

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DAS POPULAÇÕES DE ORIGEM AFRICANA NO PÓS-ABOLIÇÃO EM FLORIANÓPOLIS – SC (1888 – 1930)

Resumo

O trabalho propõe-se a apresentar um levantamento de pesquisa sobre a história da escolarização das populações de origem africana e afrodescendentes no pós-abolição, em Florianópolis, Santa Catarina, no período compreendido entre 1888 a 1930. Serão utilizados como fonte de pesquisa trabalhos realizados na Anped, de três Grupos de trabalho: GT 02 História da educação, GT 18 Educação de Pessoas Jovens e Adultas e GT 21 Educação e Relações Étnicorraciais, de 2009 a 2013. O levantamento servirá de subsídio para compreender o campo de pesquisa acerca do tema proposto, bem como respaldar o prosseguimento da investigação. Na segunda parte do texto, apresenta-se, a partir de fontes documentais da política pública educacional da Diretoria de Instrução Pública e de Relatórios de Presidentes de Província de Florianópolis – SC, alguns indícios de como era o tratamento da educação destinado aos africanos e afrodescendentes, no período de 1888 a 1930. Especificamente será abordado o tema acerca da Educação para pessoas Jovens e Adultas, na qual os grupos populares do período encontravam uma possibilidade de instrução escolar, mas que não necessariamente era realizado em espaços formais de ensino.

Palavras-chave: Educação, História das populações de origem africana, afrobrasileiros, Educação de Pessoas Jovens e Adultas, pós-Abolição.

Virginia Ferreira Boff
PUC RS
virginialaura2@gmail.com

1 - Estado do conhecimento na ANPEd: as histórias que estão sendo construídas.

O presente trabalho tem como proposta apresentar um uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento a partir das publicações realizadas de 2009 a 2013 nas reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Foram selecionados artigos de três Grupos de Trabalhos (GTs), a saber: GT 02 – História da Educação; GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas; GT 21 – Educação e Relações Étnico-raciais. A definição dos GTs 02 e 21 deu-se pela interlocução dos grupos de trabalho com o tema a ser pesquisado, já que o trabalho se propõe a debater a história da educação das populações de origem africana no pós-Abolição. A escolha do eixo da Educação de Pessoas Jovens e Adultas ocorreu pela proposta de investigar o que existe de produção acerca da história da educação da EJA, onde os grupos populares, especificamente os africanos e afrodescendentes buscavam nesta modalidade de ensino mais uma chance de escolarização .

A escolha pela pesquisa nos anais dos encontros da ANPEd foi pela relevância da associação na publicação de pesquisas educacionais em âmbito nacional, onde diversos trabalhos qualificados dos mais variados temas são apresentados e divulgados, o que torna a associação uma das fontes centrais em levantamentos de estados do conhecimento. Os encontros da ANPEd são considerados fundamentais para os debates mais atuais sobre as pesquisas em educação, proporcionando diálogos entre pesquisadores e pesquisadoras das pós-graduações de diferentes lugares do Brasil.

Entende-se a importância do estado de conhecimento baseado no que Sergio Haddad expõe como a coleta e organização de informações sobre determinado tema de pesquisa, e o quanto pode auxiliar nos encaminhamentos às futuras investigações. Para Sergio Haddad, esses estudos

(...) permitem, num recorte temporal definido, sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos à pesquisa futura. (HADDAD, 2002, p. 09)

Dos três Gts pesquisados, considerou-se enquanto critério de seleção de textos as seguintes categorias: história da educação, pós-Abolição, primeira república, Educação de jovens e adultos, negros e afrodescendentes, sendo elas o eixo do presente trabalho. Destas, apresentaram-se algumas variações quanto ao uso do conceito, mas considerou-se que pertencem ao mesmo campo de estudos, como no caso do termo *negro e afrodescendente*, *república velha* e *primeira república*, *instrução de adultos e educação de adultos*. O recorte temporal também foi um dos critérios de seleção, de 1888 a 1930¹, com certa flexibilidade com as datas, para que ampliasse as possibilidades da pesquisa.

Um dos pontos a ser considerado no estado de conhecimento, conforme apresento no decorrer do texto e de acordo com o levantamento realizado, é a ausência de pesquisas mais específicas no campo de história da educação de jovens e adultos no pós-Abolição. Este aspecto foi identificado no primeiro levantamento, onde foi feita uma leitura flutuante dos resumos afim de localizar o que havia de produção nos critérios já apontados. Alguns trabalhos geraram dúvidas quanto ao título e resumo, sendo necessária a leitura da introdução do trabalho afim de localizar mais definidamente seus objetivos e a finalidade da pesquisa. A partir dessas leituras, decidiu-se por flexibilizar o recorte temporal e os termos utilizados, conforme sua aplicação e contexto interessassem ao Estado de Conhecimento em desenvolvimento.

Em um primeiro momento, foram selecionados 15 trabalhos dos 3 GTs, de 2009 a 2013, sendo que no GT 02 de História da Educação foram selecionados 07 trabalhos, no GT 18 de EJA selecionou-se 02 trabalhos, e no GT 21 de Educação das Relações Etnico-raciais, 06 trabalhos. Após uma leitura mais detalhada de cada artigo, percebeu-se certas características quanto a produção científica das áreas, como no GT de História da Educação a frequência de estudos sobre instrução pública para as classes populares. Em 07 trabalhos selecionados (02 em 2011, 02 em 2012, 03 em 2013) identificou-se 06 pesquisas voltadas à educação de meninos e meninas em idade escolar regular, com as seguintes categorias: educação escolar primária, instucionalização do ensino primário,

¹ Esta datação considera dois fatos relevantes para a história brasileira: a anunciação da abolição da escravidão, em 13 de maio de 1888, e a proclamação da república, em 15 de novembro de 1889. Os dois marcos oficializam processos políticos que ocorreram nas últimas décadas do século XIX e, de certo modo, determinam novos rumos ao Brasil, aqui pensados a partir da educação das classes populares.

grupos escolares, método intuitivo, ensino graduado, hierarquização de conteúdos curriculares, instrução primária pública, reforma educacional, civilização, modernidade, nacionalização do ensino primário, higiene física e mental, controle dos corpos e mentes. Apesar das categorias acima descritas auxiliarem a compreender o panorama educacional da primeira república em seu projeto de nação, estas foram pautadas na educação das crianças, fugindo do propósito do presente trabalho.

Na seleção do GT da Educação de Jovens e Adultos, dos 02 trabalhos (01 em 2009, 01 em 2013), um foi selecionado devido ao seu propósito de realizar um Estado do Conhecimento das produções acadêmicas acerca de jovens negros na EJA. O trabalho de Analise de Jesus da Silva (UFMG), intitulado "*Estado do Conhecimento sobre EJA, TICs e suas interfaces na região metropolitana de Belo Horizonte (1996-2009): onde estão os jovens educandos negros?*", assemelha-se em um importante aspecto desse Estado do Conhecimento: há escassas pesquisas acerca do tema. A autora encontra apenas uma produção acadêmica, decorrente de uma dissertação de mestrado da UFMG, no ano de 2009, que trata de Juventude, EJA e relações raciais. Mesmo assim, a pesquisa de Analise Silva não tem o recorte histórico que permita entender a Educação de Adultos no início do século XX.

No GT da Educação das Relações Étnico-raciais, 06 trabalhos mereceram estendida leitura (01 em 2009, 02 em 2010, 01 em 2012, 02 em 2013). Destes, dois investigam relações raciais e EJA (Passos, 2012; Silva, 2013), ambos focados em realidades atuais da EJA da última década, esbarrando no mesmo critério de seleção dos trabalhos do GT anterior. Outros dois trabalhos (Fonseca, 2009; Anjos, 2010) tratam da história da escolarização de crianças negras. O artigo de Fonseca se propõe a traçar um perfil racial nas escolas mineiras na primeira metade do século XIX, reconhecendo em que medida havia a significativa participação da população negra nos espaços formais de ensino. No caso do trabalho de Fonseca, o período estudado é muito anterior ao aqui proposto.

Ao final, restaram 03 trabalhos que apresentaram elementos nos quais poderou-se uma maior aproximação com os temas afins do presente estudo. De cada GT foi escolhido apenas 01 trabalho, totalizando 03 artigos ao total. No de história da educação o trabalho intitulado "*O discurso em defesa da educação dos habitantes do meio rural: a articulação*

entre educação higiênica e educação agrícola na revista *Paraná-Médico* (1916-1930)", Silvia de Ross (UFPR), publicado no ano de 2013. A autora tem como objetivo

(...) expor o embate teórico entre a intelectualidade brasileira a respeito da constituição do país como uma nação moderna e destacar, entre as diferentes visões acerca do "atraso" do Brasil, a teoria apresentada pelos médicos Belisário Penna e Arthur Neiva; No segundo momento, a procura foi por demonstrar como os médicos do Paraná se posicionaram em meio ao debate nacional que atribuía o problema do "atraso" do Brasil as endemias rurais; E no terceiro e último ponto abordado, o interesse foi captar uma linguagem médica específica na qual se desdobra um debate acerca da educação voltada para os habitantes do meio rural, presente no *Paraná-Médico*. (Ross, 2013).

Enquanto um projeto de nação para a primeira república, aspirava-se o distanciamento da população da miscigenação tão presente no país, onde o meio de "salvação" a esta condição estava na higienização dos corpos e mentes, principalmente através da educação (D'ávila, 2006).

No GT de EJA, o trabalho selecionado foi o de Erenildo João Carlos (UFPB), 2009, com o título "*O discurso jurídico-militar do exército brasileiro sobre a Educação de Adultos nos anos de 1890 a 1930*", que aponta a preocupação do Exército da necessidade de instrução das primeiras letras (alfabetização) ao público que estava em cumprimento do exercício militar. Este é um raro exemplo de escolarização de adultos no início do século XX em ambiente institucionalizado.

No último GT, de Educação das Relações Etnico-raciais, o trabalho escolhido foi o de Gustavo da Silva Kern (UFRGS), 2013, com o título "*Racialismo, Eugenia e Educação nas primeiras décadas do Século XX*", que trata de "*problematizar as interlocuções entre a eugenia, a ciência do melhoramento racial, e o campo da educação no início do século passado*" (Kern, 2013). Este trabalho em muito se aproxima do propósito da pesquisa de Silvia de Ross, por apresentar a ideologia do branqueamento da população e os discursos eugênicos fortemente presentes na consolidação da educação da primeira república.

Cabe ressaltar que a dificuldade em encontrar pesquisas que tratem de investigar precisamente a Educação de Adultos, ou Instrução de Adultos, deve-se em parte pelo fato desta modalidade de ensino ser regulamentada apenas na década de 30 do século XX, no governo de Getúlio Vargas. A constituição de 1934 regulamenta a Educação de

Jovens e Adultos e dispõe seu atendimento enquanto ensino gratuito e obrigatório, tornando-a uma política pública (Haddad e Di Pierro, 2000). Era urgente a necessidade de atendimento aos que não conseguiram se alfabetizar em idade escolar regular, atendendo os preceitos da nação republicana e da demanda do mercado de trabalho. O Censo nacional de 1920 indicou o alarmante dado sobre a realidade educacional brasileira: 72% da população era analfabeta (Haddad e Di Pierro, 2000). Anterior a estes acontecimentos, a Instrução de Adultos comumente ocorria em espaços não formais de ensino, enquanto propostas de grupos religiosos, em escolas paroquiais e em iniciativas de professores que se propunham a formar escolas noturnas ². Tal condição dificulta a localização de fontes, pois estas informações aparecem de modo esporço em Relatórios de Presidentes de Província e Relatórios da Diretoria de Instrução Pública de Florianópolis no período estudado.

2 - A educação das populações de origem africana em Florianópolis

A estrutura educacional vigente passou ao longo do século XX por diversas mudanças, influências culturais e de teorias que visavam ampliar e melhorar o antedimento do ensino, tornando o que as Constituições brasileiras, desde a primeira, datada de 1824, apontavam enquanto um *direito do cidadão*. No período imperial, ser cidadão brasileiro poderia definir direitos sociais e legais, e o reconhecimento pelo Estado de quem os teria. Segundo Renísia Garcia “A sociedade imperial, em princípio, não exerceu sua autoridade sobre os negros respaldada no “direito positivo”, nos princípios universalistas, mas sim na propriedade. O poder privado do senhor sobre o escravizado define a ordem escravista. Nessa perspectiva, os negros africanos recém trazidos para o Brasil eram tidos como mercadoria, “coisa” e não pessoas”. (2007, p. 23).

O direito à educação, tal como é representado nos dias atuais, que além de ser um direito passou a ser um dever familiar e social, não se transpõe do mesmo modo às sociedades imperiais e, posteriormente, republicanas do século XIX. O acesso à escolarização era restrito, visto que estava no início de sua elaboração e ampliação. E

2 Ver Corrêa 2000; Sebrão 2009.

para atender a necessidade de expansão da educação a todas as classes sociais, introduz-se no Brasil, de acordo com Bastos (2011, p. 34) o ensino monitoral/mútuo com base no “Decreto das Escolas de Primeiras Letras, de 15/10/1827, primeira lei sobre a Instrução Pública Nacional do Império do Brasil, que propõe a criação de escolas primárias com a adoção do método lancasteriano como método oficial”. O método foi utilizado com o propósito de atender ao mesmo tempo e no mesmo espaço, uma quantidade significativa de alunos:

Este método consiste em o professor instruir e dirigir simultaneamente todos os alunos, que realizam os mesmos trabalhos, ao mesmo tempo. O ensino é coletivo e apresentado ao grupo de alunos reunidos em função da matéria a ser ensinada. Os alunos são divididos de maneira mais ou menos homogênea, de acordo com seu grau de instrução. Para cada grupo ou classe, um professor ensina e adota material igual para todos. (Bastos, 2011, p. 35)

No ensino individual, o professor era a peça central no processo de ensinar. Já no método monitoral/mútuo “a responsabilidade é dividida entre o professor e o monitores, visando a uma democratização das funções de ensinar.” (ibidem, p. 35) Justificava-se o uso de monitores pela insuficiência de professores capacitados para ministrar aulas, sendo eleitos os alunos que se destacavam em seus estudos, considerados os “melhores” da sala, para auxiliar na tarefa de transmissão de conhecimentos aos demais colegas. No Brasil, o método é adotado pelo Estado a partir de 1820, tendo como preocupação central a sua propagação em todas as províncias, como forma de garantir a instrução básica de primeiras letras as classes populares. Bastos (2011) relata que a determinação do ministério imperial era o envio de um soldado de cada província à capital do país para aprender o método de ensino monitoral/mútuo e, assim, propagá-lo em sua província. Houve diversas reclamações acerca de sua efetividade e quanto a eficácia do método, com vários obstáculos a serem enfrentados como a falta de materiais, adequados prédios escolares e a má remuneração dos professores. Nos dias de hoje ainda encontram-se alguns elementos nas escolas e nas práticas docentes que poderiam ser considerados heranças do método monitoral/mútuo, como por exemplo a relação que o professor estabelece com o melhor aluno da sala enquanto uma referência de aprendizado e para sanar eventuais dúvidas dos colegas, na impossibilidade do professor atender vários alunos ao mesmo tempo. Contudo, na estrutura de ensino atual, seguimos com o Ensino

Simultâneo nas escolas, onde o professor é a figura central do ensino e orienta simultaneamente os alunos para que realizem as mesmas atividades (Bastos, 2011).

A autora apresenta quem parece ter sido a primeira pessoa a implantar o método monitoral no Brasil, o Conde de Scey, vindo de Paris em 1819. Aqui, nos interessa suas correspondências com a França, quando relata a aplicação do método de ensino junto a “*jovens negros escravos, de ambos os sexos*” e a percepção dos senhores de escravos “*quanto a educação como dispositivo de libertação*” (Ibidem, p. 40). O método monitoral/mútuo foi, no decorrer do século XIX, sendo substituído pelo modelo americano de ensino intuitivo ou “*lição de coisas*”, no processo de implementação dos grupos escolares no Brasil nas últimas décadas do século XIX.

Mesmo com a busca pela ampliação do atendimento escolar aos grupos populares, a universalização da educação se consolidou apenas em meados do século XX. No século XIX a instrução pública, pautada basicamente na alfabetização, era destinada a fins pontuais: o voto, restrito aos homens brancos e letrados, a leitura básica e cálculos simples para uso cotidiano.

Vivemos atualmente os reflexos da oferta educacional seletiva e tardia: seletiva por ser prioritariamente direcionada às elites, em quantidade e qualidade, e tardia pela sua demora na democratização do acesso e estruturação do ensino público e gratuito. Esta fragmentada oferta de ensino afetou e ainda hoje afeta os grupos populares, que foram historicamente os menos atendidos pelos sistemas educacionais.

Com relação ao início do período republicano, autores como Mattos (2004) e Ianni (1960) apontam para um crítico cenário na mudança de uma ordem escravista para o mundo do trabalho livre, processo legalmente arrolado em 13 de maio de 1889, que se realizara de forma abrupta tendo de um lado escravizados e libertos e por outro senhores despreparados para a nova sociedade que se constituía. De um lado, senhores se refugiaram no racismo como forma de manutenção das hierarquias sociais oriundas do regime escravistas e os livres e libertos tornam-se “*cidadãos*”, sem o mínimo de apoio para deixar para trás a dura realidade da vida em cativeiro. Encontram um Estado, renovado pelas teorias raciais do século XIX, que se apresenta como hostil as suas

experiências e modos de vida. O antigo Império com sua herança colonial portuguesa, dá lugar a uma República que se quer branca, eurocentrada e moderna, em uma palavra: civilizada,

(...) interessa compreender como o argumento racial foi política e historicamente construído nesse momento, assim como o conceito *raça*, que além de sua definição biológica acabou recebendo uma interpretação, sobretudo social. O termo *raça*, antes de aparecer como um conceito fechado, fixo e natural, é entendido como um objeto de conhecimento, cujo significado estará sendo constantemente renegociado e experimentado nesse contexto histórico específico, que tanto insvetiu em modelos biológicos de análise. (SCHWARCZ, 1993, p. 17)

A superação da antiga sociedade escravista teve a contribuição direta das teorias raciais, o que auxiliou a organização e manutenção das estruturas produtivas. Importante salientar que o conceito de *raça* é ainda utilizado nas relações sociais brasileiras, atribuindo-lhe um significado político construído a partir da análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro e considerando as dimensões histórica e cultural que este nos remete. Conforme Cardoso e Ribeiro:

A *raça* não existe verdadeiramente como algo real que possa ser comprovado pelos atributos físicos, biológicos, culturais ou sociais que a fundamentaram até o presente momento. Nenhum desses elementos pode ser apontado como determinante natural dos seres humanos posto que a natureza humana é histórica. (1997, p. 68)

Mesmo que hoje consigamos entender que esta categoria biologicamente inexistente, para as relações sociais, o racismo não deixa dúvidas quanto a sua marca e constância nas disparidades de diferentes categorias, sejam elas econômicas, de classe, emprego, gênero, ou, no caso deste estudo, educacionais. Portanto, ao investigar as relações sociais será adotado o termo “*raça*” enquanto uma categoria para análise das desigualdades sociais vigentes no período estudado.

Retornando à República, neste novo projeto de Nação àqueles que haviam sustentado e enriquecido o país, se constituíam como obstáculo ao progresso e a civilização social da nação, através da exclusão sistemática das populações nativas americanas, africanas e afrodescendentes. Essa breve contextualização tem importância

e sentido para pensarmos nos reflexos históricos que impactaram na educação e, por consequência, nas estruturas escolares, pois segundo Casassus:

A educação não é algo que acontece num vazio social, abstrato. Pelo contrário, o contexto cultural e social, no qual ocorre, é importante. As variáveis que afetam os resultados dos alunos são determinadas por condicionantes sociais e culturais, as quais afetam a maneira como se comportam. (2007, p. 29)

Em Desterro, as experiências das populações de origem africana foram retomadas através dessa outra perspectiva, no esforço de compreender as tensões que se estabeleceram ao final do século XIX, de acordo com Cardoso (2004). Para o autor, a cidade busca se reestruturar a partir de preceitos republicanos, onde os grupos populares foram sistematicamente colocados à margem social para se reinventar o modo de viver cidadão, onde cada qual deveria estar em seu lugar.

(...) tornaram-se mais evidentes algumas modificações importantes na organização do mercado de trabalho de Desterro e, de certo modo, da Província, que contribuíram significativamente para o agravamento das tensões do final do século XIX. Nelas é possível vislumbrar, não apenas a triste decisão de demolir as moradias, mas a intenção de re-estruturar modos de viver cidadãos, nos quais a população de origem africana aprendera a transitar, sem oferecer nenhuma alternativa para além da segregação e manutenção das relações de dependência e subordinação. A República e seus porta-vozes não tinham parâmetros para lidar com estes grupos populares e, na dúvida, tornaram-se todos inimigos, incontroláveis desenraizados sociais. A esperança, parece, era mantê-los sob vigilância generalizada e esperar, de acordo com as novas teorias, que desaparecessem afogados nas suas incapacidades. (2004, p. 23)

O propósito do trabalho de Cardoso está exatamente em reescrever a história das populações de origem africana em Desterro, a partir de uma perspectiva que não se limite *“a temática da escravidão, enquanto instituição e forma de organização do trabalho, tendo por eixo a problemática da resistência e da acomodação escrava”*. (2004, p. 34) E sim, enquanto uma outra perspectiva historiográfica dos africanos e afrodescendentes em Desterro:

Pretendemos propor uma interpretação que não apenas recupere as experiências de participação no mercado de trabalho de Desterro, mas que contribua para lançar luzes sobre o processo de inserção e a importância de africanos e afrodescendentes na organização da vida cidadina. Para tanto, desejamos historicizar o debate, mergulhando na

miríade de fontes dispersas em busca de sinais, marcas da vida, etc. (2004, p. 86)

Mapa da Cidade do Desterro – Século XIX



Fonte: <http://floripendio.blogspot.com.br/2010/05/florianopolis-antigo.html>

Sobre a história das populações de origem africana em Desterro/Florianópolis, há uma produção considerável sobre suas práticas cotidianas, religiosidades, formas de organização social, ações de liberdade e laços de solidariedade, oriundas da produção dos últimos anos em Santa Catarina. Nessas produções, há diversos trabalhos acerca das Irmandades e Confrarias Católicas em Desterro, mais especificamente sobre as vivências e experiências a partir da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário e São Benedito dos Homens Pretos, fundada na metade do século XVIII na antiga Desterro. As principais pesquisas acerca da Irmandade são de Malavota (2000), Rascke (2010 e 2013), Stakonski (2008), Cardoso e Malavota (2008).

Mercado público da cidade de Desterro – entre 1851 e 1896



Fonte: <http://floripendio.blogspot.com.br/2010/05/florianopolis-antigo.html>

Outro importante trabalho de referência para o desenvolvimento desta pesquisa é de Willian Robson Soares Lucindo, que se propôs a analisar os sentidos da educação para os afrodescendentes na cidade de São Paulo, no pós-abolição, nas primeiras décadas do século XX. Para tanto, investigou através de documentos da imprensa negra paulista e do Centro Cívico Palmares as propostas educacionais formuladas pelos afrodescendentes enquanto estratégias de educação em espaços informais. Sua análise está centrada na perspectiva do pós-abolição, considerando mais do que um período histórico datado:

(...) ele é um problema histórico, que tem por fim identificar em que medida a experiência e a herança escrava constrói a identidade negra e quais os prejuízos e vantagens dessa construção no processo de definição dos direitos de cidadania. Isso implica em questionar a naturalização da noção de raça no tempo presente, ao remontar as categorias e identidades raciais através das construções sociais dadas historicamente e evidenciar que a emergência do racismo nas identificações no Brasil está imbricada às condições de acesso aos novos direitos civis e políticos, às relações de trabalho dos novos sistemas econômico, político e social, ou seja, esse campo de estudo busca dar entendimento à formação da cidadania dos afrodescendentes. (LUCINDO, 2010, p. 29-30)

Estas pesquisas foram balizadores da escolha do tema de pesquisa, no qual nos permitem tirar da invisibilidade as histórias das populações de origem africana em defesa de uma sociedade menos desigual e mais plural.

Com relação à história da educação, sabe-se que no decorrer do século XIX a escolarização era algo direcionado às elites, com uma pequena oferta de locais onde as crianças e jovens de classes populares pudessem estudar regularmente. Porém, com as mudanças políticas no cenário nacional no último quarto do século, como a inevitável abolição da escravatura e a proclamação da República, toma-se como urgente resolver a questão das estruturas escolares, de seu objetivo e ampliação de atendimento, pois de acordo com Gladys Teive (2008), elas eram “necessárias à mudança dos hábitos e comportamentos da população”, para uma nova forma de controle social e dominação política:

A escola republicana deveria civilizar e moralizar o povo, disciplinando seus corpos e mentes para a modernidade e, para tal, acreditava-se ser necessário inaugurar novas formas de escolarização, muito especialmente, o grupo escolar, considerado a forma escolar mais eficaz para a disseminação da educação popular. (Teive, 2008, p. 33)

Quanto ao surgimento e estabelecimento dos grupos escolares no Brasil, para Rosa Fátima de Souza a universalização do ensino primário “era um fenômeno consolidado em muitos países europeus e nos Estados Unidos da América” (1998, p. 21). De acordo com Souza, a escola primária graduada:

(...) denominada Grupo Escolar, foi implantada, pela primeira vez no país, em 1893, no Estado de São Paulo e representou uma das mais importantes inovações educacionais ocorridas no final do século passado. Tratava-se de um modelo de organização do ensino elementar mais racionalizado e padronizado com vistas a atender um grande número de crianças, portanto, uma escola adequada à escolarização em massa e à necessidade da universalização da educação popular. (1998, p. 20)

A educação popular era uma das principais bandeiras, ao final do século XIX, dos liberais republicanos. Mas a renovação da instrução de primeiras letras não se limitava apenas ao acesso à escolarização para aquisição da leitura e escrita, elementos culturais tão valorizados pelas sociedades urbanas, ele deveria ter, para Souza, “um profundo significado político, social e cultural” (1998, p. 34). E ainda, deveria ser entendido como a

“implantação de uma instituição educativa comprometida com os ideais republicanos e com as perspectivas de modernização da sociedade brasileira” (1998, p. 34).

Escolher os afrodescendentes como tema central da pesquisa é tentar situá-los enquanto agentes de sua história e de suas trajetórias, considerando os aspectos discriminatórios que os colocaram em situação de desigualdade perante o restante da população. O que não quer dizer que sua história tenha maior ou menor importância do que a dos imigrantes europeus, dos grupos indígenas ou de grupos nômades (ciganos), mas diante de todo processo histórico que as populações de origem africana e afrodescendentes vivenciaram, não se pode deixar de buscar os indícios, vestígios e registros que deem vez e voz aos que foram constantemente tratados como desiguais. Como Renísia Garcia afirma:

É preciso ter claro que um olhar mais atento para os negros não significa beneficiar um segmento em detrimento de outro. Refere-se a tratar o desigual – já que é assim que o negro vem se constituindo historicamente –, como desigual, por um período de tempo, para que, no futuro, se possa de fato (e de direito) galgar a igualdade. (2007, p. 15)

Para ampliar os caminhos de investigação e de compreensão sobre a educação de grupos populares, podemos pensar espaços formais e não formais de ensino. Se as crianças eram atendidas pela instrução pública, no ensino formal, o mesmo não acontecia com os adultos que dependiam de iniciativas privadas de professores para se alfabetizarem em escolas noturnas, de acordo com a pesquisadora Graciane Sebrão em seu trabalho sobre a educação escolar das populações de origem africana e afrodescendentes no período de 1860 a 1888 em Santa Catarina:

Outra iniciativa quanto a instrução dos pobres foi a criação de escolas noturnas para adultos. Esta, porém, ficou a mercê de professores e demais cidadãos que se preocupavam com a questão, pois o governo não fazia muito mais do que anunciar com satisfação e louvar essas ações benéficas. (SEBRÃO, 2010, p. 87)

A autora fez um levantamento sobre as escolas de instrução noturna, criadas no período estudado em Santa Catarina, em busca de indícios, elementos, vestígios que pudessem indicar a presença das populações de origem africana em espaços escolares. Indica que haviam diversas iniciativas pelo Estado de escolas noturnas, todas de origem

privada, mas que apareciam nos discursos dos Presidentes de Província e dos Diretores de Instrução Pública enquanto algo necessário para educação da população. Algumas dessas escolas noturnas receberam pequenas subvenções do governo para seu funcionamento, tendo o público atendido um ensino gratuito, já que era destinado às classes populares. Foram experiências de instrução das primeiras letras, escolas de desenho e o Liceu de Artes e Ofícios, que contavam com pouca ajuda governamental e tinha em seu propósito um trabalho praticamente voluntário dos professores envolvidos. Graciane Sebrão aponta o caso de uma escola no arrayal do Itacoruby, localizado em Desterro onde eram admitidos escravos para instrução da escola noturna:

Em março de 1876, foi noticado que o professor público efetivo do arrayal do Itacoruby, na ilha de Santa Catarina, instalou uma escola noturna para adultos nessa localidade, com o nome de “Luz do Povo”. Nesse estabelecimento, que já estava funcionando com 23 alunos matriculados, incluindo escravos, estava previsto o ensino de leitura, escrita, aritmética, religião e conhecimentos práticos e teóricos de agricultura. Este professor atuava como diretor, acompanhado do subdiretor Marcelino Gonçalves d'Aguiar e do secretário Francisco Mariano Borges. (Sebrão, 2010, p. 89)

Trabalhar com fragmentos do passado no presente nos possibilita inúmeros caminhos a percorrer. Porém, para a sutil tarefa convocamos o nosso mais atento olhar sobre aquilo que (des)conhecemos, propondo estranhamento ao que aparentemente é familiar e tornando familiar o que nos é estranho, em um processo de ressignificação de conceitos, baseado nos “*espaços de verdade de seu tempo*” (Stephanou e Bastos, 2005, p. 417).

Paralelo às questões cotidianas, deparamo-nos com dois acontecimentos políticos nacionais no final do século XIX: a abolição da escravatura e a instituição da República, propondo uma nova configuração ao país. Um dos principais instrumentos para a tão sonhada nação republicana seria a educação da população. Cury (2005) aponta que a preocupação com a instrução básica da população já era presente no discurso e nas legislações do período imperial. Com a instituição da república e a promulgação da Constituição de 1891, junto com a recente abolição da escravatura, tem-se uma possibilidade de reconfiguração social. Bencostta descreve o ideário republicano sobre a educação:

Com o golpe ao regime monárquico e o sucesso da tomada de poder pelos republicanos coube, portanto, ao novo regime, repensar e esboçar uma escola que atendesse os ideais que propunham construir uma nova nação baseada em pressupostos civilizatórios europeizantes que tinha na escolarização do povo iletrado um de seus pilares de sustentação. (CURY, 2005, p. 68)

Para a importante tarefa eram necessários professores bem formados, escolas equipadas e uma estrutura de ensino que pudesse atender aos anseios políticos. Iniciaram as reformas educacionais, conforme Saviani (2005, p.31), São Paulo em 1890, começou a reforma a partir da *“implantação do ensino graduado na Escola Normal, à vista do entendimento de que a condição prévia para a eficácia da escola primária é adequada a formação de seus professores”*.

O grande intuito do Estado estava no *“desejo de formar bons cidadãos que continuassem fiéis e comprometidos com a pátria, independente do regime político à frente do país”*. Era necessário ser patriota, *“amar à família, à sociedade e, principalmente, à pátria”* (Bencostta, 2005, p. 75).

Há indícios de que este acesso foi envolvido de uma série de determinantes políticas que estavam vinculadas ao ideário da nação republicana, onde era bem delineada os novos rumos a serem seguidos. Nestes rumos, a hierarquização do acesso à escolarização não foi rompido, apenas redimensionado para atender o que o mercado de trabalho necessitaria enquanto mão de obra capacitada, dentro das classes sociais e categorias raciais nas quais pertenciam.

De acordo com Jerry Dávila (2006), estudar as relações raciais por meio dos sistemas de educação pública nos dá a possibilidade de compreender as políticas nacionais brasileiras de racialização da população e seu constante esforço de *“enbranquecimento”* da nação.

Assim, não apenas a educação pública fornece os recursos históricos para estudar padrões de desigualdade racial no Brasil como também fornece a fonte para um tipo diferente de leitura que exemplifica alguns dos aspectos mais importantes – e contudo analiticamente ardilosos – das relações de raça na nação: sua ambivalência (o fato de que a raça era significativa e ainda assim esse significado era difuso em um discurso médico e científico mais amplo sobre a degeneração); sua elasticidade (que o significado de raça e da raça social de alguém poderia mudar e,

como uma fonte de prestígio social, a educação mediava essa elasticidade) e, especialmente, em sua ambiguidade (que os sistemas escolares em geral tratavam da raça apenas indiretamente, utilizando uma linguagem codificada médica e científico-social). (D'ávila, 2006, p. 36-37).

A pesquisa pensada enquanto um processo artesanal de produção e elaboração, Bourdieu apresenta em “Introdução a uma Sociologia Reflexiva” seu entendimento do ofício de pesquisar:

Mas, antes de mais, a construção do objecto – pelo menos na minha experiência de investigador – não é uma coisa que se produza de uma assentada, por uma espécie de acto teórico inaugural, e o programa de observações ou de análises por meio do qual a operação se efectua não é um plano que se desenhe antecipadamente, à maneira de um engenheiro: é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correcções, de emendas, sugeridos por o que se chama o ofício, quer dizer, esse conjunto de princípios práticos que orientam as opções ao mesmo tempo minúsculas e decisivas. (1989, p. 27)

Enquanto uma proposta de entender as relações educacionais a partir do campo social em questão, propõe-se a tentativa de relacionar os conceitos-chave de Bourdieu que, segundo Wacquant:

(...) o modo de argumentar de Bourdieu é como uma teia, com ramificações, se seus conceitos-chave são relacionais (*habitus*, campo e capital são todos constituídos de "feixes" de laços sociais em diferentes estados – personificados, objetivados, institucionalizados – e funcionam muito mais eficazmente uns em relação aos outros), é porque o universo social é constituído dessa maneira, segundo ele. (2002, p. 102)

Referências bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. O Poder Simbólico. Editora Bertrand Brasil, RJ, 1989.

BENCOSTTA, Marcus Levy A. 5. Grupos escolares no Brasil: um novo modelo de escola primária. STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara. (orgs.) IN: Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Vol. III – Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. Negros em Desterro: Experiências de populações de origem africana em Florianópolis na segunda metade do século XIX. Itajaí: Casa Aberta. 2004.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. A Vida na Escola e a Escola da Vida: experiências educativas de afro-descendente em Santa Catarina no século XX. In. ROMÃO, Jeruse. História da Educação do Negro e Outras Histórias. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, 2005. (coleção educação para todos).

CASASSUS, Juan. A escola e a desigualdade. 2.ed. Brasília: Liber Livro Editora, UNESCO, 2007.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: artes de fazer. 3.ed. Petropolis: Vozes, 2004 .

CURY, Carlos Roberto Jamil. 1. A educação nas constituições brasileiras. STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara. (orgs.) IN: Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Vol. III – Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

D'ÁVILA, Jerry. Diploma de Brancura: política social e racial no Brasil – 1917 – 1945. São Paulo: Editora UNESP, 2006, 400 p.

LE GOFF, Jacques. “A história como ciência: o ofício do historiador”. IN: História e Memória. Campinas, São Paulo, Editora da Unicamp. 1994: 105-165.

LUCINDO, Willian Robson Soares. Educação no pós-abolição: um estudo sobre as propostas educacionais de afrodescendentes (São Paulo/1918-1931). Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós Graduação em História, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

MATTOS, Hebe Maria. RIOS, Ana Maria. O pós-abolição como problema histórico: balanços e perspectivas. Revista TOPOI, v. 5, n. 8, jan.-jun. 2004, p. 170-198.

SEBRÃO, Graciane Daniela. Presença/Ausência de africanos e afrodescendentes nos processos de escolarização em Desterro – Santa Catarina (1870 - 1888). Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara. (orgs.) 27. História, Memória e História da Educação. IN: Histórias e Memórias da Educação no Brasil. Vol. III – Século XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

SHWARCZ, Lilia Moritz. O Espetáculo das Raças: Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil de 1870 - 1930. São Paulo: Cia. das Letras, 1993.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. Uma vez normalista, sempre normalista: cultura escolar e produção de um habitus pedagógico (Escola Normal Catarinense 1911/1935). Florianópolis: Insular. 2008.

WACQUANT, Loïc J. D. O legado sociológico de Pierre Bourdieu: duas dimensões e uma nota pessoal. *Rev. Sociol. Polit.*[online]. 2002, n.19, pp. 95-110. ISSN 0104-4478.

Provincial Presidential Reports (1830-1930): Santa Catarina. Disponível em: www.crl.edu/brazil/provincial/santa_catarina. Acesso em: 08 de dezembro de 2013. Center of Research Libraries - Global Resources Network.

Reuniões ANPEd:

Acesso em 13 de abril de 2014

<http://32reuniao.anped.org.br/trabalhos.html>

<http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos>

http://34reuniao.anped.org.br/index.php?option=com_content&view=category&id=47&Itemid=59

<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos>

<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos>