

A ESCOLARIZAÇÃO DOS NEGROS E SUAS FONTES DE PESQUISA

Daniela Cristina Lopes de Abreu¹
Faculdade de Educação – USP – São Paulo
Escola Superior de Tecnologia e Educação de Rio Claro

RESUMO:

Esta pesquisa se propõe a discutir a escolarização dos negros no início do período Republicano e suas fontes de pesquisa. Trata-se de um período histórico no qual o negro passa a ser livre e ter direitos proclamados, no entanto, como foi o acesso e a permanência a escolarização? É possível investigar esses percursos recorrendo à história tida como oficial? Neste sentido, este trabalho busca analisar o alargamento da concepção de fontes em história da educação, no intuito de construir uma historiografia menos estereotipada.

O trabalho do pesquisador começa quando a partir desse campo já reproduzido, opera novos recortes, alocações e redistribuição dos documentos de um espaço específico de investigação, a partir de uma redefinição epistemológica que inclui o trabalho com os conceitos e o tratamento e a interpretação documental. Fazer pesquisa e consultar arquivos pode ser uma problemática a medida que o historiador formula suas questões. A reflexão sobre as fontes é também uma reflexão quanto aos limites das práticas institucionais no que se refere à localização, conservação e divulgação e ainda as práticas discursivas da história. Ao historiador tudo começa no estabelecimento de fontes. Este artigo tenta enfatizar que a fonte é construída a partir do recorte dado pelo historiador que recorta fragmentos do vivido, os subtrai do seu ambiente e os rearruma, montando novas séries. Para tanto, para o estudo do caso da escolarização dos negros é preciso investigar mais de um tipo de fonte como apresentaremos a seguir.

Palavras-chave : negros, escolarização, fontes, inclusão, historiografia.

A SCHOOLING OF BLACK AND RESEARCH SOURCES

ABSTRACT :

This research aims to discuss the education of blacks in the early Republican period and their sources. This is a historical period in which the Negro is now free and have rights proclaimed, however, as was access to schooling and permanency? You can investigate these pathways using history to be taken as official? Thus, this work analyzes the enlargement of the conception of sources on the history of education in order to build a less stereotypical historiography. The work begins when the researcher from this field have played, operates new cuts, allocations and redistribution of documents in a specific area of research, from a redefinition epistemológica that includes working with the concepts and the treatment and interpretation of documents. Doing research and consulting files can be problematic to an extent that the historian formulates his questions. Reflection on the sources is also a reflection of the limits of institutional practices with regard to the location, preservation and dissemination and also the discursive practices of history. The historian all starts in the establishment of sources. This article tries to emphasize that the source is constructed from the angle given by the historian who cut fragments of lived experience, subtracts them from your environment and rearranging, setting new series. Therefore, to study the case of schooling for blacks is necessary to investigate more than one type of spring as we will describe below.

Keywords: blacks, schooling, fonts, inclusion, historiography.

Introdução

Pensar na escolarização dos negros no final do século XIX requer atenção quanto às fontes de pesquisa.

Segundo Fonseca (2007) a presença de negros nas escolas do século XIX é um dos temas que vem mobilizando as pesquisas em história da educação e foi objeto de análise de várias pesquisas como Veiga² (2004) Barros³ (2005), Demartini⁴ (1989), Santos⁵ (2002), Peres⁶ (2002), entre outros. Todos os autores mencionados nos fazem refletir quanto às fontes de pesquisa apontando a fragilidade e os problemas para trabalhar com a temática.

O movimento em favor da escolarização da população negra não ocorreu sem conflitos. Para Demartini (1989):

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

Os estudos dos autores acima mencionados apresentam de forma contundente que os negros estiveram presentes nos diferentes momentos da constituição do processo educacional no Brasil.

Quanto às fontes de pesquisa estas se apresentam de formas mais variadas nos trabalhos destacados anteriormente, isso porque é preciso o cruzamento desse material para construção de vertentes da história da educação, ou seja, de acordo com Peres (2002) é preciso cada vez mais criar uma cultura acadêmica que trabalhe com a pluralidade, com a diversidade, ou seja, que incorpore as questões étnicas – raciais nos estudos. Se por um lado é preciso fomentar a pesquisa histórica no campo da relação de entre negro e educação, por outro, é preciso problematizar os lugares-comuns e incorporar essa questão nas pesquisas de cada dia.

Segundo Cunha (2005):

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

Há certo padrão de invisibilidade dos negros na historiografia educacional, que se manifesta através de abordagens que tratam os indivíduos deste grupo apenas na condição de escravos e que afirma de forma recorrente que os séculos XVIII e XIX os negros não frequentavam escolas.

Além disso, o escravo é tido como uma matéria inerte que é moldada. As questões relativas ao processo de escolarização são totalmente ignoradas, pois, segundo Maestri (2004) as escolas urbanas estavam vedadas ao ingresso de negros livres, quem dirá os cativos.

As primeiras oportunidades concretas de educação escolar e ascensão da população negra surgem no Estado Republicano, quando o desenvolvimento industrial dos anos finais do século XIX impulsiona o ensino popular e o ensino profissionalizante.

O ensino popular é estabelecido mediante a instalação dos grupos escolares urbanos e das escolas isoladas nos bairros. É na República que o ensino primário tem maior ênfase, ou seja, nesse período vai se enfatizar a disseminação da escola primária, a escola do povo. Mas quem era o povo que frequentava a escola? Esse fato tem como pano de fundo um caráter político e autoritário, pois, a escola primária serviria aos republicanos como uma solução ao problema do voto e da representação, além de manter a ordem vigente, isto é, propagar os valores morais e políticos republicanos.

O Estado de São Paulo foi considerado um modelo aos demais. No período de 1889-1930 procurou-se enfatizar a visibilidade da escola com a construção dos Grupos Escolares. A escola passa a ser tão importante como a igreja, uma vez que tem prédios majestosos e luxuosos também. Acreditava-se que a República seria capaz de acabar com as mazelas do passado. Tal transformação só seria possível por meio da educação. Foi com o início do período republicano que a educação, principalmente a do nível primário, ganhou prioridade nos discursos políticos.

As questões políticas sempre estiveram relacionadas ao sistema escolar. Antes mesmo da República já se pensava na escola enquanto um local para qualificação de futuros eleitores. Como aponta Beisiegel (1974) no projeto de Constituição de 1823 já ficava evidente quem seriam os eleitores e quais os direitos políticos dos cidadãos. Nesse projeto excluía-se dos cidadãos os direitos políticos, uma vez que, não se consideram na terminologia adotada cidadãos ativos (com direito a voto) os criados de servir, os jornaleiros, os caixeiros das casas comerciais, enfim qualquer cidadão com rendimentos inferiores ao valor de cento e cinquenta alqueires de farinha de mandioca. Assim, a população trabalhadora do país, principalmente os escravos negros estariam excluídos.

Na Constituição do Império afirmava-se a liberdade e a igualdade de todos perante a lei, mas a maioria da população permanecia escrava; garantia-se o direito a propriedade, mas a maior parte da população quando não era escrava vivia em terras alheias podendo ser mandados embora a qualquer hora. Garantia-se a segurança individual, mas podia-se matar impunemente um homem; garantia-se a instrução primária gratuita a todos os cidadãos, mas a grande maioria da população permanecia inculta.

Em meio a todo este contexto, acreditava-se que a República seria capaz de acabar com as mazelas do passado. Tal transformação só seria possível por meio da educação. Foi com o início do período republicano que a educação, principalmente a do nível primário, ganhou prioridade nos discursos políticos.

No final do século XIX, os países europeus, juntamente com os Estados Unidos, já tinham praticamente universalizado o ensino primário e esta era uma diferença decisiva entre aqueles e os países em desenvolvimento. (esse termo é muito atual, incorre aqui em anacronismo).

Com o advento da República, em São Paulo, políticos e educadores passaram a defender um projeto de educação popular por entender que a própria consolidação da República dependia da difusão do ensino primário. Esse projeto assentava-se na criação de uma escola primária graduada, com várias classes e vários professores, e na criação de Escolas Normais para formar esses novos professores. Essa escola elementar, denominada Grupo Escolar, exigia, em primeiro lugar, um espaço adequado para seu funcionamento. (BUFFA: 2002, p. 43).

Era necessário criar estabelecimentos de ensino capazes de abrigar os alunos em idade escolar. A educação popular era vista como primordial para o desenvolvimento e progresso do país, e por isso intelectuais e políticos a priorizavam como objeto de reforma, fundamental para a organização da sociedade.

Saber ler, escrever, contar e votar compreendia o programa dos republicanos, além de valorizar a pátria e os símbolos nacionais, respeitando as ordens da moral e do civismo. Desse modo, a escola republicana é para a República legitimar seu poder⁷.

No estado de São Paulo, a criação dos grupos escolares significou a esperança de progresso e de desenvolvimento do estado e do país na perspectiva do novo regime. A construção de prédios grandiosos era uma das tentativas utilizadas pelo poder republicano de marcar o início de uma nova era. A visibilidade dos prédios conquistava com maior facilidade a população, ou seja, as construções exuberantes faziam como que a população acreditasse no regime, resultando em maior credibilidade à nova ordem.

(...) Situados em regiões nobres, esses edifícios marcaram, definitivamente, pela imponência e localização, seu significado no tecido urbano. Não se trata de mero acaso. Os terrenos foram estrategicamente escolhidos e os projetos judiciosamente desenvolvidos. A localização privilegiada, ao lado de importantes edifícios públicos, no centro da cidade e suas instituições antes mesmo de chegarem à escola. Em bairros da capital e em cada cidade do interior do estado onde foi implantado, o Grupo escolar símbolo de uma cultura leiga e popular, integrava o núcleo urbano composto pela Prefeitura, os correios, casas bancárias, praça central e igreja matriz. Ao mesmo tempo, distinguia-se das residências das casas comerciais e dos demais edifícios que constituem a cidade. (BUFFA: 2002, p. 43)

O ideário republicano democrático vislumbrava a educação popular como imprescindível para a consolidação do novo regime. Um regime político que se defendia como sendo do povo exigia, para realmente existir, uma sólida organização escolar que oferecesse formação política para todos os cidadãos, sendo primordial a compreensão fundamental dos seus deveres. A difusão da educação popular deveria ser, portanto, o primeiro dever do Estado. Garantida a liberdade do ensino, entendida como liberdade de abrir escolas, cabia ao estado a responsabilidade maior na educação do povo. (CARVALHO: 1988, p. 33).

O movimento caracterizado pela ideia de universalizar a educação básica para a população como tentativa de organizar um sistema de ensino, também foi apresentado por Faria Filho (2000), que teve como foco o estado de Minas Gerais. Entretanto, algumas características não destoaram muito do estado Mineiro para o Paulista. Segundo esse autor:

O crescente movimento em defesa da instituição como via de integração do povo à nação e ao mercado de trabalho assalariado, que se viu sobremaneira fortalecido com a proclamação da República e com a abolição do trabalho escravo, significou também um momento crucial de produção da necessidade de refundar a escola pública, uma vez que aquela que existia era identificada como atrasada e desorganizada. Tal escola, assim representada, não podia levar avante tarefas tão complexas como aquelas projetadas para a mesma. (FARIA FILHO: 2000, p. 30).

De acordo com Souza (1998) no estado de São Paulo, os Grupos Escolares consolidaram um modelo de escola graduada fundamentada na classificação dos alunos, na divisão do trabalho docente e na racionalização do ensino. Tais estabelecimentos escolares tornaram-se símbolos da educação elementar e constituiu de certa forma, uma identidade para o ensino primário no estado de São Paulo e em todo o Brasil.

Complementando esta ideia, vale citar novamente Faria Filho (2000), o qual apresenta a criação dos grupos escolares no estado de Minas Gerais não apenas como forma de “organizar” o ensino, mas, principalmente, como uma forma de “reinventar” a escola, objetivando tornar mais efetiva sua contribuição aos projetos de homogeneização cultural e política da sociedade. Reinventar a escola significava, dentre outras coisas, organizar o ensino, suas metodologias e conteúdos; formar, controlar e fiscalizar a professora; adequar espaços e tempos ao ensino; repensar a relação com as crianças, famílias e com a própria cidade.

Para Faria Filho,

(...) os grupos escolares e seu processo de organização significavam, portanto, não apenas uma nova forma de organizar a educação, mas, fundamentalmente, uma estratégia de atuação no campo do educativo escolar, moldando práticas, legitimando competências, propondo metodologias, enfim, impondo uma outra prática pedagógica e social dos profissionais do ensino através da produção e divulgação de novas representações escolares. (2000, p. 37).

No estado de São Paulo, durante a Primeira República, o ensino primário era oferecido em diferentes modalidades de escolas: grupos escolares, escolas isoladas, escolas reunidas e escolas noturnas. Cabe então aqui discutirmos como os negros foram inseridos nestas modalidades.

A escolarização e os dados estatísticos.

Se nos debruçarmos sobre uma análise mais detalhada daqueles que são excluídos do processo de educação formal, encontraremos, dentre esses, uma parcela significativa de negros. Barcelos (1993) ao analisar os dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) do censo de 1988, concluiu que o acesso à escola aumentou, mas a evasão e a repetência que incidem sobre a classe trabalhadora brasileira se fizeram sentir, sobretudo, na trajetória escolar acidentada dos alunos pertencentes ao segmento negro da população. Isso vem comprovar que, para os negros, entrar na escola agora está mais fácil, o difícil é sair dela com êxito.

Não podemos deixar de mencionar que no final do século XIX, havia teorias que defendiam a necessidade de se renovar a população brasileira, por meio do incentivo à imigração branca. Diversos intelectuais defendiam que o fim da escravidão era uma das

formas de se acabar com os problemas que o negro trazia para o país, por sua inferioridade racial.

O trabalho de Schwarcz (1987) destaca essas questões pontuando que no Brasil, particularmente, o negro apareceu caracterizado antes de tudo enquanto “expressão de sua raça”.

Assim, tendo em mente supostos atributos biológicos, interpretados à luz da “prepotente” ciência do período, os teóricos da época impunham, (...) uma imagem absolutamente negativa do homem de cor perante os outros tipos raciais que compunham a população brasileira. (Schwarcz, 1987, p. 22).

Segundo Veiga (2004) em suas investigações desenvolvidas em Minas Gerais no que se relacionou a ampliação da escolarização aos diferentes grupos sociais, não houve exclusão das populações negras e mestiças, desde que livres.

(...) os diferentes registros nos levam a indagar sobre a precariedade do funcionamento e manutenção das aulas públicas onde a maioria das crianças nada aprendia; o problema da frequência, causado principalmente devido ao trabalho infantil; e as limitações da aprendizagem de toda ordem. Talvez seja possível pensar esses problemas relacionados a sua clientela, ou seja, alunos pobres, negros e mestiços e as expectativas e os imaginários produzidos pelas elites em relação as condições de educação desses grupos sociais. De qualquer forma tem-se uma problematização de seus sujeitos, alunos e professores e isso implica necessariamente na investigação de sua origem étnico racial. (Veiga, 2004).

Tal afirmação nos faz pensar na importância de investigar os sujeitos que frequentavam a escola. Sem nos esquecer que o acesso era permitido, no entanto, havia dificultadores quanto à permanência que podiam ser desde vestimentas adequadas, a ausência de um adulto responsável para realizar a matrícula, falta de material e merenda entre outros empecilhos. A questão está justamente em discutir por meio de fontes de pesquisa como podemos investigar esses sujeitos.

Tratar da presença do negro nas escolas no início do período republicano apresenta um desafio no que diz respeito às fontes documentais, como já apontamos, pois é preciso contar com um material de pesquisa que seja suficientemente amplo para permitir quantificar a presença dos negros nas escolas e dimensionar esta presença em relação à população tida como branca.

No início desta pesquisa havia elencado a foto enquanto fonte de pesquisa, porém diante das dificuldades encontradas na identificação de todos os componentes e a subjetividade em apontar a questão da cor de cada indivíduo foi preciso ampliar as fontes de pesquisas pensando nos livros de matrícula, relatórios de inspetores de ensino, mapas de frequência entre outras possibilidades ainda sendo discutidas.

Esse exercício foi bastante instigado após as leituras de Thompson, principalmente no trabalho “Costumes em Comum” quando discute a venda das esposas. O capítulo em que aborda essa questão apresenta passo a passo as orientações para uma pesquisa mencionando as dificuldades e os caminhos percorridos. Quando penso na questão da invisibilidade da educação dos negros é possível fazer um paralelo aos casos da venda de esposas. Thompson procura os casos visíveis apontando que outro autor já havia estudado esta temática e encontrado muitos casos, no entanto, seu cuidado no cruzamento das fontes fez perceber que alguns casos se repetiam e/ou aparecia em duplicidade. Isso só pode ser

considerado, pois Thompson mostra a importância de trabalhar com mais de uma fonte de pesquisa.

Ainda na venda das esposas o autor pontua categorias de análise para o caso demarcando um ritual para a atividade e desta forma, só considera a venda quando ela aborda essas características. *“Isso abrange as principais características da ‘verdadeira’ venda ritual e esposa: o mercado aberto, a publicidade, a corda, a forma de leilão, a troca de dinheiro, a transferência solene e, de vez em quando, a ratificação em documentos”* (Thompson, 2008, p.321).

A escola também tem uma cultura escolar e as imagens fotográficas podem ser um representativo dela, marcando um ritual de passagem, pois as imagens na maioria das vezes apresentam termos de ciclos, no entanto, é preciso ampliar as fontes de pesquisa para que consigamos questionar quanto aos sujeitos que frequentavam a escola no período estudado nessa pesquisa.

Vários autores apontam que após o Império a crença na educação ficou ainda mais fortalecida e não foram poucos que mencionaram a necessidade do batismo da instrução. Segundo Azevedo (1987), dentro do movimento de construção de um país unido, coeso, inserido no ideal de modernização a ser seguido, a inserção da população negra era um ponto fundamental. Ou seja, a preocupação com a especificidade da herança escrava: o atraso – atribuído aos egressos do cativo e seus descendentes – ameaçava atrapalhar os planos de forjar a nação que se desejava – uma nação civilizada ou, em outras palavras, branca. Essa preocupação pode ser vista desde o início do século XIX, quando a eminência do regime escravista já era discutida. Uma das inquietações mais constantes era o destino da nação após a abolição da escravidão.

Os dados estatísticos apontam a movimentação dos negros no início do período republicano.

No Brasil, desde o censo demográfico, realizado em 1872, eram três classificações para identificar os tipos raciais: brancos, pretos e pardos. A partir de 1940, tornou-se uma nova classificação – a amarela – para incluir os japoneses e seus descendentes. O censo de 1990/91 lembrou dos indígenas, contemplando assim cinco cores básicas.

Dados do IBGE, apresentados por Santos (2001) apontam que no primeiro censo brasileiro no ano de 1872, os pardos constituíam a maior parcela isolada da população brasileira. Estes, somados aos pretos, representavam quase 2/3 do total, isto é, em cada grupo de 100 brasileiros, naquela época, 62 não eram brancos.

A população branca, que em 1872 era de 38 pessoas para cada grupo de 100, em 1890 havia crescido para 44. A população preta é a que efetivamente diminuiu. É a partir da marca de 20% obtida em 1872 (16 anos antes da abolição) que a quantidade de pretos começa a diminuir. Em 1890, estes representavam apenas 15% do total. Contudo, a maioria da população continua sendo não-branca (pretos + pardos = 56%). Isoladamente, os brancos passam a representar a maior parcela da população 44 %.

Segundo dados do IBGE em 50 anos (de 1890 a 1940), a população brasileira quase triplica. De 14,3 milhões, crescemos para 41,3 milhões de habitantes. Ao contrário de 1890, a população brasileira, em 1940 é majoritariamente branca 63%. Os percentuais apresentados mostram que em 50 anos, enquanto a participação dos pretos se manteve na marca de 15%, a presença dos pardos decrescia para 20 pontos. O que afinal ocorreu com eles? Como essa representação passa a ser percebida nas escolas? Será que o branqueamento é visível nas imagens escolares? É preciso um olhar mais cauteloso para os dados estatísticos, uma vez que a estatística não é uma ciência neutra.

As teorias da época apontavam para a tese do branqueamento e apostavam nisso para conseguir chegar a um país mais uniforme. Essa tese buscava traçar novas soluções para o desacreditado panorama racial nacional.

Schwarcz (1987) acrescenta que:

Essa nova tese, chamada na própria época de “teoria do branqueamento” das raças, esta claramente calcada, por sua vez, nas concepções deterministas raciais desenvolvidas na Europa. Segundo Giralda Seyferth, essa teoria tinha como principal particularidade a ambigüidade: “via a mestiçagem ao mesmo tempo como um mal que deveria ser extirpado, e como uma solução para a questão racial brasileira”. Essa concepção de branqueamento implicava, por um lado, a crença na desigualdade das raças humanas (no caso, na inferioridade e na incapacidade dos negros e mestiços de se civilizarem), e por outro e principalmente, uma seleção natural e social que conduziria a um povo brasileiro branco num futuro não muito remoto. Utilizavam-se ainda do jargão então popular da eugenia, e alguns autores nacionais sugeriam inclusive a possibilidade da depuração das características dos negros e dos mestiços após algumas gerações (Schwarcz, 1987, p. 25).

Nesse sentido, é preciso um olhar mais cauteloso para os dados estatísticos tentando compreender quais os pressupostos estão arraigados nas categorias de análise, quem as elaborou e quais os motivadores para tal finalidade. A aparente regularidade da estatística deve ser questionada, uma vez que oferece mecanismos de controle e previsão de governabilidade.

Segundo Vidal (2008) a produção desse conhecimento estatístico suscita dois tipos de questionamento. O primeiro remete à confiabilidade dos dados levantados, reconhecendo, na esteira de Jean-Louis Besson (1995), o caráter impreciso dessa ciência de governo. O segundo partilha, também com Besson, da crítica à neutralidade das estatísticas. No que tange ao primeiro aspecto, é forçoso ter em consideração os processos manuais de coleta de dados, as omissões e as dificuldades de levantamento de informações, relativas a transporte e comunicação, ainda mais intensas quanto mais recuado é o tempo histórico. Besson aponta a problemática inclusive para a atualidade. Quanto ao segundo questionamento, é imprescindível atentar para o caráter não inocente da fabricação das categorias, que revela representações elaboradas para identificar e ordenar as relações sociais, como asseveram Popkewitz e Lindblad (2001).

Segundo Machado (2008) no tocante a estatística é preciso pensar que no processo de legitimação e afirmação do Estado moderno no Brasil perpassa a ideia de que a possibilidade de o poder central influir no governo da população, na perspectiva de controle, seria fundamental contar com dados confiáveis sobre os quais pudesse gerir o país. A autora ainda acrescenta:

Uma das formas, ao longo do Império e também na República, pelas quais o Estado tenta construir uma nação que pudesse ser governada seria a organização de sistemas nacionais de educação. Atuar na população por meio da instrução pública dava ao Estado o caráter civilizatório necessário à sua legitimação junto ao povo, além de ser uma das maneiras de intervenção nas realidades nacionais em seus diversos ramos da administração (Machado, 2008, p. 25).

Desta forma, a estatística pode ser entendida como um campo de produção e reprodução cultural, podendo ser organizado de acordo com o controle em questão. Quando pensamos no caso dos negros na escola primária, precisamos destacar que em todas as imagens localizadas na cidade de Rio Claro sempre é possível identificar sua presença. Porém, o simples fato de aparecerem não significa pensar que demandaram do acesso, faz necessário questionar como foi esse acesso e a sua permanência.

Como destaca Silva (1997) os estabelecimentos de ensino, ao lado de outras instituições tem se empenhado no sentido de uniformização das culturas, utilizando, para tanto, padrões de raiz européia. No processo de uniformização de culturas esta a negação da memória e a depreciação do cotidiano dos grupos que a sociedade marginaliza. Apesar da teoria do branqueamento havia resistências. Precisamos verificar como essa resistência aconteceu nos agrupamentos de cultura e como isso pode ser percebido ou não nas imagens escolares.

Como aponta Gomes (1997) apud Barcelos (1993) a partir de 1888, com a abolição da escravatura, os conflitos continuaram e a resistência negra assume outras características dentro do processo de urbanização e industrialização da sociedade brasileira. Se a exclusão escravista não se justificava, agora por causa de um preceito legal, a inclusão não poderia acontecer, pois os negros representavam uma massa de ex-escravos e mesmo com a proclamação da República não foram “automaticamente” considerados cidadãos. A luta pela cidadania perpassa toda nossa experiência republicana.

Segundo Schwarcz (1987) a escravidão termina carregando consigo quase que simultaneamente um império, que caía perante os esforços conjuntos do Partido Republicano e do exército. A República surgia realçando os valores liberais da época, fincada em toda uma imagem civilizatória; e, ao mesmo tempo, com o final da escravidão era jogada no mercado uma grande massa que agora tinha direito a cidadania (já que segundo a Constituição de 1824, índios e escravos não eram considerados cidadãos).

Como então pensar na formação dessa ‘nação’ brasileira, já que nesse momento os conceitos de raça e nação pareciam profundamente associados? Como entender a questão da igualdade, da cidadania e da ‘civilização’ perante essa massa de ex-escravos? As teorias e representações parecem florescer: ao lado da explicação religiosa (antes totalmente absoluta), o discurso científico procurará dar conta também da condição negra, já que a partir desse momento esse elemento será, na visão da época, antes de tudo ‘um objeto de ciência’ (Schwarcz, 1987, p. 39).

O estudo da constituição dos serviços de estatística no Brasil, tal como sugere Faria Filho (2005) permite entender e melhor dimensionar um conjunto de aspectos dos mais relevantes para a história da educação no país. É importante considerar o caráter produtivo das relações estabelecidas entre estado, educação e estatísticas, não com o intuito de hierarquizar-las, mas de analisá-las como produtoras de demarcações sociais que vão ecoar em instituições legitimadoras da República. As estatísticas como conhecimento de Estado são produtos e produtoras deste mesmo Estado. Em conjunto, as estatísticas educacionais permitem-nos pensar os modos como o Estado se relaciona com a população e relaciona a população, em um duplo movimento. (FARIA FILHO; NEVES; CALDEIRA, 2005).

Ironicamente como afirma Souza (1998) à escola primária pública que deveria derramar a todos a luz da alfabetização, cumprindo assim, sua missão civilizadora de regeneração da sociedade brasileira, operacionalizava a seleção dos eleitos. Fazia valer os princípios abstratos da democracia burguesa, a crença na igualdade social fundada no

mérito era exacerbada revelando a profunda contradição existente entre os ideais e a política de democratização do ensino. Na retórica, escola pública, universal, gratuita e laica. De fato, escola pública seletiva para poucos.

Souza (1998) aponta o trabalho de Cleber Maciel que estudando a situação dos negros em Campinas, durante a Primeira República, demonstra as formas pelas quais se manifesta o racismo contra o negro na sociedade campineira ressaltando as interdições a que eram submetidos nos espaços públicos e a segregação em relação ao trabalho.

Considerações finais

É preciso repensar sobre a estrutura excludente da escola e a denúncia de que tal estrutura precisa ser reconstruída para garantir não só o direito de acesso à educação, como também a permanência e o êxito dos alunos de diferentes pertencimentos étnicos/ raciais e níveis sócios – econômicos.

Sabemos que no Brasil a escravidão data da chegada dos portugueses, entretanto, o regime escravista e todo o processo ideológico forjado para justificá-lo, com o objetivo de destituir o escravo e sua condição de pessoa e torná-lo mercadoria, não conseguiram lhe anular a sua condição humana.

Ressalta-se que alguns trabalhos já têm discutido a presença dos negros na escola e no caso mineiro a especificidade da população tem marcado vários trabalhos na área da historiografia. O trabalho de Gouvêa (2003, p. 204) destaca a presença de crianças negras em documentos referentes à instrução pública e afirma que *“tendo em vista os dados disponíveis, não é possível estabelecer um retrato da população de origem africana nas salas de aula, embora seja possível analisar que tal segmento tinha acesso, ainda que precário, à instrução, quer seja nas escolas públicas, quer seja nas particulares”*.

Fonseca (2007) nos chama atenção que a análise realizada em relação à historiografia educacional indica que é baixo o nível de problematização sobre o tema da educação dos negros no interior desta disciplina. Isto permite a manutenção de algumas ideias tradicionalmente construídas sobre o assunto e aponta para um descompasso entre a presença demográfica dos negros na sociedade brasileira e a sua forma de tratamento na história educacional.

Certeau (1982) destaca o papel do historiador e a importância das fontes no processo de produção de conhecimentos históricos. Enquanto sujeito da pesquisa, o historiador transforma objetos em fontes históricas, reorganiza instrumentos a partir de novas demandas sociais e faz a história ou refaz uma nova história.

Sendo assim, aponta Cruz (2005), torna-se possível compreendermos que há um caráter histórico nas próprias narrativas históricas. As fontes históricas, a exemplo dos documentos submetidos à análise, são de extrema importância no processo de construção de uma narrativa histórica.

A conservação das fontes ao longo do tempo, por um determinado grupo, pode dizer mais sobre a participação desse grupo nas narrativas históricas de um povo, do que de outros sobre os quais as fontes não foram conservadas, organizadas e consultadas. Esse fato pode ser um dos aspectos que fazem pensar que alguns povos sejam mais sujeitos históricos que outros, dando a estranha impressão de haver povos sem história. (Cruz, 2005, p.23),

A problemática da carência de abordagens históricas sobre as trajetórias educacionais dos negros no Brasil revela que não são os povos que não têm história, mas

há povos cujas fontes históricas, ao invés de serem conservadas, foram destruídas nos processos de dominação.

Segundo Hilsdorf:

Na primeira República, para o trabalhador branco nacional ou estrangeiro, além das escolas públicas oficiais, havia as instituições particulares e as escolas dos trabalhadores. E para os ex-escravos? Temos ainda poucas informações sobre eles. (2003, p.77).

Segundo Schwarcz (1987) quando finaliza seu trabalho quanto à imprensa e o negro no Brasil destaca que:

Parece-nos, portanto, que se a questão negra era entendida na época enquanto um problema econômico e político, já era necessário organizar e disciplinar essa população recém-liberta, era também um problema social, constituindo nesse sentido suporte para as representações que os brancos faziam sobre si mesmos, no interior de um contexto de embate entre brancos. Assim, o problema do negro, antes de se afirmar enquanto uma situação exterior e neutramente analisada por segmento brancos, era antes uma questão que dizia respeito e ocupava espaço de significações também para os brancos, que definiam a si próprios, nesse período, no que se refere aos conceitos de nação e de *cidadania*. (Schwarcz: 1987, p. 251).

Segundo Silva e Araujo (2005), na (re) leitura das reformas educacionais dos séculos XIX e XX, deduz-se que a população negra teve presença negada na escola: a universalização ao acesso e a gratuidade escolar legitimaram uma aparente democratização, porém, na realidade, negaram condições objetivas e materiais que facultassem aos negros recém – libertos do cativo e seus descendentes um projeto educacional, seja este universal ou específico.

Neste sentido este trabalho busca discutir a presença dos negros nas escolas públicas, além de problematizar seu acesso e permanência discutindo o alargamento da concepção de fontes em história da educação, no intuito de construir uma historiografia menos estereotipada. A incerteza dos dados gerou uma inquietação para novos horizontes e novos olhares de pesquisador no qual o questionamento se faz presente sempre.

Referências Bibliográficas

ANTUNHA, H. **A instrução Pública no Estado de São Paulo: a reforma de 1920**. São Paulo: EDUSP, 1976.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco – o negro no imaginário das elites do século XIX**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

BARCELOS, Luiz Cláudio. Educação e desigualdades raciais no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 86, p. 3-88, ago. 1993.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo. **Negrinhos que por ali andão: a escolarização da população negra em São Paulo (1870 – 1920)**. São Paulo: FEUSP, 2005. (Dissertação de Mestrado).

BEISEIGEL, Celso Ribeiro. **Estado e Educação Popular: um estudo sobre a educação de adultos**. São Paulo: Pioneira, 1974.

- _____. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum. In: **Anais da I Conferência Brasileira de Educação**. São Paulo: Cortez, p. 128-136, 1981.
- BESSON, Jean-Louis. **A ilusão das estatísticas**. São Paulo: UNESP, 1995.
- BUFFA, Ester. **Arquitetura Escolar**. São Paulo: Brasília: EdUFSCar, INEP, 2002.
- BURKE, Peter. **A revolução francesa da historiografia: a escola dos Annales 1929-1989**. SP, Ed. UNESP, 1991.
- CARVALHO, C. P. **O difícil acesso à escola pública**. Tese (Doutorado) – FE/UNICAMP, Campinas, 1988.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde Nacional e forma cívica: higiene, moral e trabalho no Projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)**. Tese (Doutorado), FEUSP, São Paulo, 1984.
- CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- CHATIER, Roger. **A história cultural – entre práticas e representações**. Lisboa, Difel, 1990.
- CUNHA, Lúcia Nunes. A população negra e os conteúdos ministrados na escola normal e nas escolas públicas primárias de Pernambuco, de 1919 a 1934. In: Romão Jeruse (org). **História da Educação dos negros e outras Histórias**. Brasília, MEC/SECAD, 2005.
- CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a escolarização dos negros. In: Romão Jeruse (org). **História da Educação dos negros e outras Histórias**. Brasília, MEC/SECAD, 2005.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. A escolarização do negro na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século. In: **Revista da Ande**, n. 14, 1989.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República**, Passo Fundo: UPF, 2000.
- _____. NEVES, Leonardo Santos, CALDEIRA, Sandra Maria. A estatística educacional e a instrução pública no Brasil: aproximações. In: CANDEIRAS, Antonio. (org). **Modernidade, Educação e Estatística Ibero- América nos séculos XIX e XX: estudos sobre Portugal, Brasil e Galiza**. Lisboa. Educa, 2005, p. 219—238.
- FONSECA, Marcus Vinicius. **Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX**. Tese de doutorado. USP, São Paulo, 2007.
- GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**. São Paulo. Companhia das Letras, 2006.
- GOMES, Nilma Lino. A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro. In: SILVA, Petronilha B.G Silva, BARBOSA, Lucia Maria de Assunção (orgs.). **O pensamento negro em educação no Brasil: expressões disciplina movimento negro**. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1997, p.17-30.
- REIS Filho, C. **A educação e a ilusão liberal**. São Paulo: Cortez/ Autores associados, p. 35-69, 1981.
- _____. Gilberto Freyre e a nova história: uma aproximação possível. In: SCHWARCZ, L. K. M. e GOMES, N. L. (org). **Antropologia e história: debate em região de fronteira**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

HISLDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da Educação Brasileira: leituras**. São Paulo. Pioneira Thomson Learning. 2003.

MAESTRI, Mario. A pedagogia do medo: disciplina, aprendizado e trabalho na escravidão brasileira. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara (org). **História e Memória da Educação no Brasil (século XVI e XVIII)**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

MACHADO, Sandra Maria Caldeira. **Os serviços estatísticos em Minas Gerais na produção, classificação e consolidação da instrução pública primária (1871-1931)**. Dissertação de Mestrado. USP, São Paulo, 2008.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta M. C. Historiografia da educação e fontes. In: GONDRA, José Gonçalves (Org.) **Pesquisa em História da Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 17-62.

PERES, Eliane. Sob(re) o silêncio das fontes ... A trajetória de uma pesquisa em história da educação e o tratamento da questões étnico – raciais. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. São Paulo: Sociedade Brasileira de História da Educação. Junho-dezembro, n. 4, 2002.

POPKEWITZ, T.S.; LINDBLAD, S. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p. 111-148, ago. 2001.

SANTOS, Hélio. **A busca de um caminho para o Brasil. A trilha do círculo vicioso**. Senac: São Paulo, 2001.

SANTOS, José Antônio. **Etnicidade nação e cultura: intelectuais negros – educação e militância**. Dissertação de Mestrado apresentada ao PPG de História da Universidade Federal Fluminense, 2002.

SCHWARCZ, Lilia Mortiz. **Retrato em branco e negro: jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

SILVA, Petronilha B. Gonçalves e BARBOSA, Lúcia M. A. **O pensamento Negro em Educação no Brasil**. São Carlos EdUFSCAR, 1997.

SILVA, Geraldo da. E ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar as ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: Romão Jeruse (org). **História da Educação dos negros e outras Histórias**. Brasília, MEC/SECAD, 2005.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização: um estudo sobre a implantação dos Grupos Escolares no Estado de São Paulo (1890 – 1910)**. Tese (Doutorado), USP/Faculdade de Educação, São Paulo, 1996.

_____. **O direito à educação: lutas populares pelas escolas em Campinas**. Campinas: Editora Unicamp: Área de Publicações CMU/Unicamp, 1998.

SPOSITO, Marília Pontes. **O povo via à escola**. São Paulo: Loyola, 1984a.

_____. O direito à educação: omissão do Estado e o abandono da escola pública. **Revista da Faculdade de Educação de São Paulo**, v. 10, nº 1, p. 33-39, 1984b.

THOMPSON, Edward Palmer. Folclore, antropologia e história social. . In: _____. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Org. e trad. Antonio Luigi Nero e Sergio Silva. Campinas: Editora da Unicamp, 2001, p. 227-268.

_____. Padrões e experiências. In: **A formação da classe operária II**. São Paulo: Paz e Terra, 1987, p. 179-224.

_____. **Costumes em comum**. Trad. Rosaura Eicheberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

VIDAL, Diana Gonçalves. Mapas de frequência a escolas de primeiras letras: fontes para uma história da escolarização e do trabalho docente em São Paulo na primeira metade do século XIX. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. São Paulo: Sociedade Brasileira de História da Educação. n° 17 maio/ago. 2008.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. In: **Revista Brasileira de Educação**, 2002, n° 21.

_____. Crianças negras e mestiças no processo de institucionalização da instrução elementar, Minas Gerais, século XIX. In: **Congresso Brasileiro de história da Educação**, 3, 2004, Anais, Curitiba, Sociedade Brasileira de História da Educação, 2004.

Notas:

¹ Doutoranda da Faculdade de Educação – USP – São Paulo e Professora da Escola Superior de Tecnologia e Educação de Rio Claro. Email: dani_abreu@bol.com.br

² Cynthia Creive Veiga “Crianças negras e mestiças no processo de institucionalização da instrução elementar, Minas Gerais, século XIX”.

³ Surya Aaronovich Pombo de Barros “Negrinhos que por ai andão: a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920)”.

⁴ Zeila de Brito Fabri Demartini “A escolarização da população negra na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX”.

⁵ José Antônio dos Santos “Etnicidade nação e cultura: intelectuais negros – educação e militância”.

⁶ Eliane Peres “Sob (re) o silêncio das fontes... A trajetória de uma pesquisa em história da educação no tratamento das questões étnico-raciais”.

⁷ Sobre a história do ensino primário paulista ver: REIS FILHO, C. 1981; ANTUNHA, H. 1976; CARVALHO, M. M. C de. 1984.

Recebido em: 10/08/10

Aprovado em: 10/11/10