paulo: Edusp, 1996.

LOWY, M. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Munchausen : Marxismo e Positivismo na Sociologia do conhecimento*. 8º ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LEITE, Serafim. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Vol. V. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1945.

LEITE, M, L, M. A Infância no Século XIX. Segundo Memórias e Livros de Viagem. In. MARCOS Cezar de. *História Social da Infância no Brasil*. 3º ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LOMBARDI, J, C. SAVIANI, D. *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

MACHADO, M, C, G. O Decreto de Leôncio de Carvalho e os Pareceres de Rui Barbosa em debate – A criação da escola para o povo no Brasil no século XIX. In, Stephanou, M, B. *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. 2ª ed. RJ : Vozes, 2005.

MACHADO, M, H, P, T. Em torno da autonomia escrava: uma nova direção para a História Social da Escravidão. In. Revista Brasileira de História – São Paulo, ANPUH/Marco Zero, vol. 8, nº 16, março de 1988/ agosto de 1988.

MARX, Karl. *O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte*. Tradução revista por Leandro Konder, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

\_\_\_\_\_. *O Capital: Crítica da economia política*; apresentação de Jacó Gorender; coordenação e revisão de Paul Singer; tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe – São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MAESTRI, Mário. A pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira. In. STEPHANOU, Maria Bastos, Maria Helena Câmara (orgs.) *Histórias e memórias da Educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MARCILIO, M, L. *História Social da criança abandonada*. São Paulo: Hucitec, 1998.

MATTOSO, Kátia de Queirós. O filho da escrava (em torno da Lei do Ventre Livre). *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 8, n. 16.1988.

MOURA, C. *Os quilombos e a rebelião negra*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

NEVES, M, F R. *Infância de Faces Negras : a criança escrava brasileira no século XIX*. 1993 – Dissertação (Mestrado) Depto de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo. 1993.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação Popular e Educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1983.

PENA, Eduardo Spiller. *Pajens da Casa Imperial: Jurisconsultos, escravidão e a Lei de 1871*. Campinas, SP: Editora da Unicamp. Centro de Pesquisa em História Social da Cultura, 2001.

PHOL, Johann Emanuel. *Viagem no interior do Brasil*. Tradução de Milton Amado, Eugênio Amado: Apresentação e notas de Mario Guimarães Ferri: Belo Horizonte:Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1976.

PRADO JÚNIOR, C. *Formação do Brasil Contemporâneo*. São Paulo: Brasiliense: Publifolha, 2000.

RAGO, L, M. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1985.

REIS, Leticia Vidor de Sousa. Negro em “terra de branco”: a reinvenção da identidade. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz, REIS, Leticia Vidor de Sousa. *Negras Imagens: Ensaios sobre Cultura e Escravidão no Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996.

RIBEIRO, A. I. M. *A Educação Feminina durante o século XIX: o Colégio Florence de Campinas 1863-1889*. Campinas, SP: Área de publicações CMU/ UNICAMP, 1996.

RIBEIRO, M, L. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. 17 ed. Campinas –SP : Autores Associados, 2001.

RITZKAT, Marly G. B. Preceptoras alemãs no Brasil. In. LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA, Luciano Mendes Filho; VEIGA, Cynthia Greive. 500 anos de educação no Brasil. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

RICHARDSON, Roberto J. *Pesquisa Social – métodos e técnicas*. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1989.

ROCHA, Cristiany Miranda. *História de famílias escravas: Campinas, século XIX*. Campinas, SP: editora da UNICAMP, 2004.

RUGENDAS, J M. *Viagem Pitoresca através do Brasil*. Tradução: Sérgio Milliet, bibliografia: Rubens Borba de Moraes. 7ª ed. São Paulo: Martins; Brasília: INL, 1976.

SABOYA, T, E.V. A Lei de Terras (1850) e a política Imperial: Seus reflexos na Província de Mato Grosso. *Revista Brasileira de História* nº 30. vol .15 , 1995.

SANFELICE, J. L. Dialética e Pesquisa em Educação. IN LOMBARDI, J. C. E Saviani, D. Marxismo e Educação: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

SANTOS, A. E. Raça, Nação, Classe e a Educação para o trabalho: A discriminação do trabalhador nacional na 1ª Industrialização. *Revista Proposições*. v.14.n.2(41) maio agosto.2003

SCHWARCZ, L. M. *Retrato em branco e negro: Jornais e cidadãos em São Paulo no final do século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SCHWARZ, 2000. *Um mestre na periferia do Capitalismo: Machado de Assis*, São Paulo, 2000.

SLENES, R. W. *Na senzala, uma flor: Esperança e recordações na formação da família escrava, Brasil Sudeste, século XIX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. 288p.

SODRÉ, Nelson Werneck. *Panorama do Segundo Império*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graphia, 1998.

TAUNAY, C. A. *Manual do agricultor brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

THOMPSON, E. P. *A Formação da Classe Operária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

VAINFAS, R. *Ideologia e Escravidão: os letrados e a sociedade escravista no Brasil colonial*. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

VEIGA, Cynthia Greive; FARIA FILHO, Luciano Mendes. *Infância no Sótão*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VON TSCHUDI, J.J. *Viagens às Províncias do Rio de Janeiro e São Paulo*. Tradução de Eduardo de Lima Castro. Campinas: Centro de Pesquisa em História Social da Cultura, 1999.

XAVIER, P, E, M. *Poder Político e Educação de Elite*. São Paulo. Cortez, 1980.

XAVIER, M, E, S, P. *História da Educação: a escola no Brasil*//Maria Elizabete Sampaio Prado Xavier, Maria Luisa Santos Ribeiro, Olinda Maria Noronha – São Paulo: FTD, 1994.

ZALUAR, Augusto Emílio. *Peregrinação pela província de São Paulo (1860 –1861)*. São Paulo: Martin Editora, 1913.

APENDICE II

A LEI RIO BRANCO

LEI N.º 2.040 — DE 28 DE SETEMBRO DE 1871

Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, liberta as escravas da Nação e outras, e providencia sobre a criação e sustento daquelles filhos menores e sobre a libertação annual de escravos.

A Princesa Imperial Regente, em Nome de Sua Magestade o Imperador o Senhor D. Pedro II, faz saber a todos os subditos do Imperio que a Assembléa Geral Decretou e ella Sanccionou a Lei seguinte:

Art. 1.º Os filhos da mulher escrava, que nascerem no Imperio desde a data desta lei, serão considerados de condição livre.

§ 1.º Os ditos filhos menores ficarão em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quaes terão obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito annos completos.

Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá a opção, ou de receber do Estado a indemnização de 600\$000, ou de utilisar-se dos serviços do menor até a idade de 21 annos completos.

No primeiro caso o Governo receberá o menor, e elle dará destino, em conformidade da presente lei, e acima fixada, com o titulo de renda com o juro annual de 6%, os quaes se considerarão extinctos no fim de 30 annos.

A declaração do senhor deverá ser feita dentro de 30 dias, a contar daquella em que o menor chegar á idade de oito annos e, se a não fizer nullo, ficará entendido que opta pelo arbitrio de utilisar-se dos serviços do mesmo menor.

§ 2.º Qualquer desses menores poderá remir-se do onus de servir, mediante previa indemnização pecuniaria, que por si ou por outrem offereça ao senhor de sua mãe, procedendo-se á avaliação dos serviços pelo

tempo que lhe restar a preencher, se não houver accordo sobre o quantum da mesma indemnização.

§ 3.º Cabe tambem aos senhores criar e tratar os filhos que as filhas de suas escravas possam ter quando aquellas estiverem prestando serviços.

Tal obrigação, porém, cessará logo que findar a prestação dos serviços das mães e os seus filhos estiverem dentro do prazo, seus filhos poderão ser postos á disposição do Governo.

§ 4.º Se a mulher escrava obtiver liberdade, os filhos menores de oito annos, que estejam em poder do senhor della por virtude do § 1.º, lhe serão entregues, excepto se preferir deixá-los, e o senhor amittir a ficar com elles.

§ 5.º No caso de alienação da mulher escrava, seus filhos livres, menores de 12 annos, a acompanharão, ficando o novo senhor da mesma escrava subrogado nos direitos e obrigações do antecessor.

§ 6.º Cessa a prestação dos serviços dos filhos das escravas antes do prazo marcado no § 1.º, quando por sentença do juizo criminal, reconhecer-se os senhores da mãe os maltratam, infligindo-lhes castigos excessivos, que os senhores da mãe não tiverem auctoridade para infligir.

§ 7.º O direito conferido aos senhores no § 1.º transfere-se nos casos de cessação necessaria, devendo o filho da escrava prestar serviços á pessoa a quem nas partilhas pertencer a mesma escrava.

Art. 2.º O Governo poderá entregar a associações, por elle autorizadas os filhos das escravas, nascidos desde a data desta lei, que sejam eadidos ou abandonados pelos senhores dellas, ou tirados do poder destes em virtude do art. 1.º § 6.º

§ 1.º As ditas associações terão direito aos serviços gratuitos dos menores até a idade de 21 annos completos e poderão alugar esses serviços, mas serão obrigados a tratar os mesmos menores.

§ 2.º A constituir para cada um dellas um pecullio, consistente na quota que para esse fim for reservada nos respectivos estatutos.

§ 3.º A procurar-lhes, findo o tempo de serviço, opportuna collocação, e a fornecer-lhes, de que trata o parágrafo antecedente, serão sujeitos á inspecção dos juizes de Orphãos, e a serem alistados nos livros da municipalidade, e a serem matriculados nos estabelecimentos de ensino, para os quaes forem admitidos.

§ 4.º Fica salvo ao Governo o direito de mandar recolher os referidos menores nos estabelecimentos publicos, transferindo-se neste caso para o Estado a obrigação que o § 1.º impõe ás associações autorizadas pelo Imperio.

Art. 3.º Serão annualmente libertados em cada Provincia do Imperio tantos escravos quantos corresponderem á quota annualmente disponível do fundo destinado para a emancipação.

§ 1.º O fundo da emancipação compõe-se:

1.º Da taxa de escravos.

2.º Dos impostos gerres sobre transmissão de propriedade dos escravos.

3.º Do produto de seis loterias annuaes, isentas de impostos, e da decima parte das que forem concedidas d'ora em diante para correrem na capital do Imperio.

4.º Das multas impostas em virtude desta lei.

5.º Das quotas que sejam marcadas no Orçamento geral e nos provinciaes e municipaes, doações e legados com esse destino.

6.º De subscripções, doações e legados com esse destino.

A LEI RIO BRANCO  
Lei n.º 2.040 - de 28 de Setembro de 1871  
Fonte: Collecção das Leis do Império do Brasil de 1871, Tomo XXXI,  
Parte I (Rio de Janeiro, 1871, páginas 147-151)

§ 2.º As quotas marcadas nos Orçamentos provinciaes e municipaes, assim como as subscrições, doações e legados com destino local, serão applicadas á emancipação nas Provincias, Comarcas, Municipios e Freguezias designadas.

Art. 4.º E permitido ao escravo a formação de um peculio com o que lhe provier de doações, legados e heranças, e com o que, por consentimento do senhor, obtiver do seu trabalho e economias. O Governo providenciara nos regulamentos sobre a collocção e segurança do mesmo peculio.

§ 1.º Por morte do escravo, metade do seu peculio pertencerá ao conjuge sobrevivente, se o houver, e a outra metade se transmitirá aos seus herdeiros, na forma da lei civil.

Na falta de herdeiros, o peculio será adjudicado ao fundo de emancipação de que trata o art. 3.º.

§ 2.º O escravo que, por meio de seu peculio, obtiver meios para a indemnização de seu valor, tem direito a alforria. Se a indemnização não for fixada por accordo, o será por arbitramento. Nas vendas judicias ou nos inventários o preço da alforria será o da avaliação.

§ 3.º E, outrossim, permitido ao escravo, em favor da sua liberdade, contractar com terceiro a prestação de futuros serviços por tempo que não exceda de sete annos, mediante o consentimento do senhor e approvação do Juiz de Orphãos.

§ 4.º O escravo que pertencer a condminos, e fór libertado por um destes, terá direito á sua alforria, indemniando os outros senhores da quota do valor que lhes pertencer. Esta indemnização poderá ser paga com serviços prestados por prazo não maior de sete annos, em conformidade do paragraho antecedente.

§ 5.º A alforria com a clausula de serviços durante certo tempo não ficará annullada pela falta de implemento da mesma clausula, mas o liberto será compellido a cumpri-la por meio de trabalhos nos estabelecimentos publicos ou por contractos de serviços a particulares.

§ 6.º As alforrias, quer gratuitas, quer a titulo oneroso, serão isentas de quaesquer direitos, emolumentos ou despezas.

§ 7.º Em qualquer caso de alienação em transmissão de escravos é prohibido, sob pena de nulidade, separar os conjuques, e os filhos menores de 12 annos, do pac ou mái.

§ 8.º Se a divisão de bens entre herdeiros ou socios não comportar a reunião de uma familia, e nenhum delles preferir conserva-la sob o seu dominio, mediante reposição da quota parte dos outros interessados, será a mesma familia vendida e o seu producto rateado.

§ 9.º Fica derogada a Ord. liv. 4.º tit. 63, na parte que revoga as alforrias por ingratidão.

Art. 5.º Serão sujeitas á inspecção dos Juizes de Orphãos as sociedades de emancipação já organizadas e que de futuro se organizarem.

Paragraho unico. As ditas sociedades terão privilegios sobre os servicos dos escravos que libertarem, para indemnização do preço da compra.

Art. 6.º Serão declarados libertos:

§ 1.º Os escravos pertencentes á nação, dando-lhes o Governo a occupação que julgar conveniente.

§ 2.º Os escravos dados em usufruto á Coroa.

§ 3.º Os escravos das heranças vagas.

§ 4.º Os escravos abandonados por seus senhores.

Se estes os abandonarem por inválidos, serão obrigados a alimental-os, salvo o caso de penuria, sendo os alimentos taxados pelo Juiz de Orphãos.

§ 5.º Em geral, os escravos libertados em virtude desta Lei ficam durante cinco annos sob a inspecção do Governo. Elles são obrigados a contractar seus serviços sob pena de serem constrangidos, se viverem vadios, a trabalhar nos estabelecimentos publicos.

Cessará, porém, o constrangimento do trabalho sempre que o liberto exhibir contracto de serviço.

Art. 7.º Nas causas em favor da liberdade:

§ 1.º O processo será summario.

§ 2.º Haverá appellações ex-officio quando as decisões forem contrarias á liberdade.

Art. 8.º O Governo mandará proceder á matricula especial de todos os escravos existentes no Imperio, com declaração do nome, sexo, estado, apellido para o trabalho e filiação de cada um, se fór conhecida.

§ 1.º O prazo em que deve comecar e encerrar-se a matricula será annunciado com a maior antecedencia possivel por meio de editaes repetidos, nos quaes será inserta a disposição do paragraho seguinte.

§ 2.º Os escravos que, por culpa ou omissao dos interessados, não forem dados á matricula até um anno depois do encerramento desta, serão por este facto considerados libertos.

§ 3.º Pela matricula de cada escravo pagará o senhor por uma vez somente o emolumento de 500 réis, se o fizer dentro do prazo marcado, e de 15000 se exceder o dito prazo. O producto deste emolumento será destinado ás despezas da matricula e o excedente ao fundo de emancipação.

§ 4.º Serão tambem matriculados em livro distincto os filhos da mulher escrava que por esta lei ficam livres.

incorrão os senhores omissos, por negligencia, na multa de 100\$ a 200\$, repetida tantas vezes quantos forem os individuos omttidos, e, por fraude, nas penas do art. 179 do codigo criminal.

§ 5.º Os parochos serão obrigados a ter livros especiaes para o registro dos nascimentos e obitos dos filhos de escravas, nascidos desde a data desta lei. Cada omissao sujeitará os parochos á multa de 100\$000.

Art. 9.º O Governo em seus regulamentos poderá impôr multas até 100\$ e penas de prisão simples até um mez.

Art. 10.º Ficam revogadas as disposições em contrario.

Manda portanto a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida lei pertencer, que a cumpram e façam cumprir e guardar tão inteiramente como nella se contém. O Secretario de Estado dos Negocios da Agricultura, Commercio e Obras Publicas a faça imprimir, publicar-se e correr. Dada no Palacio do Rio de Janeiro, aos vinte e oito de Setembro de mil oitocentos setenta e um, quinquagesimo da Independencia e do Imperio.

FRANCEZA IMPERIAL. REGENTE

Theodoro Machado Freire Pereira da Silva.

Fonte: *Collecção das Leis do Imperio do Brasil de 1871*, Tomo XXXI, Parte I (Rio de Janeiro, 1871), páginas 147-151.



# GAZETA DE CAMPINAS

Redactor — O Bacharel F. Quirino dos Santos

Toda e qualquer correspondencia deve ser dirigida ao Gerente do estabelecimento — José Maria

## GAZETA DE CAMPINAS

### Colonisação

A «Opinião Conservadora», n'um dos seus ultimos numeros, dando como facto consummado o que devemos ir preparando o logar para aclimataçào do trabalho livre entre nós, reconhecendo, desta arte, o accordo irresistivel levantado, em todo o paiz, sobre o assumpto a que essa outra questào se prende fatalmente, a «Opinião Conservadora», dizemos, propõe, como urgente necessidade, a adopção de medidas no sentido de se regular convenientemente a locaçaõ dos serviços.

Entretanto, pondera o articulista que não precisamos de braços extranhos, sendo sufficientes para a lavoura os milhares de colonos brasileiros que ahi vivem ao abandono.

Diz mais a folha do sr. João Mendes, que o meio pratico de ser levada ao cabo a regeneraçào dos costumes neste ramo de interesse publico, é o estabelecimento de nucleos rurais, onde os nossos patricios vejam constantemente cahir o maná das nuvens.

Estas idéas, abrindo para uns horisontes risonhos, assim ditas á cara da policia que faz eleições e das eleições que fazem a guarda nacional, haviam de parecer inexplicáveis senão fossem dar ao paradoxo.

Não ha duvida que possuímos gente em abundancia para ser aproveitada; mas nem ella é capaz de fazer dispensavel a immigraçào, nem pôde ser empregada em lida segura, exposta, como vive, ás vexações do nosso mesquinho organismo politico.

A reforma deve começar um ponto acima, para vir ter direitura sonda para a «Opinião Conservadora». E depois mesmo, em chegando, tem de alargar-se, abrangendo, para as distancias, que prendem legitimas applicações para o nosso futuro de progresso e de luz.

Não nos basta só a importação de irmaõs de quaesquer nacionalidades, precisamos de um pessoal que nos ensine a fazer os nossos trabalhos ter-

to desordenado, sem os elementos indispensaveis para a segurança e firmeza do passo? Ou antes, materializando mais a cousa: é preciso que vejamos á mão os recursos todos reunidos. A agricultura não pôde estacar de repente á espera de que se lhe preparem uns adeptos especiaes; tem de lançar os olhos para os auxiliares proprios, a menos de ver paralyzadas todas as suas forças.

Não nos cabe aqui argumentar larga e detidamente. Com estas linhas quizeamos apenas chamar a attençaõ do leitor para o objecto, recommendando-lhe tambem o importante escripto, em seguida, como resposta dada á «Opinião Conservadora» por um distincto fazendeiro, em quem de certo se reflecte o parecer unanime dos seus collegas.



F. QUIRINO DOS SANTOS

### A Opinião Conservadora, estabelecimento livre

No artigo editorial da «Opinião Conservadora» de 28 de Maio, acham-se escriptos alguns pensamentos em relação ao modo de prevenir grandes males que terão de succeder ao realisar-se a substituição do elemento servil, que, no dizer desse organ da imprensa, e negocio que nos bate ás portas.

Grandes serviços presta a imprensa a todos, e nomeadamente em tão momentosa como grave questào, toda a vez que tenta dirigir a opinião publica, aconselhando-a, mostrando-lhe com criterio e bom senso, quaes os males a prevenir, quaes os meios justos e honestos, de que se deve lançar mão para conjurar a tempestade que ao longe se presente no horisonte politico e economico do paiz; mas neste artigo, com magoa o dizemos, a «Opinião» andou mal, mesmo muito mal.

Não inventamos; lê-se isto: «O que por ora o paiz tem visto é o entusiasmo por immigrants estrangeiros, quando é evidente que estes não podem

do campo, e com a sua para que uns e outros prudentemente modif se-lhe ao mesmo tem de interesses, e a esta dispensando-os do ye: revistas e destacamento, e confeccionando-tamento que o ponha tencia e da vingança d ricial, que nem por dar- ria, dizemos, é conv mostrar-se menos pres estrangeiro.

Qual a razão em que artigo para asseverar estrangeiro não pôde vigos como o nacional?

Por ventura não ter- guns estabelecimentos: go e feito por traball sempre em caminho: progresso?

Como avançar, pois tão erroneo, tão destitu mo seja a de dizer-se: capitães não podem se gum, e tornariam mai

Não vê o autor do ar ção é um baldão offens cultor e ao traballado resultará daqui d'essa os que já temos entre i motivo para estorvar a les que pretendem vir | Brasil?

Se o trabalhador es tal (pequeniario?) não: tambem o trabalhador mento, se acha nas m neste caso lo digão au rial da «Opinião» ach ngrante contrabando

Mas nos communiar mente oppostas a esse habho, seja qual for a nacionalidade, e que em

ARQUIVO EDGAR LEUENROTH. Artigos de Jornais. Campinas  
FONTE: Jornal "A Gazeta de Campinas", de 9 de junho de 1870



Colonização

A «Opinião Conservadora», n'um dos seus últimos números, dando como facto consuminado, que devemos ir preparando o lugar para aclimação do trabalho livre entre nós, reconhecendo, desta arte, o accordo irresistível levantado, em todo o paiz, sobre o assumpto a que essa outra questão se prende fatalmente, a «Opinião Conservadora», dizemos, propõe, como urgente necessidade, a adopção de medidas no sentido de se regular convenientemente a locação dos serviços.

Entretanto, pondera o articulista que não precisamos de braços extranhos, sendo sufficientes para a lavoura os milhares de colonos brasileiros que ahi vivem ao abandono!

Diz mais a folha do sr. João Mendes, que o meio pratico de ser levada ao cabo a regeneração dos costumes neste ramo de interesse publico, é o estabelecimento de núcleos rurales, onde os nossos patricios vejam constantemente cair o maná das nuvens.

Estas idéas, abrindo para uns horisontes risonhos, assim ditas á cara da policia que faz eleições e das eleições que fazem a guarda nacional, haviam de parecer inexplicáveis senão fossem dar ao paradoxo.

Não ha duvida que possuímos gente em abundancia para ser aproveitada; mas nem ella é capaz de fazer dispensavel a immigração; nem pôde ser empregada em lida segura, exposta, como vive, ás vexações do nosso mesquinho organismo politico.

A reforma deve começar um ponto acima, para vir em direitura aonde para a «Opinião Conservadora». E depois mesmo, ahi chegando, tem de alargar-se, abrangendo varias distancias, que prendem legítimas aspirações para o nosso futuro de progresso e de luz.

Não nos basta só a importação de irmãos de liberdade; necessitamos de um pessoal habilitado para grangear os nossos fertes terrenos igualmente para affrontar os descommodos serviços, que ainda nos rodeiam. E dahi o povo como é de malta, não se tranche a porta aos braços moribundos, quando nos devem dar os outros paizes o primeiro e o melhor da nossa agricultura. Não nos basta só a importação de irmãos de liberdade; necessitamos de um pessoal habilitado para grangear os nossos fertes terrenos igualmente para affrontar os descommodos serviços, que ainda nos rodeiam. E dahi o povo como é de malta, não se tranche a porta aos braços moribundos, quando nos devem dar os outros paizes o primeiro e o melhor da nossa agricultura.

to desordenado, sem os elementos indispensaveis para a segurança e firmeza do passo? Ou antes, materializando mais a cousa: é preciso que vejamos á mão os recursos todos reunidos. A agricultura não pôde estacar de repente á espera de que se lhe preparem uns adoptos especies; tem de lançar os olhos para os auxiliares proprios, a menos de ver paralyzadas todas as suas forças.

Não nos cabe aqui argumentar larga e detidamente. Com estas linhas quizemos apenas chamar a attenção do leitor para o objecto, recommendando-lhe tambem o importante escripto, em seguida, como resposta dada a «Opinião Conservadora» por um distincto fazendeiro, em quem de certo se reflecte o parecer unanime dos seus collegas.

QUIRINO DOS SANTOS.

A «Opinião Conservadora», elemento livre

No artigo editorial da «Opinião Conservadora» de 28 de Maio, acham-se escriptos alguns pensamentos em relação ao modo de prevenir grandes males que terão de succeder ao realisar-se a substituição do elemento servil, que, no dizer desse organ da imprensa, é negocio que nos bate ás portas.

Grandes serviços presta a imprensa a todos, e nomeadamente em tão momentosa como grave questão, toda a vez que tanta dirigir a opinio publica, aconselhando-a, mostrando-lhe com criterio e bom senso, quaes os males a prevenir, quaes os meios justos e honestos, de que se deve lançar mão para conjurar a tempestade que ao longe se pressente no horisonte politico e economico do paiz; mas neste artigo, com magoa o dizemos, a «Opinião» andou mal, mesmo muito mal.

Não inventamos; lê-se isto:

«O que por ora o paiz tem visto é o enthusiasmo por immigrants estrangeiros, quando é evidente que estes não podem prestar tão bons serviços rurales como os nacionaes, e quando é incontestavel que immigrants sem capitães não podem trabalhar de modo algum e tornariam mais pobre o Brasil.» (II)

Antes e depois destas linhas, tratou o autor do artigo mostrar a realidade e a necessidade que se deve dar ao trabalho de grangear os nossos fertes terrenos igualmente para affrontar os descommodos serviços, que ainda nos rodeiam.

do centro, e com a sua edificação para que uns e outros se prudentemente modificados se-lhe ao mesmo tempo de interesses, e a estabilidade dispensando-os do vexatos revistas e destacamentos de mal, e confeccionando-se o utensillamento que o ponha a co-tencia e da vingança da at-cial, que nem por dar-se e-cia, dizemos, é conveniente mostrar-se menosprezo por estrangeiro.

Qual a razão em que se l-artigo para asseverar qu-extrangeiro não pôde pres-veigos como o nacional?

Por ventura não temos-guns estabelecimentos agri-co é feito por trabalho sempre em caminho de l-progresso?

Como avançar, pois, a-tão erronea, tão destituída mo seja a de dizer-se que capitães não podem servir-gum, e tornariam mais po-

Não vê o autor do artigo-ção é um baldão offensivo-cultor e ao trabalhador ex-resultado daqui desanimos-os que já temos entre nós, motivo para estorvar a imr-les que pretendem vir proc-Brazil?

Se o trabalhador extrar-tal (pequeniario?) não conv-tambem o trabalhador nac-mento se acha nas mesm-neste caso o digno autor-c-rial da «Opinião» acha-se flagrantemente contradicção.

Mas nós commungamos-mente oppostos a esses. O-balho, seja qual for a sua-nacionalidade sempre traz-pital, e capital valiosissimo-que entendemos que co-trat-foz a sua patria, não se- como a industria, ou a m-mam capitães de industria-ter.

Não nos basta só a importação de irmãos de liberdade; necessitamos de um pessoal habilitado para grangear os nossos fertes terrenos igualmente para affrontar os descommodos serviços, que ainda nos rodeiam. E dahi o povo como é de malta, não se tranche a porta aos braços moribundos, quando nos devem dar os outros paizes o primeiro e o melhor da nossa agricultura.



Novembro de 1871. A Sua Magestade Real  
 da Província de São Paulo. Assignada 1871  
 Registro de um officio da Comarca de São  
 Paulo Provincial pedindo o augmento  
 das sessões de jury neste termo.  
 Sua Magestade Real. A Comarca Municipal de  
 Campinas resolveu levar, por intermediação de  
 14<sup>to</sup>, as Comarca de São Paulo e o Ministério da  
 Justiça a legitimidade da existência desta termo em re-  
 lação a administração da justiça. O Ministério  
 de Campinas de uma população já tão  
 consideravel, e que em sua maior parte com-  
 pta de escravos e de pessoas a quem ainda não  
 chegou a sua primeira educação  
 escolar, há por esta razão commo-  
 multiplicação de crimes de maior ou me-  
 nor gravidade resultando isto a multi-  
 tudo de crimes prompta a ser introduzida a ju-  
 rista na repressão desses crimes. Esta razão  
 é facto de sua ultima sessão de jury fa-  
 feita no anno proximo findo, que em  
 poucos dias julgamentos, com grande re-  
 presso da população, e por motivos que não  
 importa indagar, resolveu esta Comarca  
 a fazer substituir a 14<sup>to</sup> a Comarca  
 de determinação de julgar crimes com-  
 pta a porção de 3 Sessões do Tribunal  
 de jury cada anno neste termo. Não tem  
 esta Comarca intermédio de volutar ou con-  
 duma alguma crime a espiação, cuja satis-  
 facção a falta de meios de 14<sup>to</sup> a futuro aqui-  
 lator. De os grande 14<sup>to</sup> a Comarca  
 em sessão de 26 de Novembro de 1871  
 a Sua Magestade Real da Província  
 de São Paulo - Assignada

FONTE: Acervo da Câmara Municipal de Campinas  
 Correspondência da Câmara Municipal de Campinas, de 11 de dezembro de 1871  
 (Livro de Correspondências, Posturas e Editaes. 1856-1872 p. 186 e verso 187)  
 Fotos tiradas em 08/01/2008



...deve ser a estrada, como o presidente...  
que isto informo para os senhores da Comi-  
ssão... e que com a...  
...deve ser a estrada, como o presidente...  
que isto informo para os senhores da Comi-  
ssão... e que com a...  
...deve ser a estrada, como o presidente...  
que isto informo para os senhores da Comi-  
ssão... e que com a...

...deve ser a estrada, como o presidente...  
que isto informo para os senhores da Comi-  
ssão... e que com a...  
...deve ser a estrada, como o presidente...  
que isto informo para os senhores da Comi-  
ssão... e que com a...  
...deve ser a estrada, como o presidente...  
que isto informo para os senhores da Comi-  
ssão... e que com a...  
...deve ser a estrada, como o presidente...  
que isto informo para os senhores da Comi-  
ssão... e que com a...

FONTE: Acervo da Câmara Municipal de Campinas  
Correspondência da Câmara Municipal de Campinas, de 11 de dezembro de 1871  
(Livro de Correspondências, Posturas e Editais. 1856-1872 p. 186 e verso187)  
Fotos tiradas em 08/01/2008