

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Karolayne Roberta dos Santos Ferreira

**Das Cinzas do Cativo à Forja do Saber: educação da população
negra no pós-abolição.**

Monografia apresentada à Graduação de
História da PUC-Rio como requisito parcial
para obtenção do título de Licenciatura
em História.

Orientadora:
Profa. Dra. Juçara da Silva Barbosa de Mello

Rio de Janeiro
2024

*À minha mãe, meus irmãos e meu noivo,
cujas força e carinho me impulsionaram diariamente,
com palavras encorajadoras e gestos
de apoio inestimáveis.*

Agradecimentos

Chegar até esta fase final só foi possível graças à minha rede de apoio. É claro que sem meus interesses, nem mesmo este trabalho não teria sido realizado. No entanto, é importante destacar que estar neste espaço universitário, sobretudo para uma mulher negra, exige muito mais do que apenas interesses. É necessário, para tanto, apoios que auxiliem a suportar toda sobrecarga do âmbito acadêmico, para que assim, se consiga chegar ao final do curso e até mesmo concluir este trabalho. Por isso, gostaria de iniciar agradecendo à minha mãe, Gesilda dos Santos, que, além do incentivo com palavras, sempre me poupou de esforços extras para que eu pudesse me dedicar inteiramente aos estudos, pois a mesma não teve esta oportunidade, tendo que encarar os labores desde seus 13 anos de idade. Lembro-me bem de suas palavras ao adoeecer no final de 2023 tendo que reorganizar sua vida: “meu maior sonho é poder estar presente em sua formatura”. Que este sonho se torne realidade. Se cheguei até aqui, foi porque alguém me ofereceu todo o suporte necessário, e esse alguém é ela.

Agradeço ao meu companheiro, João Victor Pires Ferreira, que sempre me apoiou e em diversos momentos me fez ver o quanto sou capaz de conquistar tudo que eu quiser. Além disso, esteve sempre ao meu lado me impedindo de desistir da faculdade. Serei eternamente grata por seus cuidados e esforços comigo para que eu concluísse.

Agradeço aos meus irmãos, Jaqueline dos Santos Ferreira, Aline Rose dos Santos Ferreira, Michele Rose dos Santos Ferreira, Camila dos Santos Ferreira e Jorge Bruno dos Santos Ferreira, que, talvez por eu ser a irmã caçula, me tomaram como filha e sempre cuidaram de mim como tal. O carinho e alegria de todos serviu como uma injeção de ânimo nesta trajetória.

Agradeço também aos meus sobrinhos, com um destaque especial para Rebecca dos Santos Alves e Raquel dos Santos Alves, que moraram comigo durante suas fases iniciais de vida. Mesmo tão pequenas, não poupavam esforços para demonstrar seu imenso carinho, aquecendo meu coração com seus gestos de afeto. Após um longo e cansativo trajeto de volta para casa (Gávea x Santa Cruz), receber seus abraços e ver seus sorrisos de alegria ao me ver chegar tornaram minha vida mais colorida e cheia de felicidade.

Agradeço profundamente aos meus amados amigos que fizeram parte dos meus grupos de amizade durante a faculdade, incluindo aqueles com os quais, atualmente, a proximidade foi diminuída pelas adversidades da vida. Cada um deles contribuiu para transformar aquele espaço em algo que eu jamais imaginaria. Agradeço pelas ajudas, pelos momentos de lazer,

pelas risadas, pelos conselhos e até pelos puxões de orelha, que foram essenciais para meu crescimento. Tenho plena certeza de que todos esses momentos também foram fundamentais como pilares de sustentação ao longo de toda esta trajetória.

Agradeço à minha querida professora Iamara da Silva Viana por ter sido minha grande influenciadora à uma educação antirracista, conceito que se tornou fundamental para a elaboração deste trabalho. Não desconsidero de forma alguma os ensinamentos de outros professores a qual tenho imenso respeito, mas ela é a professora quem, sempre que estou diante de uma sala de aula, surge como fonte constante de inspiração.

Agradeço também à minha estimada professora Luciana Borgerth Vial Correa que, com imensa paciência, tanto me ensinou e auxiliou. Serei eternamente grata pela orientação em Estágio Supervisionado II e Residência Pedagógica. Jamais esquecerei minha última aula no Colégio Estadual André Maurois, sob sua supervisão, quando não consegui conter as lágrimas ao alcançar o objetivo que tanto almejava. Essas experiências, embora desafiadoras e extenuantes, foram também extremamente gratificantes.

Por fim, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e ao Programa Institucional de Permanência Estudantil (FESP) pelo apoio financeiro e alimentar. Agradeço primeiramente ao FESP, que me proporcionou auxílio para alimentação, passagem e xerox. Em seguida, à CAPES, pelo suporte no Programa de Residência Pedagógica, e, por último, ao CNPq, pelo apoio no Programa de Iniciação Científica. Sem dúvida, os auxílios recebidos foram de extrema importância para minha formação como professora-pesquisadora.

Resumo:

Este trabalho tem como proposta analisar em profundidade as experiências de letramento da população negra no período pós-abolição. São examinadas as legislações que restringiam o acesso dos escravizados à educação antes do considerado marco da emancipação, em 13 de maio de 1888, bem como as vivências dos recém-libertos após o referido marco, que, além de lutar pela garantia da alfabetização, enfrentaram barreiras para se inserir no mercado de trabalho. Sob a perspectiva que reconhece os escravizados e libertos como sujeitos ativos e nocivos aos desdobramentos, o estudo observa as estratégias de resistência adotadas contra as imposições da ordem vigente no período analisado.

Palavras chaves:

Escravizados; letramento; população negra; recém libertos; pós-abolição; resistência.

Abstract:

This work aims to deeply analyze the literacy experiences of the Black population in the post-abolition period. It examines the legislation that restricted enslaved individuals' access to education prior to the emancipation milestone of May 13, 1888, as well as the experiences of the newly freed after this milestone, who, in addition to striving for literacy, faced barriers to entering the labor market. Adopting a perspective that recognizes enslaved and freed individuals as active agents in historical developments, the study observes the strategies of resistance employed against the impositions of the prevailing order during the period under analysis.

Keywords:

Enslaved individuals; literacy; Black population; newly freed; post-abolition; resistance.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1: LETRAS SUBVERSIVAS: ESCRITOS QUE ROMPEM O SILÊNCIO.....	15
CAPÍTULO 2: OBSTINAÇÃO PELO SABER: A CONSTRUÇÃO DO LETRAMENTO NO PÓS-ABOLIÇÃO.....	26
2.1 PÓS-ABOLIÇÃO.....	30
CAPÍTULO 3: DAS CINZAS DO CATIVEIRO À FORJA DO SABER.....	35
3.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	43
FONTE.....	45

*“É um espaço que a gente tem que conquistar[...]
Em razão disto, é ir à luta e garantir os
nossos espaços que, evidentemente,
nunca nos foram concedidos.”
(Lélia Gonzalez, 1986)*

Introdução

A educação da população negra no Brasil é um tema que desperta reflexões importantes sobre os desafios enfrentados em um cenário marcado por desigualdades históricas. Quais teriam sido os processos de escolarização vivenciados desde o período da escravização para que logo em anos iniciais da República pudessem estar dando corpo a intervenções sociais no campo intelectual? Como explicar a intervenção da população negra na sociedade brasileira nos primeiros anos da República, através das organizações negras, da criação de escolas e da imprensa negra? (Cruz, 2005).

A partir de meados do século XIX, as elites brasileiras demonstraram desassossego em relação ao destino do país, considerando sua diversidade racial e cultural. Elas eram influenciadas pelas teorias racistas em voga na Europa e nos Estados Unidos, as quais propunham uma hierarquia entre as raças e colocavam nos seus patamares mais baixos a população negra (Muller, 2016, p. 398). A inquietação com o acesso da população à educação advém de uma estrutura racista e intencional que merece atenção, estudo/pesquisas e debates acerca da temática.

A educação, durante o período escravista no Brasil,¹ era amplamente concebida como um privilégio restrito às elites, sendo negada aos escravizados por temor de que a instrução os motivasse a questionar o sistema ou buscar a liberdade. Apesar dessas restrições, africanos escravizados, livres e libertos encontraram maneiras de acessar o letramento, contrariando a narrativa de passividade frequentemente atribuída a eles. O domínio da leitura e da escrita não apenas desafiava as normas impostas, mas também constituía uma estratégia de resistência cultural e social.²

Um exemplo significativo dessa resistência educacional é a escola criada pelo professor Pretextato dos Passos e Silva em 1853, na freguesia de Sacramento, no Rio de Janeiro. Trata-se de uma escola primária particular destinada a meninos negros e pardos, cujos pais, em sua maioria, não possuíam sobrenomes ou assinatura própria. Notavelmente, esta iniciativa ocorreu em um contexto de legislação restritiva, como a Lei de 1837, que proibia escravizados e libertos de frequentarem instituições de ensino público. A escola de Pretextato destaca-se não apenas por promover o acesso ao conhecimento formal, mas também por simbolizar a resistência à exclusão educacional institucionalizada (Silva, 2012, p.149).

¹ Sobre educação no século XIX ver: FERREIRA, Higor Figueira. Com Tintas de Liberdade: Professores, Raça e Cartografias da Educação na Corte Imperial (Tese, Doutorado), PPGHC, UFRJ, 2020.

² Sobre a questão ver: VIANA, Iamara da Silva. Escrever para não silenciar: africanos, enfermidades e acesso às primeiras letras no Sudeste escravista, notas de pesquisa. ABPN, 2020.

Tais esforços ilustram a capacidade da população negra de superar as barreiras impostas pelo regime escravista, reafirmando sua agência e contribuindo para a construção de uma história educacional marcada pela luta e pelo protagonismo.

Para compreender o contexto educacional no Brasil Imperial, é importante analisar os dados do Censo de 1872 analisados pelas autoras Lorena de Lima Moraes e Larissa de Pinto Cavalcanti (2022), que fornecem um retrato das condições de alfabetização entre os diferentes segmentos da população.

O Censo de 1872, um dos mais completos do período imperial, nos ajuda a visualizar o quantitativo de homens e mulheres que dominavam os códigos de escrita e leitura. Entre os livres, temos, para o Rio de Janeiro, 69.997 (27,36%) homens e 44.603 (19,29%) mulheres que sabiam ler e escrever. Os analfabetos somavam 185.809 (72,64%) homens e 189.078 (80,71%) mulheres, a maioria da população.

No município neutro, temos 65.164 (48,67%) homens e 33.992 (36,87%) mulheres, entre os que dominavam os códigos de escrita. Os analfabetos consistiam em 68.714 homens e 58.101 mulheres (p. 167).

O trecho acima oferece uma análise interessante, revelando informações cruciais sobre a alfabetização e os padrões educacionais no Brasil Imperial. A comparação entre os homens e as mulheres que sabiam ler e escrever, tanto entre os livres quanto entre os analfabetos, evidencia não apenas as diferenças de gênero, mas também o contexto social e racial da época.

O fato de que alguns escravizados conseguiam aprender a ler e escrever, apesar das proibições legais, como a Lei n. 1 de 1837, demonstra a resistência e as estratégias de subversão que surgiram nesse período. A Revolta dos Malês³, em 1835, é mencionada como um exemplo de ação organizada por escravizados que eram alfabetizados e usavam esse conhecimento para organizar e mobilizar resistência. A história de resistência dos escravizados, que criaram formas alternativas de aprendizagem, é central para entender como, apesar das restrições, muitos conseguiram romper as barreiras da opressão e se apropriar do conhecimento.

Essa análise revela não apenas o quadro educacional da época, mas também as dinâmicas de poder que envolviam o controle do conhecimento. O acesso à educação era uma

³ Sobre a questão da Revolta dos Malês ver: MORAES, Lorena Lima de; CAVALCANTE, Larissa de Pinto (Org.). *Deslocamento e Permanências: Trabalho, Educação e Interseccionalidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, p. 168.

das formas mais claras de distinção social, e, ao mesmo tempo, era um terreno de luta e resistência para aqueles que estavam à margem da sociedade, especialmente para a população negra e escravizada. Esses dados não podem ser vistos como meros números, mas como reflexos de um contexto histórico de exclusão, resistência e luta pela afirmação de identidade e liberdade.

Após o fim do sistema escravista, diversas organizações negras surgiram no Brasil, cada uma com abordagens distintas, mas todas compartilhando a educação como um objetivo em suas ações e demandas. Eles acreditavam que a educação era uma condição crucial para a ascensão da população negra daquele contexto nas esferas sociais, culturais e econômicas. A conclusão predominante era de que o progresso educacional dos ex-escravizados e seus descendentes levaria ao respeito, reconhecimento e valorização por parte da sociedade mais abrangente. A crença era que a educação tinha o poder de eliminar o preconceito racial, sendo um meio eficaz para a inclusão dos negros na sociedade, transformando-os em cidadãos e, ao mesmo tempo, erradicando as desigualdades sociais e raciais presentes no Brasil (Araújo, 2014, p. 101) - o que não ocorreu.

Afirma Jurandir de Almeida Araújo (2014):

Libertos, porém abandonados à própria sorte, a igualdade de oportunidades e de direitos para a população negra era um sonho; enfrentar as discriminações e humilhações era quase que impossível. Diferentes dos imigrantes estrangeiros que tiveram políticas públicas para inserção no mercado de trabalho e na sociedade brasileira, nenhuma política pública foi criada pensando na população negra, que proporcionassem aos negros a oportunidade de melhorarem sua condição de vida (Araújo, 2014, p. 111).

Complementando a observação de Araújo, Gonçalves e Silva (2000) assinalam que

Foram as entidades negras que, na ausência dessas políticas, passaram a oferecer escolas visando alfabetizar os adultos e promover uma formação mais completa para as crianças negras. (Gonçalves e Silva, 2000, p. 140).

Dessa forma, percebe-se que a ausência de políticas direcionadas à educação da população negra no período pós-abolição reflete uma lacuna significativa na abordagem governamental. Nesse contexto, observa-se uma negligência sistemática em fornecer medidas específicas que atendem às necessidades educacionais e às desigualdades enfrentadas pelos indivíduos negros. Esta omissão perpetuou disparidades educacionais e se traduziu em diversos impactos contribuindo para a manutenção de estruturas sociais discriminatórias.

No dia 6 de maio de 1933, o jornal *A Voz da Raça*, disponível na *Hemeroteca da Biblioteca Nacional*, publicou, em sua segunda página, uma matéria que denunciava práticas discriminatórias no ambiente escolar. O texto relatava o caso de "um nosso patrício negro", que declarou que seu filho, apesar de ser uma criança inteligente, foi negligenciado em uma escola pública. Segundo o relato, a professora teria afirmado, em plena sala de aula, que “negro como ele não aprende [...] como se um negro que frequentasse uma escola pública pedisse esmola”. A matéria prosseguiu criticando duramente a situação, afirmando: “Eis aí o modo com que se pretende educar o povo - ensinando indiretamente o preconceito na escola, sendo a pedagogia cousa muita séria”⁴.

O caso relatado, no qual uma professora desqualifica a capacidade de aprendizado de uma criança negra e associa sua presença na escola pública à mendicância, revela como a escola, em vez de ser um espaço de inclusão e cidadania, perpetuava hierarquias sociais e raciais. A indignação expressa no jornal aponta para a pedagogia como um terreno de disputa: enquanto deveria atuar como ferramenta de emancipação, acabava funcionando como instrumento de opressão.

Diante das barreiras impostas por uma sociedade excludente, como a população negra desenvolveu estratégias de acesso à educação no período pós-abolição? As ações comunitárias foram essenciais para promover algum nível de alfabetização e educação. Igrejas negras, associações mutualistas e movimentos de base desempenharam papéis centrais ao criarem espaços educativos alternativos, onde a alfabetização e a formação de consciência política andavam lado a lado.

No entanto, a crítica a esse cenário revela o descaso sistêmico do Estado, que negligenciou sua responsabilidade em garantir uma educação inclusiva e de qualidade. Escolas públicas foram majoritariamente voltadas para a elite branca e urbana, e, quando acessíveis aos negros, frequentemente reproduziam o racismo estrutural⁵, como exemplificado em casos relatados de professores que reforçavam estereótipos negativos. As instituições educacionais, às vezes, serviam mais como ferramentas de exclusão e de manutenção do status quo do que como instrumentos de emancipação.

A luta pela educação no pós-abolição também expôs as limitações do projeto republicano, que prometia igualdade formal, mas falhou em transformar as estruturas sociais herdadas do período escravista. Além disso, a ausência de políticas de reparação agravou as

⁴ *A voz da Raça*, 06 de maio de 1933.

⁵ Ver: ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Ed. Jandaíra - Coleção Feminismo Plurais (Selo Sueli Carneiro), 2020.

condições de exclusão, forçando a população negra a desenvolver suas próprias alternativas, frequentemente à margem do sistema educacional formal.

Diante disso, portanto, o objetivo desta pesquisa é analisar as produções acadêmicas relacionadas à temática da educação da população negra, com o intuito de compreender os processos educacionais ocorridos no período pós-abolição - cujas consequências resvalam em ocasiões atuais - e os movimentos de insubordinação. O estudo buscará investigar como as dinâmicas de exclusão racial afetaram o acesso à educação para essa população e como tais processos contribuíram para a formação das desigualdades educacionais e sociais.

Textos de autores como Iamara Viana⁶, Flávio Gomes⁷, Higor Ferreira⁸ e Marcus Vinícius Fonseca⁹, cujas pesquisas tratam da identidade e educação negra no Brasil, serão essenciais para compreender as questões relacionadas à exclusão educacional e os processos de resistência ao longo do tempo. As análises de estudiosos como Willian Robson Soares Lucindo¹⁰ e Alessandra Frota Martinez de Schueler¹¹, que se debruçam sobre as dinâmicas educacionais pós-abolição, também serão fundamentais para discutir a forma como o sistema educacional no Brasil foi estruturado, considerando o contexto de exclusão e a luta pela educação como um direito fundamental. Essas fontes secundárias fornecerão o suporte necessário para a contextualização do tema dentro das transformações sociais e políticas do Brasil, principalmente no que diz respeito à educação e ao movimento negro.

Para tanto, o primeiro capítulo se propõe a contextualizar os elementos do pós-abolição, retomando ao século XIX, onde as tentativas de cerceamento da população negra ao letramento foram efetivadas por meio de legislações restritivas, como a proibição do acesso à educação formal para escravizados. Essas medidas refletiam um sistema educacional marcado pela exclusão, que visava manter a população negra à margem do conhecimento e, consequentemente, da ascensão social e econômica, como aponta Delton Felipe.¹²

⁶ VIANA, Iamara da Silva et. al. *Dos Letramentos: escravidão, escolas e professores no Brasil oitocentista*. Rio de Janeiro: Malê Edições, 2022.

⁷ GOMES, Flávio dos Santos (Org.). *Quase-cidadão: histórias e antropologias da pós-emancipação no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

⁸ FERREIRA, Higor Figueira. *Com Tintas de Liberdade: Professores, Raça e Cartografias da Educação na Corte Imperial* (Tese, Doutorado), PPGHC, UFRJ, 2020.

⁹ FONSECA, Marcus Vinícius. A arte de construir o invisível o negro na historiografia educacional brasileira. *Revista Brasileira de História de Educação*, v. 7, n. 1, p. 11-50, 2007.

¹⁰ LUCINDO, Willian Robson Soares. Educação no Período Pós-abolição: A vontade também consola: a formação da esfera pública letrada de Afrodescendentes e o debate sobre a educação. In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. *A história da educação dos negros no Brasil*. Niterói: EdUFF, 2016.

¹¹ SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. Educação e a Abolição da Escravidão no Brasil: Trajetórias cruzadas e ação docente em luta por educação: André Rebouças, José do Patrocínio e Manuel Querino. In: *A história da educação dos negros no Brasil*. Niterói: EdUFF, 2016.

¹² FELIPE, Delton Aparecido. A educação da população negra na formação do Estado moderno brasileiro. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S. l.], v. 7, n. 17, p. 322-342, 2015.

O segundo capítulo se dedica a explorar o processo de construção do letramento no período pós-abolição, abordando como a população negra, apesar das barreiras legais, sociais e econômicas impostas, desenvolveu estratégias de acesso à educação. Nesse contexto, é importante destacar como o letramento se tornou uma forma de resistência, sendo uma ferramenta vital para a afirmação da identidade negra e para a construção de novos espaços de participação política e social.

O terceiro e último capítulo tem por objetivo examinar as instituições criadas pela própria população negra no pós-abolição, que desafiaram as normas e as estruturas sociais do período. A partir de uma análise crítica, este capítulo buscará identificar como essas instituições transgrediram as normas do período, proporcionando não só o acesso ao saber e à cultura, mas também criando espaços de empoderamento e organização política.

Isto posto, o presente trabalho visa expor as estratégias e desafios enfrentados pela população negra no Brasil no que diz respeito ao acesso à educação, desde o período pós-abolição até a implementação de ações que permitiram a transgressão das barreiras educacionais impostas pela sociedade da época. Ao longo dos três capítulos, a pesquisa abordou as tentativas legislativas de cerceamento do letramento, as formas de resistência da população negra, que criaram alternativas para a educação, e as instituições que surgiram como espaços de autonomia e afirmação da identidade negra. Ao longo da análise, foi possível perceber as interseções entre raça, classe e educação, demonstrando como esses fatores atuaram para moldar as experiências de letramento da população negra. Assim, a pesquisa busca fornecer uma visão mais ampla e profunda das condições de educação para a população negra no Brasil, contribuindo para o entendimento das desigualdades educacionais que persistiram mesmo após a população negra ter conquistado sua liberdade dos cativos.

Capítulo 1. Letras subversivas: escritos que rompem o silêncio

No primeiro capítulo deste estudo, propõe-se uma breve retomada histórica, voltando ao século XIX para abordar a forma como o acesso à educação foi negado à população negra no Brasil, tanto para os escravizados quanto para os poucos que, antes da abolição, conquistavam sua liberdade. As restrições legais e sociais que vigoravam durante o período escravocrata visavam limitar o desenvolvimento e a participação social e econômica da população negra, consolidando o *status quo* de desigualdade. A ausência de políticas públicas voltadas à educação para negros, livres ou libertos, era um reflexo da exclusão estrutural que permeava a sociedade colonial e imperial brasileira.

Dessa forma, antes de avançar na análise sobre o período do pós-abolição, é essencial compreender as raízes históricas dessas barreiras impostas ao acesso à educação para a população de pretos e pardos durante o século XIX. Desde as leis que formalmente impediam ou limitavam a entrada de negros nas instituições de ensino até as práticas informais de exclusão, o sistema educacional do Brasil serviu como um mecanismo de manutenção das desigualdades raciais, deixando marcas profundas que se estenderam por muitos anos após o fim da escravidão.

Durante o período da escravidão no Brasil – da colonização até o marco do 13 de maio de 1888 –, a população negra era sistematicamente excluída dos processos de decisão e das discussões políticas. Embora os escravizados fossem tratados como propriedade de seus senhores e vistos como estranhos à sociedade, isso não os impedia de articular-se em busca de seus direitos. Contrariando o pensamento predominante da época, eles eram sujeitos pensantes, demonstrando, portanto, consciência crítica e conhecimento dos processos políticos e sociais do período. Estavam atentos aos debates sobre emancipação e cidadania, acompanhando as discussões e, em diversos casos, participando ativamente delas, o que evidencia sua atuação política mesmo em condições de extrema opressão.

Ao tratar da exclusão dos escravizados do sistema educacional brasileiro, é essencial compreender como as legislações imperiais desde o início reforçavam essa segregação.¹³ A educação no Brasil foi moldada por interesses políticos e econômicos que não contemplavam

¹³ Sobre a questão ver: VIANA, Iamara. Escrever para não silenciar: africanos, enfermidades e acesso às primeiras letras no Sudeste escravista, notas de pesquisa. ABPN, 2020.

a população negra, especialmente os escravizados, privando-os de oportunidades formais de instrução. Assim, a análise das leis da época revela o papel central do sistema escravista na

manutenção de uma sociedade onde a escolarização era um privilégio restrito a uma pequena parcela da população, sobretudo a elite branca.

A Constituição do Império de 1824, por exemplo, previu a educação primária gratuita, mas apenas para os “cidadãos”. Este conceito, excluía deliberadamente escravizados, já que o sistema escravista e o latifúndio, sustentavam a não inserção de negros e pobres nas escolas. Enquanto isso, as elites garantiam a alfabetização de seus filhos em casa, por meio de tutores particulares, ou em colégios privados controlados pela Igreja Católica. Além disso, o liberalismo brasileiro, que surgiu em um contexto escravocrata, criou barreiras para os negros, que trabalhavam em ofícios variados, mas eram mantidos à margem da educação formal. Para os escravizados e camponeses, o mundo da escola era inacessível.

A primeira legislação nacional voltada à instrução pública, promulgada em 1827, ignorou completamente a educação dos negros. O Artigo 8º dessa lei limitava o acesso à escola aos cidadãos brasileiros que gozassem de direitos civis e políticos, algo que os escravizados, majoritariamente negros, não possuíam.

Em 1834, o Ato Adicional criou assembleias legislativas provinciais responsáveis pela organização da instrução primária e secundária, mas a falta de recursos financeiros impediu uma educação eficaz para as camadas populares. A reforma educacional de 1837, na província do Rio de Janeiro, foi ainda mais restritiva, proibindo a matrícula de escravizados e de pretos africanos, mesmo que fossem livres ou libertos. Além disso, a exclusão racial era visível em todos os níveis do ensino, contudo, a presença de negros e pobres limitava-se às escolas primárias, enquanto as instituições de ensino superior eram dominadas por jovens brancos da elite.

Garantir acesso às primeiras letras a população livre, privando escravizados e africanos mesmo livres, parece ter sido questão relevante politicamente, isso porque, a Lei nº 1 de 1837 ou "Lei da Reforma dos Estudos Primários e Secundários no Município da Corte", sancionada em 15 de outubro de 1837, buscou organizar e modernizar o sistema educacional no Brasil, especialmente no Rio de Janeiro, onde ficava a sede do governo imperial.

A lei definiu um currículo básico para as escolas primárias, abrangendo leitura, escrita, contas e ensino religioso, além de estabelecer um sistema de inspeção para fiscalizar essas instituições. No ensino secundário, incluiu disciplinas mais complexas, como gramática, retórica, filosofia e matemática. Embora representasse um avanço na formalização da

educação pública, essa lei ainda excluía grande parte da população, como escravizados e indígenas, deixando a universalização do acesso à educação fora do alcance.

A exclusão dos negros escravizados do sistema escolar brasileiro se consolidou ao longo do século XIX, sendo formalizada em diversas legislações educacionais. Um marco importante nesse processo foi a Reforma Couto Ferraz, de 1854, ao reorganizar a instrução pública no Brasil. Essa reforma, proposta pelo então ministro do Império, visava modernizar o ensino primário e secundário, trazendo avanços como a criação de escolas normais para formação de professores e a regulamentação do currículo escolar.

A diferença crucial da Reforma Couto Ferraz em relação às legislações anteriores apresenta-se no modo mais explícito de exclusão referente aos escravizados. Enquanto a Constituição de 1824 e as leis educacionais anteriores ignoravam de forma implícita os escravizados, ao não lhes garantir nenhum direito educacional, a reforma de 1854 formalizou essa exclusão, de modo que o parágrafo terceiro especifica claramente que o ensino público não era destinado a essa parcela da população. Assim, mesmo diante de um período de aparentes melhorias na estrutura escolar, a legislação educacional do Império do Brasil reafirmava o caráter elitista e excludente da sociedade imperial, reservando o ensino para a elite branca e mantendo os escravizados à margem do processo de formação formal. Segundo a Constituição:

Art. 69. Não serão admittidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas:
§ 1º Os meninos que padecerem moléstias contagiosas.
§ 2º Os que não tiverem sido vaccinados.
§ 3º Os escravos.

Embora a reforma tivesse o objetivo de aprimorar o acesso à educação para aqueles considerados cidadãos, ela não trouxe mudanças no status educacional dos negros. Anos depois, mesmo com o debate sobre a escravidão ganhando mais espaço na política brasileira, a barreira imposta pela legislação continuava a impedir o acesso de africanos/as e descendentes à educação formal. A exclusão agora estava clara e institucionalizada, reforçando o caráter intencional dessa segregação, que não apenas visava manter a população negra longe das escolas, mas também preservar a estrutura de dominação e desigualdade racial da época.

Segundo Thompson,

[...] a lei também pode ser vista como ideologia ou regras e sanções específicas que mantêm uma relação ativa e definida (muitas vezes um

campo de conflitos) com as normas sociais; e, por fim, pode ser vista simplesmente em termos de sua lógica, regras e procedimentos próprios — isto é, simplesmente enquanto lei. E não é possível conceber nenhuma sociedade complexa sem lei (1987, p. 350).

Ou seja, Thompson nos faz refletir sobre a complexidade do elemento lei: ela não somente regula a sociedade de forma técnica, mas também é influenciada e moldada pelas tensões e conflitos sociais. A ideia sobre a lei não ser neutra — podendo ser usada tanto para manter a ordem quanto para perpetuar injustiças — é central em nossa pesquisa. Além disso, sua presença em qualquer sociedade complexa revela a necessidade de regras formais para organizar e estabilizar a convivência entre indivíduos. Dessa forma, a lei se torna um campo de disputa ideológica, onde diferentes grupos lutam para moldá-la de acordo com seus interesses e valores, estes igualmente perpetuados em alguns currículos escolares.

De acordo com Marco Gomes, Mônica Vasconcelo e Crislaine Pita (2023), a questão da educação para a população negra só foi considerada pela primeira vez a partir da promulgação da Lei do Ventre Livre em 1871. Até então, diversas legislações sobre instrução haviam sido criadas, mas sem contemplar os escravizados, que, sem direitos, não podiam frequentar a escola. A educação formal lhes era negada, restando-lhes a informalidade da aprendizagem nas atividades cotidianas, tanto nas zonas rurais quanto nas urbanas. À medida que africanos e seus descendentes foram sendo gradualmente incluídos nas escolas, o sistema educacional passou a ser repensado, adaptando-se às novas exigências sociais e econômicas do pós-abolição, em um contexto de crescente desenvolvimento capitalista. No entanto, essa educação visava apenas uma integração subalterna, reforçando a ordem social de classe, e transmitindo valores burgueses com o intuito de moldar hábitos e comportamentos. O discurso educacional do período, marcado por ideias de civilização e higienização, revela as dificuldades enfrentadas pela população negra para se inserir plenamente na educação formal, permeada por tensões e interesses que reforçavam as desigualdades estruturais.

Marcus V. Fonseca, mestre em Educação pela Faculdade de Educação (UFMG) aponta que para compreender a questão educacional durante o processo de abolição da escravidão no Brasil, é importante começar pela Lei do Ventre Livre de 1871, que declarou livres os filhos nascidos de mães escravizadas.

O debate sobre esse tema teve início em 1867, quando o Imperador D. Pedro II, em suas *Falas do Trono*, reconheceu a necessidade de discutir o trabalho escravizado no Parlamento. Sugeriu o imperador que a emancipação deveria respeitar a propriedade privada, não prejudicando a agricultura, demonstrando assim, a intenção de evitar rupturas na ordem

social e econômica estabelecida. Ainda em 1867, o jurista e historiador Perdigão Malheiros publicou a obra “A Escravidão no Brasil”, defendendo um projeto para acabar com o trabalho escravizado. O foco de sua proposta era a libertação das crianças nascidas de mulheres escravizadas, pois ele acreditava, assim como o Imperador, que uma abolição imediata e completa causaria desorganização econômica e social. Malheiros argumentava que libertar um grande número de cativos de uma só vez colocaria em risco a produção agrícola, afetaria a riqueza nacional e provocaria instabilidade na sociedade, prejudicando tanto o Estado quanto os próprios escravizados (Malheiros, 2023. p. 5).

A questão da educação para crianças nascidas livres de mulheres escravizadas foi abordada na Lei 2040, conhecida como Lei do Ventre Livre (Brasil 1871), de forma a estabelecer uma diferença sutil entre "criar" e "educar". Segundo o artigo primeiro desta lei, aprovada em 28 de setembro de 1871, aquelas crianças seriam consideradas livres, todavia permaneceriam sob a tutela dos senhores de suas mães até completarem oito anos de idade. Após essa idade, o tutor poderia optar por receber indenização de 600\$000 (seiscentos mil réis), ou manter a criança sob sua autoridade até atingir 21 anos, período qual a utilizaria como força de trabalho. Caso o proprietário preferisse a indenização, a criança seria entregue ao Estado, e ele se encarregaria de encaminhá-la a associações responsáveis por sua criação até a fase adulta.

O aspecto educacional da lei, referente à instrução básica, estava garantido apenas para as crianças entregues ao governo em troca da indenização. Essa é a única menção à palavra "educação" no texto da lei. Nos casos em que os tutores permaneciam com as crianças, o termo "educar" foi substituído por "criar", isentando-os de qualquer responsabilidade com a formação educacional dos menores.

A distinção entre "criar" e "educar" demonstra o favorecimento da lei aos interesses dos proprietários, permitindo-lhes manter os menores sob sua custódia e explorá-los como trabalhadores, sem a obrigação de educá-los formalmente. Criar, nesse contexto, significava prover apenas o básico aos ingênuos, afim de que sobrevivessem e chegassem à idade adulta, sendo ao mesmo tempo utilizados no trabalho. Por outra perspectiva, "educar" envolvia não apenas cuidados físicos, mas também a transmissão de valores morais, o ensino de uma profissão e a alfabetização. Essa diferença entre criação e educação, influenciada pelo sistema escravista, reflete a separação entre o tratamento dessas crianças nas esferas pública e privada (Idem. p. 7).

Fonseca (2023) também explica que a dimensão privada da criação das crianças nascidas de mulheres escravizadas representava o ambiente dos senhores, cujo principal

objetivo seria criá-las para explorá-las como mão de obra até os 21 anos, aplicando, basicamente, os mesmos padrões educacionais reservados aos escravizados. Nessa esfera, o foco não era a educação formal, mas sim garantir que as crianças sobrevivessem e pudessem ser usadas como trabalhadores, mantendo o ciclo de exploração. Por outro lado, a dimensão pública deveria ser responsabilidade do governo, aplicada às crianças que fossem entregues pelos senhores em troca da indenização. Essas crianças, enviadas para associações ou entregues a particulares, deveriam receber, além dos cuidados básicos, uma educação pautada em princípios diferentes daqueles praticados na esfera privada.

Após a promulgação da Lei do Ventre Livre, através dos incentivos do Ministério da Agricultura, a educação passou a ser um dos aspectos importantes do discurso e da ação do poder público em relação às crianças que nasciam livres e aos escravizados de modo geral.

Mas percebe-se claramente que os incentivos que o Ministério da Agricultura fornecia a essa instituição - 12.000\$000 (doze contos de réis) só no ano de 1872 - indicam que o governo contava com ela para resolver problemas que estivessem além da proteção aos órfãos, ou que considerava a questão das crianças nascidas livres próximas dessa condição (Fonseca, 2023, p. 11).

No ano de 1873, o governo, por intermédio do Ministério da Agricultura, firmou contrato com o agrônomo Francisco Parentes para fundar um estabelecimento agrícola destinado à educação de ingênuos e libertos no Piauí. Nesse contrato, o governo entregava a Francisco Parentes quatro fazendas para que a educação dos ingênuos ¹⁴ e libertos fosse realizada (Idem. p. 12).

Cabe salientar que os senhores das mães seriam responsáveis pelas crianças até completarem oito anos. Portanto, foi apenas em 1879 que o Estado começou a acolher os primeiros menores que não estavam sob a tutela dos senhores de suas genitoras. Antes, durante todo o período em que a Lei 2040 esteve em vigor, as crianças viviam nas mesmas condições às quais eram submetidas os demais escravizados. Isso indica que, na prática, a lei não se mostrou eficaz para diminuir o contingente de escravizados no país, tendo sido apenas uma manutenção e reafirmação da ordem social.

À medida a qual o momento em que a primeira geração de “beneficiados” pela Lei do Ventre Livre completaria oito anos se aproximava, crescia a apreensão com os gastos nas

¹⁴ Filhos das escravizadas nascidos a partir da lei de 28 de setembro de 1871, Lei do Ventre Livre.

quais ficariam a cargo do Estado, onde poderiam comprometer o orçamento do governo (Idem. p. 17). Em síntese, embora o debate em torno da educação dos ingênuos, libertos e órfãos estivesse minimamente em discussão, a preocupação com os gastos educacionais também pairava no império.

Ainda de acordo com Fonseca (2023), de 1871 a 1885, em todo o Império apenas 113 crianças foram entregues ao Estado, das quais 21 se encontravam no Rio de Janeiro, e isso de um total de 82.566 crianças nascidas de mães escravizadas naquela província. A partir do cenário descrito, parece-nos relevante questionar, qual teria sido o destino de todos os outros 82.545 meninos e meninas nascidos de ventre livres, mas que no entanto ficaram sob tutela dos senhores? Embora a Lei do Ventre Livre de 1871 tenha garantido que as crianças nascidas de mães escravizadas fossem consideradas livres, na prática, muitas delas continuaram sob a tutela de seus senhores. Isso ocorreu devido a diversos fatores, como a falta de fiscalização e a resistência dos proprietários de cativos em reconhecer plenamente os direitos dessas crianças.

O verdadeiro desamparo das crianças que nasceram livres de mães escravizadas encontrava-se na própria Lei do Ventre Livre, que permitiu a manutenção da sua condição de escravizadas e deixou que os senhores se servissem dos seus trabalhos até os 21 anos, como de fato aconteceu em todas as regiões do Império, inclusive na província do Rio de Janeiro (Idem. p. 21).

A questão do desamparo, ao se relacionar com o "ambicionismo" dos senhores, revela uma dinâmica complexa e muitas vezes cruel da sociedade escravocrata. As 82.545 crianças cujo não foram entregues ao Estado, provavelmente permaneceram sob a tutela dos proprietários de suas genitoras, onde muitas vezes as mantinham em condições de servidão ou exploração, mesmo sendo legalmente livres. Essa situação refletia a continuidade das relações de poder e controle que caracterizavam a sociedade escravocrata brasileira, onde a liberdade legal não se traduzia necessariamente em autonomia ou direitos efetivos para essas crianças.

Além disso, a falta de políticas públicas eficazes para garantir a proteção e o bem-estar daquelas crianças contribuiu para que muitas delas crescessem em um ambiente de vulnerabilidade e precariedade. A retenção de ingênuos e órfãos sob a justificativa de "cuidado" não apenas disfarçava a exploração, mas também refletia uma estratégia para suprir a demanda por mão de obra. Essa prática evidencia como a desumanização e a busca por lucro estavam entrelaçadas, transformando vidas vulneráveis em meros recursos para a manutenção de um sistema econômico baseado na escravização de pessoas. Assim, a ambição dos senhores se manifestava na manipulação de relações sociais e na perpetuação de

desigualdades, utilizando a fragilidade de certos grupos como forma de garantir sua própria prosperidade.

A autora Gislaine Gonçalves Doutora em Educação da Universidade Estadual de Maringá (2019) nos apresenta em sua tese diversos documentos que mostram o acesso de escravizados e trabalhadores às escolas noturnas na província do Paraná. Porém, as frequências daqueles alunos eram baixíssimas. Afirmar Gonçalves: “em 1872 a Província do Paraná comportava uma população escravizada de 10.560 homens e mulheres. Destes, 6 homens e 2 mulheres sabiam ler e escrever. É possível que essas 8 pessoas tenham frequentado uma das escolas noturnas, caso o senhor tenha permitido” (2019, p 161). O trecho revela a realidade educacional precária da população escravizada na Província do Paraná em 1872, onde apenas 8 indivíduos, entre mais de 10 mil escravizados, sabiam ler e escrever. Esse dado evidencia a exclusão sistemática dos cativos/escravizados da educação formal, reforçada pela legislação da época.

A possibilidade de essas poucas pessoas terem frequentado escolas noturnas, isso quando sabiam que podiam frequentar, dependeu da permissão dos seus proprietários, demonstrando que o acesso à educação, mesmo em caráter restrito, era uma concessão excepcional e não um direito. Esse cenário reflete o controle exercido por senhores sobre a vida de seus escravizados, inclusive sobre seu desenvolvimento intelectual, e como o analfabetismo era usado como forma de manter a subjugação e o controle social. Ainda segundo a autora:

Não é difícil deduzir porque, mesmo havendo escola para trabalhadores, a frequência era muito pequena. O pensamento elitista dos senhores de escravos não concebia a oportunidade de estudos para seus trabalhadores. Por outro lado, o labor exaustivo a que estavam sujeitos os trabalhadores não eram motivados para frequentar escola noturna, principalmente para pessoas que não tinham acesso a informações e suas perspectivas de futuro não ultrapassavam as cercas das terras senhoriais (Gonçalves, 2019, p. 165).

Os problemas do acesso à educação da população escravizada não se restringiam somente à baixa frequência. Problemas como repúdio dos educadores pela presença de ingênuos era um dos outros enfrentados. Vale reforçar que neste momento quem está em questão são os escravizados e trabalhadores, e não as crianças nascidas após a promulgação da Lei do Ventre Livre. Gonçalves cita a pesquisa de Silva (2013)¹⁵, onde ele alude à presença de preconceito nas Escolas Noturnas de Primeiras Letras da Província do Paraná, manifestado por professores/as em relação à presença de pessoas escravizadas ou crianças negras em suas

¹⁵ SILVA, Vicente Moreira da. Escravos e criados nas escolas noturnas de primeiras letras na província do Paraná (1872- 1888). 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2013.

salas de aula. Alguns professores, mesmo após a Lei do Ventre Livre, buscavam orientação sobre a permissividade de ingênuos frequentarem a escola. Esse repúdio reflete o racismo institucionalizado da época, o qual persistia mesmo após a promulgação da Lei.

Após 1879, quando, embora em pequeno número, começou a aparição de ingênuos no âmbito escolar, desse modo, observa-se a frequência das proibições impostas pelos senhores. As crianças negras, proibidas de frequentar as escolas e utilizadas como mão de obra desde a infância, foram completamente excluídas da condição de cidadãs brasileiras. Elas ocupavam a posição mais inferior na hierarquia social, não apenas por serem escravizadas ou descendentes, mas também por sua condição de crianças, vistas como aprendizes no processo de adestramento social. Seu valor foi medido pela aptidão para o trabalho e pela conformidade com os padrões de moralidade estabelecidos pela sociedade escravista, o que reforçava sua submissão e exploração desde cedo (Gonçalves, 2019. p. 173).

A educação foi, de fato, um aspecto colocado em questão nas discussões sobre os ventres das mulheres escravizadas, com algumas iniciativas voltadas para a instrução da população negra. No entanto, devido à forte resistência dos interesses escravistas que dominavam o Império, essas políticas públicas não conseguiram gerar mudanças estruturais significativas. A falta de um compromisso real com a educação e a inclusão da população negra resultou em um legado de desigualdade que perdurou mesmo após a abolição. Assim, embora houvesse um reconhecimento da importância da educação, a implementação efetiva e o apoio a essas iniciativas foram limitados, refletindo as tensões sociais e políticas da época.

A análise histórica das legislações educacionais no Brasil ao longo do século XIX evidencia como o sistema escravista esteve intrinsecamente ligado à exclusão da população negra do acesso à educação formal. Desde as primeiras medidas legislativas, como a Constituição de 1824 e a Lei de 1827, até as reformas como a de Couto Ferraz em 1854, a negação de direitos educacionais aos escravizados e aos negros livres ou libertos foi uma constante.

As tentativas de inclusão educacional da população negra, especialmente através de iniciativas como a Lei do Ventre Livre de 1871, embora carregadas de promessas, mostraram-se insuficientes para romper as barreiras impostas pelo sistema escravista e pela lógica econômica que sustentava a ordem social. A distinção entre "criar" e "educar", assim como a resistência dos senhores em conceder educação a esses indivíduos, reforçaram a precariedade da situação de crianças nascidas livres de mães escravizadas. Mesmo com a legislação abolicionista em vigor, o acesso à educação foi permeado por exclusões, discriminações e desigualdades, tanto no período escravocrata quanto no pós-abolição.

Portanto, entender as origens dessas restrições educacionais e sua consolidação ao longo do século XIX é essencial para compreender o cenário que se desenvolveu no período pós-abolição. A exclusão da população negra do sistema educacional, formalizada por legislações específicas, continuou a moldar as oportunidades de inserção social e econômica dessa parcela da população, cujos reflexos permanecem até os dias atuais. A luta por educação para todos, portanto, se revela como uma das frentes mais complexas e duradouras da resistência negra no Brasil.

Antes de concluir, é fundamental destacar que, embora a exclusão institucionalizada fosse uma realidade, africanos e seus descendentes não se restringiam passivamente às imposições do sistema. Apesar das barreiras impostas, mantinham-se informados sobre os processos políticos vigentes, e muitos dominavam os códigos de leitura e escrita que adquiriram uns com os outros. Compreendiam que a alfabetização constituía um meio de reivindicar direitos, os quais reconheciam como legítimos e merecidos ¹⁶.

Os autores Iamara Viana, Flávio Gomes e Alexandre Neto analisam diversas cartas concebidas e redigidas por pessoas escravizadas ao longo do século XIX. Um dos documentos registrou reivindicações como melhores condições de trabalho, folgas, autonomia para realizarem festividades sem necessidade de autorização prévia, entre outras solicitações. A escrita, nesse contexto, desponta como uma ferramenta estratégica para a negociação de condições de vida e trabalho. Além disso, esses textos também se presumem potencialmente nocivos à ordem pública, o que gerava receio nas autoridades, pois a alfabetização representava uma ameaça à elite brasileira, que temia a subversão da ordem social, e, por isso, adotava medidas legais para mantê-los afastados do acesso ao conhecimento. “Se a liberdade podia chegar através de documentos redigidos por senhores e administradores [...] igualmente poderia significar ver costumes e direitos garantidos, ao serem explicitados por escrito” (Viana; Gomes; Neto. 2019, p. 159).

Outro aspecto relevante nas fontes analisadas pelos autores, é o fato de uma das cartas ter sido redigida um ano após a abolição da escravatura. Em 1889, a *Comissão de Libertos de Paty de Alferes* endereçou uma carta ao político abolicionista Rui Barbosa, na qual os recém-libertos reivindicavam escolas para os “ingênuos” – seus filhos nascidos livres desde a promulgação da Lei de 20 de setembro de 1871. Este escrito configura-se como um dos raros documentos a expressar diretamente as expectativas dos ex-escravizados, destacando o anseio

¹⁶ Sobre essa questão ver: VIANA, Iamara, GOMES, Flavio, NETO, Alexandre. Escritos insubordinados entre escravizados e libertos no Brasil. USP, 2019.

pela educação de suas crianças, com o objetivo de prepará-las para, futuramente, integrarem-se à vida política.

Dessa forma, evidencia-se a importância da alfabetização para essa parcela da população, visto que, por meio da leitura e escrita, muitos buscavam reivindicar seus direitos. Escravizados, livres e libertos obterem domínio de tais habilidades representava uma ameaça para a elite brasileira do século XIX. A classe dominante, temerosa do impacto que a educação poderia ter na subversão das estruturas de poder, não favorecia a expansão do acesso ao conhecimento entre esses grupos. O sistema legal, que deveria ser um instrumento de justiça, acabou sendo instrumentalizado para sustentar a opressão contra africanos e seus descendentes, perpetuando a desigualdade e restringindo a liberdade desses indivíduos.

Em síntese, a luta pela educação se configura como uma das formas mais significativas de resistência dos escravizados e seus descendentes, que, mesmo diante de um sistema ao qual lhes negava direitos, souberam utilizar a leitura e a escrita como ferramentas de reivindicação e afirmação de sua cidadania.

Embora o acesso à educação fosse amplamente restrito, principalmente por meio de um aparato legal que favorecia a manutenção da opressão, a busca pelo saber se tornou um ponto central para a afirmação de liberdade e participação política. Documentos como a carta dos libertos de Paty de Alferes, ao solicitarem escolas para os filhos, revelam o quanto a alfabetização era vista como um caminho para a transformação social. Nesse contexto, a educação se estabelece não apenas como um direito, mas como um instrumento essencial para a conquista da igualdade e da liberdade, fundamentais na reconstrução da sociedade pós-abolição. “Em um contexto permeado pela escravidão, ter o domínio dos códigos de leitura e escrita podia representar mais do que sobreviver” (Viana; Gomes; Neto. 2019, p. 169).

Capítulo 2. Obstinação pelo saber: a construção do letramento no pós-abolição

*Ciências e letras
Não são para ti;
Pretinho da Costa
Não é gente aqui.*

*Desculpa, meu caro amigo,
Eu nada te posso dar;
Na terra que rege o branco,
Nos privam té de pensar!...*

Luiz Gama

Embora o acesso à educação fosse legalmente proibido aos escravizados, a luta das populações negras pela inclusão escolar sempre se fez presente. Segundo Mariléia dos Santos Cruz (2005), apesar do número reduzido, houve registro da presença de pessoas escravizadas em escolas de ensino primário na segunda metade do século XIX e no início do século XX (p. 29). Contudo, esse acesso limitado não foi suficiente para suprir o anseio por instrução que permeava a população afrodescendente, sobretudo no pós-emancipação, o que marcou a trajetória educacional desse grupo ao longo do período.

A Lei Áurea, sancionada em 13 de maio de 1888, representou o marco jurídico formal da abolição da escravatura no Brasil, encerrando um ciclo de mais de três séculos de exploração do trabalho escravizado. Porém, a assinatura dessa lei não implicou em transformações imediatas nas condições de vida da população negra, nem em uma integração plena e igualitária dessa população na sociedade brasileira. A historiadora Emília Viotti da Costa aponta a referida lei da seguinte forma:

Cumprira sua missão: libertar os homens brancos do peso da escravidão e das contradições que existiam entre a escravidão e os princípios liberais adotados pela Constituição brasileira de 1824. Removera a pecha de atraso que desmoralizava a Nação diante do mundo. O Brasil era o último país do

mundo ocidental a eliminar a escravidão! Para a maioria dos parlamentares que se tinham empenhado pela abolição, a questão estava encerrada. Os ex-escravizados foram abandonados à sua própria sorte. Caberia a eles, daí por diante, converter sua emancipação em realidade. Se a lei garantia o status jurídico de homens livres, ela não lhes fornecia os meios para tornar sua liberdade efetiva. A igualdade jurídica não era suficiente para eliminar as enormes distâncias sociais e os preconceitos que mais de trezentos anos de cativeiro haviam criado. A Lei Áurea abolia a escravidão mas não seu legado. Trezentos anos de opressão não se eliminam com uma penada. A abolição foi apenas o primeiro passo na direção da emancipação do negro. Nem por isso deixou de ser uma conquista, se bem que de efeito limitado (Viotti, 2008, p. 11 e 12).

A emancipação legal, garantida pela Lei Áurea, não significava, por si só, a inserção plena e igualitária da população negra na sociedade. A abolição, embora representasse uma conquista de grande importância, não alterou as desigualdades estruturais que estavam enraizadas no Brasil. Contudo, é fundamental destacar um ponto crucial: tanto no período da escravidão quanto após a libertação, o Estado brasileiro demonstrou uma clara falta de comprometimento com a promoção de políticas e educação dos ex-escravizados e seus descendentes. No entanto, como já mencionado, essa negligência estatal não impediu que os ex-escravizados se organizassem e buscassem por meios próprios, alternativas para o acesso ao conhecimento, superando as limitações impostas pela sociedade da época.

Neste cenário, precisamos questionar de que modo ocorreu, então, o processo de escolarização da população negra em um país que, formalmente, havia extinto a escravidão, mas ainda se apegava a estruturas sociais e culturais quais favoreciam a elite e excluía os afrodescendentes? Afinal, como *o negro* chegou à escola? (Xenofonte; Gondim; Eustáquio, 2022). A análise desta transição é essencial para compreender as dinâmicas e estratégias de superação que marcaram a trajetória educacional dos afro-brasileiros no período pós-abolição, abordando as barreiras, as iniciativas e as disputas em torno do direito ao saber e ao pertencimento pleno na sociedade brasileira.

Autores como Mariléia dos Santos Cruz (2005), Rosimeire Santos (2008) e Delton Aparecido Felipe (2015) – entre outros – refletem sobre a necessidade dos estudos sobre os afrodescendentes na historiografia da educação brasileira. Essa carência sugere que a perpetuação da invisibilidade e o reforço das hierarquias raciais pelo sistema educacional estão intimamente ligados à exclusão histórica da população negra da educação.

O historiador desempenha um papel fundamental ao transformar objetos em fontes históricas e ao reorganizar ferramentas de análise conforme novas demandas sociais, permitindo assim tanto a construção quanto a reconstrução de narrativas históricas. Ao

selecionar as fontes a serem utilizadas, o historiador influencia diretamente a produção de conhecimento histórico, pois as escolhas feitas afetam a interpretação dos fatos e a construção das histórias que se tornam prevalentes.

Apesar da carência, em uma escala mais restrita, a produção acadêmica tem buscado ressaltar a significativa participação da população negra no universo letrado, incluindo o exercício de funções de liderança. Desde a década de 1870, diversos intelectuais desempenharam um papel significativo nos debates e iniciativas voltados à educação. Políticos, jornalistas, juristas, bachareis, médicos e professores, tanto do ensino público quanto privado, engajaram-se ativamente na promoção educacional em várias cidades do Brasil. Esse envolvimento se manifestou por meio de diferentes frentes, como a atuação na imprensa, organização de Conferências Públicas, participação em Sociedades de Instrução e Clubes Abolicionistas, além da criação de aulas noturnas em suas próprias instituições de ensino, entre outras iniciativas (Schueler, 2016, p. 191).

Schueler analisa trajetórias, os projetos idealizados e as iniciativas educacionais implementadas por intelectuais negros que vivenciaram tanto o processo de abolição quanto o período pós-abolição na sociedade brasileira. A trajetória de um indivíduo oferece ao historiador a possibilidade de reconstruir e refletir sobre questões mais amplas, como as relações familiares, o processo de formação escolar e acadêmica, além das estratégias de socialização e ação no mundo (Schueler, 2016, p. 198).

As trajetórias analisadas abrangem André Rebouças, José do Patrocínio e Manuel Quirino, três indivíduos negros que nasceram livres e, embora por caminhos distintos, adquiriram conhecimento dos códigos de leitura e escrita, exercendo o ofício de ensinar. Esses intelectuais exerceram significativa influência no contexto brasileiro entre a segunda metade do século XIX e as primeiras décadas do século XX, destacando-se como figuras centrais no debate público e no engajamento político e social antes e depois da emancipação.¹⁷

Os três atribuíram à educação o poder de construir, para os livres, escravizados e libertos, um projeto de elevação moral, intelectual e cultural. Segundo André Rebouças, o “alfa de toda reforma é a educação”, pois o ensino configurava-se um dos principais mecanismos de ascensão social (2016, p. 205).

Em síntese, as análises realizadas por Schueler (2016) revelam como as trajetórias de André Rebouças, José do Patrocínio e Manuel Quirino evidenciam o papel central da

¹⁷ Ver: SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. Educação e a Abolição da Escravidão no Brasil: Trajetórias cruzadas e ação docente em luta por educação: André Rebouças, José do Patrocínio e Manuel Querino. In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. A história da educação dos negros no Brasil. Niterói: EdUFF, 2016.

educação na luta pela ascensão social e pela consolidação de direitos fundamentais no período pós-abolição. Esses intelectuais não apenas reconheceram a educação como um instrumento essencial para o desenvolvimento moral, cultural e intelectual da população negra, mas também atuaram como agentes transformadores em um cenário de exclusão e preconceito estruturais. Assim, a valorização do ensino por esses indivíduos, reforça a importância da educação como uma estratégia de resistência e mobilização social.

O historiador Wilson Lucindo (2016) inicia sua análise sobre a educação da população negra no pós-abolição no Brasil desmistificando “a ideia de falta de escolarização de afrodescendentes antes da popularização da escola na década de 1960” (2016, p. 305). Além dos anúncios veiculados em jornais por recém-emancipados, nos quais expressavam aspirações de “ser alguma coisa no futuro” (*Idem*, p. 313), evidenciando a conscientização sobre as transformações políticas do período, o autor também examina iniciativas como o “Clube 13 de Maio dos Homens Pretos.” Este grupo tinha como propósito a criação de escolas noturnas e diurnas, condicionada à disponibilidade de recursos financeiros. Ademais, destaca-se a atuação da esfera pública letrada afrodescendente, que buscava a instalação de bibliotecas como parte de seus objetivos, reforçando o compromisso com a promoção do letramento e da educação como instrumentos de mobilização social e cultural (2016, p. 316).

Posteriormente, Lucindo direcionou suas investigações para as memórias de indivíduos afrodescendentes no início do século XX, evidenciando que os Grupos Escolares, ao longo de sua estruturação, funcionaram como espaços de exclusão. A pesquisa revela que essas instituições, embora concebidas para a universalização do ensino, muitas vezes reproduziam desigualdades sociais e raciais, reforçando barreiras de acesso para a população negra.

José Correia Leite aponta que em seu bairro Bexiga tinha o Grupo Escolar Maria José, o qual ficava na esquina Manuel Dutra com a Rua Major Diogo, escola que não pôde frequentar por causa de sua vestimenta: ele não se trajava bem e se destinava descalço à escola, o que não seria permitido nos Grupos Escolares (Lucindo, 2016, p. 316).

Pessoas de origem africana que conseguiram estudar em Grupos Escolares e deram depoimentos à Teresinha Bernardo (1998) apontam que usavam roupas doadas, que nem sempre eram do tamanho certo. O problema se agravava na questão dos calçados porque “roupa apertada vá lá, mas sapato é a perdição”! Estas situações faziam com que muitas dessas pessoas abandonassem os estudos ou o ensino público (Lucindo, 2016, p. 317).

Outro fator que dificultava a permanência delas nas escolas era o trabalho exaustivo e de baixa remuneração. Informa outro depoente de Bernardo, que

aos 10 anos entrou na escola e que teve que conciliar o tempo entre estudos e os trabalhos de engraxate e de jornaleiro. Assim, o mais comum era conquistar o diploma depois de atingir idade adulta, como o senhor Raul, que trabalhou como menino de recado, marmiteiro, lavando carro e privada antes de conseguir “estudar depois de velho”, mas continuou sem dinheiro mesmo depois de ter adquirido o diploma (Lucindo, 2016, p. 317).

Até que ponto o sistema educacional brasileiro, mesmo após a abolição da escravidão, foi de fato acessível e inclusivo para os afro-brasileiros? Os relatos apresentados por Lucindo destacam a complexidade das experiências educacionais da população afrodescendente recém-liberta no Brasil, evidenciando que, embora o acesso às instituições escolares tenha sido possível, inúmeros obstáculos estruturais dificultavam a permanência e a conclusão dos estudos. Esses episódios revelam como a herança colonial e colonial permeavam as práticas educacionais, reforçando desigualdades que impediam o pleno exercício do direito à educação para os recém-libertos.

Pós-abolição (1889 - 1930)

As reflexões sobre a transição do Império para a República indicam que, no final do século XIX, com a proclamação da República e o aumento dos debates sobre a modernização do Brasil, o acesso da população negra às instituições escolares permanecia profundamente limitado ou, em algumas circunstâncias, explicitamente negado (Felipe; Teruya, 2015). Essa exclusão educacional refletia uma continuidade das práticas discriminatórias herdadas do período escravista, evidenciando o persistente impacto da estrutura colonial sobre as políticas públicas e o sistema educacional da época.

Segundo Delton Aparecido Felipe e Teresa Kazuko Teruya, no final do século XIX, a elite e os intelectuais brasileiros, em meio às transformações globais, buscaram alternativas para inserir o Brasil na modernidade. Nesse contexto, surgiu o Manifesto Republicano, documento que expressava a convicção de que a educação escolar seria um instrumento essencial para promover o desenvolvimento econômico do país e posicioná-lo no mesmo patamar das nações europeias, como França e Inglaterra. A educação escolar era vista como o meio para transformar súditos do regime monárquico em cidadãos esclarecidos e aptos a participar da construção de uma sociedade moderna e progressista. Essa visão integrava o projeto republicano de moldar um "homem progressista", alinhado às demandas econômicas e sociais da nova ordem política e ao ideal de modernidade que permeava as discussões da época (Felipe; Teruya, 2015, p. 113).

No final do século XIX, um dos desafios centrais enfrentados pelos cientistas sociais brasileiros foi compreender e definir as bases da brasilidade. Nesse contexto, o Estado assumiu o papel de articulador da identidade nacional, buscando construir uma noção de unidade que pudesse harmonizar a diversidade étnica e cultural do país. Essa iniciativa estava intimamente ligada ao desejo de promover o desenvolvimento econômico e projetar o Brasil como uma nação moderna e competitiva no cenário internacional. Tal esforço se deu em meio a um contexto no qual o Brasil, ainda marcado pelas heranças do período escravista, apresentava índices de desenvolvimento econômico e social, muito distantes dos observados nos países europeus industrializados (2015, p. 114). Esse processo de construção identitária foi acompanhado por políticas e discursos que frequentemente reforçavam hierarquias raciais e excluía segmentos significativos da sociedade, incluindo a população negra e indígena, considerados obstáculos à idealização de uma nação homogênea e "civilizada".

Após a abolição da escravatura em 1888, foram realizadas tentativas para regulamentar o ensino público no Brasil. A Reforma de Benjamin Constant (1890-1891), implementada no Governo Provisório de Deodoro da Fonseca, introduziu uma série de decretos que estabeleceram regras rígidas, como a proibição de alunos se envolverem com periódicos e a intervenção policial em casos de violência. Essas medidas dificultaram a permanência da população negra nas escolas, vista como "perigosa" e indesejada. Já a Reforma de Rivadávia Corrêa (1911), com os decretos nº 8.659 e nº 8.660, buscou reestruturar o ensino superior e fundamental. Ela deu maior autonomia às escolas e instituiu taxas de admissão, que excluía ainda mais a população negra e pobre do acesso à educação (Santos, 2008). Ambas as reformas, embora com a promessa de universalização e gratuidade, não criaram condições reais para a inclusão dos negros no sistema educacional, agravando sua exclusão social e educacional.

Porém, os obstáculos legais não foram os únicos fatores que impediram o acesso e/ou a permanência da população negra no sistema oficial de ensino, como já foi visto neste trabalho. Estudos revelam que as dificuldades vivenciadas no dia a dia escolar também desempenharam um papel crucial, sendo tão significativas quanto às barreiras impostas oficialmente. Rosimeire Santos (2008) aborda um estudo realizado por Surya Aaronovich que faz uma análise aos relatórios da Instrução Pública de São Paulo, e nos traz mostras de como o preconceito e a discriminação estiveram presentes no cotidiano escolar:

Suscitou-se dúvida si erão admitidos á matrículas os escravos, ou indivíduos, sobre cuja liberdade não havia certeza. Visto que as famílias repugnarião

mandar ás escholas públicas seus filhos si essa qualidade de alunos forem aceitas, e attendendo aos perigos de derramar a instrução pela classe escrava, ordenei que não fossem recebidos nos estabelecimentos de instrução pública senão os meninos, que os professores reconhecessem como livres, ou que provassem essa qualidade (Relatório do Inspetor Geral da Instrução Pública da Província de São Paulo, 1855, p. 48).

[...] negrinhos que por ahi andão, filhos de Africanos Livres que matriculão-se, mas não freqüentam a escola com assiduidade, que não sendo interessados em instruir-se, só freqüentariam a escola para deixar nela os vícios que se acham contaminados; ensinando aos outros a prática de actos e usos de expressões abomináveis, que aprendem ahi por essas espeluncas onde vivem [...] Para estes devião haver escolas a parte (Relatório do Professor José Rhomens enviado ao Inspetor Geral da Instrução Pública da Província de São Paulo, 1877).

Como conclui a autora, O relatório do professor Rhomens exemplifica claramente o desprezo da classe branca pelo convívio direto e “igualitário” com a população negra. Para ele, o problema não estava no acesso da população negra à educação, mas na proximidade excessiva entre os “bons alunos” e esses “indivíduos cheios de vícios e hábitos indesejáveis” (Santos, 2008).

Conforme analisado pelos autores Felipe e Teruya, durante o período da Primeira República, observa-se o esforço do Estado em garantir a escolarização preferencialmente aos trabalhadores brancos, nacionais ou estrangeiros, nas escolas públicas oficiais. Esse direcionamento é evidenciado pelos censos escolares do início do século XX, que registram uma presença significativa dos filhos de imigrantes nessas instituições.

Por outro lado, no que tange à instrução escolar destinada aos ex-escravizados entre 1889 e 1930, os registros são escassos. Apesar disso, ao examinar diversas fontes primárias, como documentos oficiais, fotografias e relatos orais, além de análises presentes em fontes secundárias, é possível identificar indícios da inserção da população negra no discurso educacional brasileiro. No entanto, esses dados são limitados em quantidade e refletem a precariedade das condições enfrentadas por essa parcela da sociedade, que permanecia marginalizada nas políticas de acesso à educação (Felipe; Teruya, 2015).

Esses dados levantam questionamentos fundamentais sobre a persistência das estruturas raciais herdadas do período escravocrata, que continuavam a moldar as oportunidades educacionais no Brasil. A exclusão educacional dos recém-emancipados não foi apenas um reflexo da ausência de recursos ou políticas públicas, mas também uma estratégia deliberada para manter hierarquias sociais e econômicas. Todavia, é crucial reconhecer as iniciativas de resistência e “auto educação” promovidas pelas comunidades

negras, que buscavam criar alternativas para superar as barreiras impostas pelo sistema. Essas ações demonstram uma agência significativa frente às adversidades e uma determinação em transformar a educação em um instrumento de emancipação social.

Posso inferir que a dificuldade de encontrar e trabalhar com a presença da população negra nas escolas públicas, em especial na primeira metade do século XX, se deve ao fato das resistências serem fragmentadas e focais e podem se dar de forma individual, por meio de organizações e movimentos sociais. Essas resistências, apesar de poucas informações que as narrativas históricas oferecem sobre a educação da negritude brasileira, podem ser percebidas em jornais da raça negra ou em pesquisas de história oral realizadas com as lideranças do movimento negro no início do século XX (Felipe, 2015, p. 333).

A resistência educacional foi uma das principais frentes de luta. Apesar da exclusão das escolas públicas e da marginalização educacional, muitos, nos primeiros anos do século XX, buscaram alternativas de letramento e educação, seja por meio de escolas alternativas, seja por iniciativas próprias. Algumas dessas iniciativas incluíam a criação de escolas noturnas e movimentos de alfabetização. Mesmo sem apoio institucional, essas ações mostravam o empenho da população negra em se apropriar do conhecimento em um contexto que a sociedade brasileira ainda via a educação como um privilégio da elite branca (Schueler, 2016).

Em uma escala mais ampla, a resistência dos negros também se deu por meio de manifestações culturais. A música, a literatura e as artes em geral se tornaram formas poderosas de expressão e resistência, com autores como Lima Barreto e poetas como Luiz Gama utilizando suas obras para denunciar as injustiças sociais, os preconceitos raciais e as limitações impostas aos negros no Brasil. Essas manifestações não apenas reforçaram a identidade negra, mas também ajudaram a criar uma consciência coletiva sobre a necessidade de lutar por mais direitos, dignidade e participação plena na sociedade.

No contexto pós-abolição, a luta por educação tornou-se uma das principais prioridades para a população negra, pois o analfabetismo representava um dos maiores obstáculos para sua inserção no mercado de trabalho e para a conquista da autonomia social e econômica. A ausência de acesso à educação formal não apenas limitava suas perspectivas profissionais, mas também perpetuava a marginalização e a exclusão social. Nesse cenário, o aprendizado da leitura e da escrita passou a ser uma ferramenta fundamental de resistência e

afirmação da identidade, sendo crucial tanto para a sobrevivência quanto para a busca por direitos e cidadania plena (Gomes, 2017).

A resistência educacional da população negra no Brasil pós-abolição reflete a busca incessante por dignidade e inclusão social. Apesar das limitações impostas por um sistema educacional excludente, marcado por racismo institucional e falta de políticas públicas adequadas, a população negra não se deixou conformar com a marginalização. A educação, embora dificultada pela pobreza, pelo preconceito e pela falta de recursos, tornou-se uma ferramenta essencial para a ascensão social, vislumbrada por muitos como uma chave para a autonomia e para a integração na sociedade republicana.

Em suma, a resistência educacional no Brasil pós-abolição não só evidenciou as desigualdades do sistema educacional da época, mas também destacou a força e a resiliência da população negra, que, através de suas próprias estratégias, reivindicou o direito de aprender, crescer e ocupar espaços de poder e influência na sociedade brasileira.

Capítulo 3. Das Cinzas do Cativo à Forja do Saber

O período pós-abolição, especialmente nas décadas de 20 e 30, representou uma etapa crucial na luta pela educação da população negra no Brasil, marcada por transformações sociais, políticas e econômicas que redefiniram as estratégias de resistência e emancipação. O Estado, embora tenha ampliado sua presença na regulação e oferta de ensino público, continuou reproduzindo desigualdades que marginalizavam as comunidades afrodescendentes. Nesse contexto, a educação emergiu como um campo de embate, onde movimentos organizados, intelectuais negros e comunidades buscaram construir alternativas que assegurassem o acesso ao conhecimento como ferramenta de transformação social.

Esse capítulo examina a forma como, sobre os escombros de séculos de exclusão, a população negra forjou estratégias de resistência e construção do saber. Movimentos associativos, iniciativas educacionais comunitárias e ações políticas foram desenvolvidos como resposta à negligência estatal e ao racismo institucionalizado. A emergência de lideranças intelectuais negras e a articulação de clubes, associações e escolas alternativas foram fundamentais neste processo, evidenciando como a educação se consolidou enquanto ferramenta de emancipação e transformação social.

Dessa forma, pretende-se discutir não apenas as dificuldades impostas pela sociedade da época, mas também destacar a força das iniciativas negras que, contra todas as adversidades, moldaram novas perspectivas para a educação e o pertencimento social no Brasil. A análise desses movimentos permite compreender como o legado da resistência se manifestou na luta pelo direito à educação, bem como, na construção de um projeto de cidadania plena para as gerações futuras.

A análise proposta por Felipe (2015) destaca como as iniciativas de educação na década de 1930, embora aparentemente abrangentes, não consideraram de forma efetiva a inclusão da população negra no sistema escolar. Isso se deve, em grande parte, ao predomínio de uma perspectiva elitista e eurocêntrica que vinculava a educação ao ideal de "branqueamento social" e à exclusão simbólica de práticas dos afrodescendentes. A crença na suposta inferioridade cognitiva da população negra, amplamente difundida no imaginário das elites, restringiu as possibilidades de acesso e permanência nos sistemas formais de ensino, reforçando desigualdades históricas (Felipe, 2015, p. 333).

Apesar do discurso oficial do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) enfatizar a universalização da escola pública e o compromisso do Estado com a educação

como um direito, a prática foi excludente. Os debates sobre a reformulação do sistema educacional não abordaram as especificidades e as demandas da população recém-emancipada, perpetuando a marginalização educacional herdada do período escravista (Felipe, 2015, p. 339).

É importante destacar que as políticas educacionais desse período priorizaram a formação de uma identidade nacional pautada por valores eurocêntricos. Esse modelo limitou a expressão cultural e a valorização das contribuições da população negra, buscando assimilá-los a padrões culturais brancos e europeus. Como resultado, mesmo as pequenas conquistas no campo educacional eram condicionadas a um projeto que invisibilizava a história e a cultura afro-brasileira (Rocha; Alves. 2021, p. 8).

A organização da Frente Negra Brasileira (FNB) em 1931 representa um marco histórico na luta por direitos e pela visibilidade da população negra na sociedade brasileira. Fundada em um contexto de exclusão social, econômica e política intensificada pelas transformações após a abolição, a FNB articulou-se como um movimento político e cultural que buscava a inserção da negritude como sujeito de direito no espaço público. Ainda de acordo com Felipe (2015), as publicações promovidas pela Frente Negra no jornal *A Voz da Raça*, foram exemplos significativos de fontes primárias produzidas pela entidade, onde “afirmam que a instrução foi uma das reivindicações mais cobradas pela organização. Em quase todas as edições do jornal encontra-se alusão ao quadro de carência educacional da população negra e à necessidade dela instruir-se” (Felipe, 2015, p. 335).

A FNB não apenas denunciava o racismo estrutural, mas também desenvolvia estratégias para combater a marginalização imposta à população negra. Promovia ações educacionais, com cursos de alfabetização e profissionalização, estabelecendo redes de apoio comunitário, fortalecendo a consciência coletiva da negritude. Além disso, o movimento utilizava sua voz para exigir mudanças legislativas que combatessem a discriminação racial e ampliassem os direitos civis, demonstrando uma compreensão aguçada sobre a importância da participação política como ferramenta de transformação.

A Frente Negra Brasileira destacou-se por seu nível de organização, que incluía a manutenção de escola, grupo musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico, serviço médico e odontológico, além de cursos de formação política e publicação do jornal *A Voz da Raça*. Segundo Domingues (2007, p. 107), a entidade tinha como missão “afirmação dos direitos históricos da mesma, em virtude da sua atividade material e moral no passado e para reivindicação de seus direitos sociais e políticos, atuais, na Comunhão Brasileira” (Oliveira, 2002, p. 68, apud Felipe, 2015, p. 334).

No entanto, a trajetória da FNB também reflete os desafios enfrentados pelos movimentos negros no Brasil, incluindo as dificuldades de mobilização em um país onde o mito da democracia racial servia para silenciar as denúncias de racismo. A dissolução da FNB em 1937, durante o Estado Novo, exemplifica como regimes autoritários restringiram ainda mais a luta por igualdade racial.

A Frente Negra Brasileira se consolidou, assim, como um marco inicial de um movimento negro organizado de cunho político no Brasil, que pavimentou o caminho para as lutas subsequentes ao longo do século XX. A partir dela, outras organizações e iniciativas puderam construir sobre essa base, reforçando a resistência e a afirmação da negritude como força essencial na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Com a consolidação do Estado Novo, ocorreu a dissolução de várias organizações, incluindo a Frente Negra Brasileira. Entretanto, mesmo em um contexto marcado pelo autoritarismo do regime, emergiu, em 1943, a União dos Homens de Cor (UHC), uma nova organização política e social. Fundada em Porto Alegre pelo farmacêutico João Cabral Alves, a UHC expandiu sua atuação para diversos estados brasileiros, como Rio de Janeiro, Minas Gerais, Santa Catarina, Bahia, Maranhão, Ceará, São Paulo, Espírito Santo, Piauí e Paraná. A agenda da entidade trazia reivindicações que dialogavam com as ideias de inclusão político-social anteriormente propostas pela Frente Negra Brasileira, destacando-se pela continuidade da luta por direitos e pela promoção da cidadania para a população negra, mesmo em um cenário de repressão.

Em 1944, foi criado o Teatro Experimental do Negro (TEN), na cidade do Rio de Janeiro, sob a liderança do intelectual Abdias do Nascimento, ex-membro da Frente Negra Brasileira. A iniciativa apresentava propostas inovadoras e ambiciosas, voltadas para a valorização cultural e social da população negra. O TEN tinha como objetivo principal “a proposta de valorização social do negro e da cultura afro-brasileira por meio da *educação* e *arte*, bem como com a ambição de delinear um novo estilo dramaturgico, com uma estética própria, não uma mera recriação do que se produzia em outros países”¹⁸.

Neste contexto de recém-emancipação, a questão do mundo do trabalho também emerge como um elemento central para compreender a inserção da população negra na sociedade brasileira. A ausência de acesso universal à educação representava um dos maiores entraves para a inserção plena da população negra no mundo do trabalho formal. Mesmo com

¹⁸ Ver: Teatro Experimental do Negro (TEN). Disponível em:

<https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/teatro-experimental-do-negro-ten#:~:text=O%20Teatro%20Experimental%20do%20Negro,estilo%20dramat%C3%BAArgico%2C%20com%20uma%20est%C3%A9tica>

a liberdade conquistada, a população negra recém-liberta enfrentava barreiras significativas para se qualificar para ocupações mais estáveis e bem remuneradas, já que o letramento e a formação técnica eram requisitos crescentes no mercado de trabalho de uma sociedade que buscava modernizar-se sob a ótica eurocêntrica. “É sabido que a educação é um dos fatores mais importantes para a mobilidade social e, se agregada à oferta de oportunidade de trabalho e ao *esforço pessoal*, é possível a um indivíduo ter acréscimo de renda e melhoria de qualidade de vida” (Rocha; Alves, 2021, p. 2).

A reflexão sobre o papel do "esforço pessoal" na mobilidade social é particularmente sensível no contexto da população negra, especialmente no Brasil. Embora o esforço individual seja um componente importante para alcançar objetivos, ele não pode ser considerado isoladamente, sem levar em conta as estruturas sociais, históricas e econômicas que limitam ou facilitam o acesso às oportunidades. Para a população negra, as barreiras impostas pelo racismo estrutural, como a exclusão do mercado de trabalho formal e da educação de qualidade, restringem enormemente o impacto do esforço pessoal.

Como pontua Conceição Evaristo em sua crítica no que se diz sobre “chegar lá”, “que ‘lá’ é esse?”¹⁹ a que se pode chegar com esforço, estudo e dedicação? Esse “lá” é, muitas vezes, um espaço já ocupado por aqueles que tiveram acesso privilegiado à educação, ao trabalho e à ascensão social, perpetuando desigualdades de forma intergeracional. Assim, o “chegar lá” para a população negra implica não apenas esforço pessoal, mas também a desconstrução de barreiras institucionais e sociais profundamente enraizadas²⁰.

O cotidiano dos trabalhadores negros recém-libertos no início da República foi marcado por inúmeros desafios estruturais e sociais, como a exclusão sistemática do mercado de trabalho formal e a estigmatização que os associava às chamadas "classes perigosas" (Chalhoub, 1996, p. 20). Essa categorização, reforçada pela elite e pelas autoridades públicas, tratava a população negra, sobretudo os pobres urbanos, como uma ameaça à ordem social, perpetuando estereótipos que dificultavam sua inserção em empregos estáveis.

A competição por oportunidades de trabalho no período era acirrada, e a preferência por imigrantes, ainda que inexperientes, revelava um preconceito racial institucionalizado. Essa dinâmica evidenciava um projeto de "embranquecimento" da força de trabalho brasileira,

¹⁹ RIBEIRO, Mateus. *Conceição Evaristo - sobre o discurso da meritocracia*. Youtube, 7 de janeiro de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-JQ5lCqXTP8>

²⁰ A escritora Conceição Evaristo não está criticando diretamente o mundo do trabalho no pós-abolição, mas sim os discursos meritocráticos que, ao enfatizarem o "esforço pessoal" como caminho para o sucesso, desconsideram as desigualdades estruturais que dificultam o acesso da população negra às mesmas oportunidades. Da mesma forma, embora Rocha e Alves também mencionam o "esforço pessoal", sua abordagem não se configura como uma defesa explícita da meritocracia, conquanto a ênfase no esforço individual possa remeter a esse discurso.

no qual trabalhadores negros eram frequentemente relegados a subempregos ou atividades informais, reforçando sua marginalização econômica e social (Chalhoub, 2001; Rocha; Alves, 2021). Além disso, as condições precárias de moradia, as dificuldades em manter laços familiares sólidos e os espaços de socialização, como os botequins, desempenhavam papéis ambíguos: eram tanto locais de resistência e solidariedade quanto alvos de críticas moralistas por parte da sociedade dominante. Tais fatores indicam um cotidiano de constantes lutas para sobreviver e resistir às estruturas excludentes que perpetuavam a desigualdade e o preconceito racial (Chalhoub, 2001; Idem, 1996).

O processo de transformação social e econômica no Brasil, especialmente com o avanço da industrialização nas décadas seguintes à abolição, alterou significativamente a estrutura do mercado de trabalho. A ascensão de um novo modelo econômico e a urbanização acelerada afetaram profundamente as dinâmicas laborais, promovendo uma distribuição desigual das oportunidades de emprego. Para a população negra, as mudanças estruturais não resultaram em maior inclusão no setor formal de trabalho, mas, ao contrário, contribuíram para sua marginalização.

O trabalho livre após a abolição e o avassalador desenvolvimento industrial e urbano, vivido a partir de 1950, provocou uma mudança no perfil do emprego no país, o que acabou por empurrar a população negra para as ocupações subalternas e mais desvalorizadas, como: serviços domésticos, empregos informais e biscates foram atividades que restaram aos não brancos [...] (Rocha; Alves. 2021, p, 4).

Muitos negros e negras, mesmo em um cenário de liberdade formal, continuaram sendo empurrados para ocupações de baixo prestígio e remuneradas de forma precária. A falta de acesso à educação de qualidade e à uma inserção plena no mercado formal resultou na persistência de uma divisão social que os confinava, em grande parte, a setores de trabalho informais e subalternos. Isso também refletia um sistema econômico que, embora estivesse se modernizando, mantinha-se enraizado em desigualdades raciais e sociais.

Em síntese, o pós-abolição e o desenvolvimento industrial brasileiro do século XX não foram capazes de garantir à população negra a plena inserção e participação no mercado de trabalho formal. O crescimento econômico e urbano, embora promovessem transformações na estrutura social, não resultaram em uma maior equidade para os negros, que continuaram a ser empurrados para as ocupações mais marginalizadas e precárias. A falta de acesso a uma educação de qualidade, aliada ao racismo estrutural, consolidou-se como barreira para a ascensão social, limitando as oportunidades e perpetuando a exclusão.

Essa realidade evidencia a permanência das desigualdades raciais no Brasil, que se refletem nas disparidades de acesso ao emprego, à educação e a outros direitos fundamentais. Mesmo com a abolição formal da escravidão, a segregação social e o racismo institucional continuaram a moldar as possibilidades de vida e ascensão dos negros. Assim, a plena liberdade e cidadania para a população negra só seriam conquistadas com a superação desses obstáculos estruturais, que demandam, entre outras ações, uma reestruturação profunda das políticas públicas, a fim de garantir uma verdadeira inclusão social e econômica para todos.

Para exemplificar a afirmação acima, na pesquisa intitulada “Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90”, Henriques (2001, p. 26) identificou que grande parte das diferenças salariais entre negros e brancos, cerca de 55%, está relacionada às desigualdades no acesso à educação. Além disso, o estudo evidencia que outro fator significativo dessa disparidade decorre do legado de discriminação educacional sofrida pelas gerações anteriores, o que perpetua os impactos dessa exclusão ao longo do tempo. O autor afirma:

a escolaridade média de um jovem negro com 25 anos de idade gira em torno de 6,1 anos de estudo; um jovem branco da mesma idade tem cerca de 8,4 anos de estudo. O diferencial é de 2,3 anos. Apesar da escolaridade de brancos e negros crescer de forma contínua ao longo do século, a diferença de 2,3 anos de estudos entre jovens brancos e negros de 25 anos de idade é a mesma observada entre os pais desses jovens. E, de forma assustadoramente natural, 2,3 anos é a diferença entre os avós desses jovens. Além de elevado o padrão de discriminação racial expresso pelo diferencial na escolaridade entre brancos e negros, mantém-se perversamente estável entre as gerações (Henriques, 2001, p. 26).

Os dados apresentados evidenciam que o racismo é um elemento estruturante das desigualdades enfrentadas pela população negra no Brasil, influenciando diretamente suas condições sociais ao longo de gerações. Como mecanismo de estratificação social, o racismo se manifesta na cultura, nos comportamentos e nos valores tanto dos indivíduos quanto das instituições, perpetuando um sistema de oportunidades desiguais. Essa dinâmica estrutural demonstra como a exclusão social e as barreiras impostas aos negros e negras não apenas refletem o passado histórico, mas também consolidam uma persistente hierarquia de privilégios. Assim, é possível concluir que

as práticas educativas não buscavam uma transformação no status dos negros na sociedade livre, mas sua manutenção na condição que foi tradicionalmente construída ao longo de mais de três séculos de contato entre negros e brancos: deveriam permanecer como a parcela de mão-de-obra do estrato mais baixo 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).

Considerações finais

Ao longo deste capítulo, foi possível analisar as distintas fases e desafios que marcaram a trajetória da população negra no Brasil, com foco nas questões educacionais no período pós-abolição, especialmente entre 1889 e 1950. A pesquisa revelou como o sistema educacional, moldado por uma sociedade que buscava não só reconstruir sua identidade republicana, mas também sustentar e perpetuar a hierarquia racial se configurou como um forte instrumento de exclusão para os negros. Embora a abolição tenha lhe dado a liberdade formal pela promulgação da lei em 1888, a educação não foi um direito assegurado para a população negra. Pelo contrário, a ausência de políticas públicas de acesso à escola e a marginalização do negro no imaginário social e educacional garantiram que, mesmo em liberdade, os negros continuassem à margem do processo de modernização e progresso proposto para o Brasil.

A educação, reconhecida como fundamental para a ascensão social, não representava uma ferramenta efetiva de transformação para os ex-escravizados e seus descendentes. A proposta republicana de integração social por meio da educação foi, na prática, seletiva, e a população negra foi excluída desse processo de ascensão. O racismo estrutural presente na sociedade brasileira, enraizado em uma hierarquia racial, manteve a ideia de que os negros eram incapazes de ascender, independentemente de suas habilidades ou esforços. Embora alguns intelectuais e líderes negros tenham buscado alternativas educacionais, propondo estratégias de letramento e formação, essas iniciativas foram em grande parte negligenciadas ou até mesmo bloqueadas pelo Estado, que persistia em sua visão excludente. Nesse contexto, a luta pela educação se converteu também em uma luta pelo reconhecimento da humanidade e da cidadania plena dos negros, e pela sua inserção em uma sociedade que historicamente os relegava à marginalidade.

No entanto, apesar dessa exclusão histórica, a resistência sempre esteve presente. A Frente Negra Brasileira, o Teatro Experimental do Negro e outras organizações políticas e culturais surgiram como respostas ativas ao processo de marginalização. Essas iniciativas buscaram, por meio da educação, da cultura e da política, resgatar a dignidade da população negra e criar espaços de visibilidade e valorização. O discurso de resistência que emergiu

nesse período não se limitou apenas a uma contestação às normas sociais e educacionais vigentes, mas foi também uma reapropriação do saber, da história e da identidade. Como defendeu Abdias do Nascimento e outros intelectuais negros, a busca pela educação e pela cultura afro-brasileira era uma forma de libertação e afirmação da identidade negra, em oposição à imposição de um modelo eurocêntrico.

Por fim, é possível concluir que, ao longo do século XX, a população negra não se entregou à passividade, mas buscou de diferentes formas transformar a realidade imposta pela abolição que, em muitos aspectos, se revelou falha. A luta por acesso à educação, que é, em muitos casos, a chave para a ascensão social, permanece viva nas ações de resistência cultural, política e social que surgiram nesse período. Contudo, a trajetória de resistência, enquanto luta por igualdade, continua sendo uma luta permanente, ainda mais evidente nas discussões contemporâneas sobre raça, classe e educação no Brasil.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Ed. Jandaíra - Coleção Feminismo Plurais (Selo Sueli Carneiro), 2020.

ALVES, Érika Cristina Silva; ROCHA, Anna Carolina Carvalho. A discriminação da população negra no mercado de trabalho brasileiro pós abolição. *Iniciação & Formação Docente*, v. 8, n. 2, 2021.

ARAÚJO, Jurandir de Almeida. EDUCAÇÃO: principal preocupação das organizações negras brasileiras pós-abolição. *Revista Nupex em Educação*, v. 1, n. 1, 2014.

BRASIL. Constituição de 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 8 Ago. 2024

BRASIL. Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834 (Ato adicional). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim16.htm. Acesso em: 9 Ago. 2024

BRASIL. Decreto n.1331-A de 17 de fevereiro de 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 9 Ago. 2024

COSTA, Emília Viotti. *A Abolição*. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: Ouane, A., Melo, A., Henriques, R., Shepard, D., Fávero, O., & Grigsby, K, *História da educação do negro e outras histórias*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade., 2005.

CHALHOUB, Sidney. *Trabalho, lar e botequim: O cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque*. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

_____. *Cidade Febril: Cortiços e epidemias na Corte Imperial*. Ed: Companhia das letras, São Paulo, 1996.

GOMES, Marco Antônio de Oliveira; VASCONCELO, Mônica; PITA, Crislaine Aparecida. O negro e a educação formal no Brasil: entre a lei e a realidade (1822-1889). *Revista Exitus*, v. 13, 2023.

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Teresa Kazuko. Educação da população negra brasileira na formação da identidade nacional. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 15, n. 64, p. 111–133, 2015.

FELIPE, Delton Aparecido. A educação da população negra na formação do Estado moderno brasileiro. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, [S. l.], v. 7, n. 17, p. 322–342, 2015.

FERREIRA, Higor Figueira. *Com Tintas de Liberdade: Professores, Raça e Cartografias da Educação na Corte Imperial* (Tese, Doutorado), PPGHC, UFRJ, 2020.

FONSECA, M. V. A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição do trabalho escravo no Brasil. *Educação em Revista*, [S. l.], v. 16, n. especial, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/43192>. Acesso em: 19 Set. 2024.

_____. *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*. Bragança Paulista: ESUSF, 2002.

FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. *Homens livres na ordem escravocrata*. São Paulo: UNESP.

GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. São Paulo: Editora Vozes, 2017.

GONÇALVES, G. A educação da criança negra na província do Paraná (1853-1889). Tese em Educação –Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019. Disponível em: <http://old.ppe.uem.br/teses/2019/2019%20-%20Gislaine%20Goncalves.pdf>. Acesso em: 25 Set 2024.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento Negro e Educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, nº. 15, p. 134-158, 2000

HENRIQUES, R. M. *Desigualdade Racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Texto para discussão n. 807. Brasília: IPEA, 2001.

LUCINDO, Willian Robson Soares. Educação no Período Pós-abolição: A vontade também consola: a formação da esfera pública letrada de Afrodescendentes e o debate sobre a educação. In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. *A história da educação dos negros no Brasil*. Niterói: EdUFF, 2016.

MORAES, Lorena Lima de; CAVALCANTE, Larissa de Pinto (Org.). *Deslocamento e Permanências: Trabalho, Educação e Interseccionalidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

MULLER, Maria Lúcia Rodrigues. A produção de sentidos sobre mulheres negras e o branqueamento do magistério no Rio de Janeiro na Primeira República. In.: *A história da educação dos negros no Brasil*. Niterói: EdUFF, p. 395-411, 2016

SANTOS, Rosimeire. "A escolarização da população negra entre o final do séc." XIX e o Início do Séc. XX. 2008.

SILVA, Adriana Maria Paulo da. A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 2, n. 2 [4], p. 145-166, 16 fev. 2012.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Marcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas.

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade., 2005.

SILVA, Vicente Moreira da. Escravos e criados nas escolas noturnas de primeiras letras na província do Paraná (1872- 1888). 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2013.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. Educação e a Abolição da Escravidão no Brasil: Trajetórias cruzadas e ação docente em luta por educação: André Rebouças, José do Patrocínio e Manuel Querino. In: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aaronovich Pombo de. *A história da educação dos negros no Brasil*. Niterói: EdUFF, 2016.

VIANA, Iamara Da Silva; NETO, Alexandre Ribeiro; GOMES, Flávio. Escritos insubordinados entre escravizados e libertos no Brasil. Estudos Avançados, v. 33, n. 96, p. 155–178, 2019.

VIANA, Iamara. Escrever para não silenciar: africanos, enfermidades e acesso às primeiras letras no Sudeste escravista, notas de pesquisa. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S. l.], v. 12, n. Ed. Especi, p. 392–409, 2020.

VIANA, Iamara da Silva et. al. Dos Letramentos: escravidão, escolas e professores no Brasil oitocentista. Rio de Janeiro: Malê Edições, 2022.

XENOFONTE, Mauro Arthur Oliveira; GONDIM, Cícero Ricardo Grangeiro; EUSTÁQUIO, Maria do Carmo Gomes . Da senzala à sala de aula: A condição do negro na História da Educação brasileira entre 1871 E 1888. Acta História Educere, [S. l.], v. 1, n. 03, 2022.

Fonte

A VOZ DA RAÇA. Matéria sobre discriminação escolar. Rio de Janeiro, p. 2, 6 maio 1933. Disponível em: <http://memoria.bn.gov.br/docreader/845027/30>. Acesso em: 20 nov de 2024.