

Educação e escravidão: um desafio para a análise historiográfica

*Marcus Vinícius Fonseca**

Neste artigo realizamos uma análise teórica que detecta uma certa tensão entre educação e escravidão na produção historiográfica. Ao tratar dessa tensão, procuramos defender a idéia de que o processo de formação do trabalhador escravo pode ser entendido como uma prática educativa. Em uma dimensão mais geral, realizamos um esforço para aproximar as discussões relativas à história da escravidão com a história da educação, tentando compor uma perspectiva analítica que possa contribuir para se ampliar a compreensão do processo de organização da sociedade escravista.

HISTÓRIA; ESCRAVIDÃO; EDUCAÇÃO; TRABALHO; CRIANÇA ESCRAVA.

This paper is a work of abstracts analysis that reveal a tense between the education and the slavery in the history production. It defense the idea that formation process of the slave worker it may be understanding how a education pratic. The debate approximate the analysis about slavery history whit education history introducing an analytic perspective that permit to extend the comprehension of slave society.

HISTORY; SLAVERY; EDUCATION; WORK; CHILD SLAVE.

* Mestre em educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e professor de filosofia da educação na Fundação Mineira de Educação e Cultura (FUMEC).

Introdução

Este artigo tem como objetivo estabelecer uma problematização do processo de formação dos trabalhadores escravos a partir da idéia de educação. Para tal, procuramos estabelecer uma relação entre escravidão e educação, tentando demonstrar que é possível integrar a dimensão educacional aos modelos explicativos relativos à sociedade escravista.

Nessa perspectiva, a argumentação percorre duas dimensões específicas: primeiro, procura realizar uma crítica a alguns estudos referentes à escravidão; segundo, busca empreender a análise de um conceito de educação que possa dar alguma inteligibilidade ao processo de formação dos trabalhadores escravos. Do ponto de vista da crítica aos estudos atinentes à escravidão, tenta demonstrar que a educação pode ser incorporada aos enfoques que desde o início da década de 1980 vêm criando novas formas de entendimento da escravidão no Brasil.

No que se refere ao conceito de educação, a argumentação visa investigar a possibilidade de aplicação do conceito de *educação tradicional*, cunhado pelo historiador Justino Magalhães (1996) em sua análise acerca da sociedade portuguesa entre os séculos XVI e XIX. É através desse conceito que buscaremos estabelecer algumas possibilidades de compreensão da formação dos trabalhadores escravos como um processo que pode ser interpretado como uma prática educacional.

É preciso destacar que se pretende aqui estabelecer uma aproximação de forma bastante inicial entre escravidão e educação. Trata-se de reflexões provisórias e preliminares que necessitam de um desenvolvimento mais rigoroso e, sobretudo, que sejam submetidas a confirmações empíricas¹. No entanto, esse caráter preliminar não invalida a

1 A reflexão que aqui desenvolvemos é teórica, mas é proveniente de duas pesquisas que trataram da relação entre educação e escravidão: a primeira, uma dissertação de mestrado – defendida junto no programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da UFMG –, em que foi analisada uma política pública voltada para a educação dos negros durante a abolição da escravidão no Brasil; a segunda, uma pesquisa realizada no concurso “Os negros e a educação”, promovido pela ANPED e Ação Educativa, na qual se identifica o processo de abolição da escravidão como o

tentativa de aproximar esses dois campos, pois reuni-los poderá representar a articulação de dois conceitos fundamentais para compreender os mecanismos de dominação que se encontram na base do processo de construção da sociedade brasileira.

Apontamentos para o estabelecimento de uma relação entre escravidão e educação

Não é comum falar de educação quando se trata de escravos. Em um certo sentido, isso se justifica por uma tradição de entendimento tipicamente moderna que tende a associar a educação ao processo de escolarização. As práticas educativas voltadas para a formação dos trabalhadores escravos em nada se assemelhavam à escolarização, mas a educação não é prerrogativa da escola. Antes de o modelo escolar tornar-se espaço privilegiado da atividade educacional, outras formas de educação foram responsáveis pela incorporação das novas gerações às diversas formas de organização das sociedades. Justino Magalhães, abordando essa questão de uma perspectiva histórica centrada na longa duração, afirma que, “como ponto de partida, uma cronologia do fenômeno escolar, desenvolvida na longa duração e centrada nas sociedades ocidentais, não deixará de compreender as seguintes fases: uma educação sem escola; uma educação pela escola; uma educação fora da escola. É nos dois últimos séculos que se observa uma expansão e uma universalização dos processos escolares, no entanto, desde os finais da Idade Média que o modelo escolar se vem firmando como principal meio de informação e formação das novas gerações” (Magalhães, 1996, p. 10).

Ao fazer referência à educação dos escravos, devemos ter em mente as práticas educacionais que eram anteriores ao modelo escolar e que não possuíam qualquer semelhança com as práticas generalizadas a partir do processo de escolarização.

período em que a educação moderna começou a ser aplicada em relação aos negros no Brasil. Os dois trabalhos trataram do processo de abolição da escravidão, e possibilitaram perceber que a educação não era algo alheio à sociedade escravista.

Quanto aos escravos, é preciso deixar bem claro que trataremos das crianças nascidas como escravas no Brasil. Entendemos que a concepção de educação que tentaremos relacionar à escravidão diz respeito somente às crianças que nasceram escravas e foram socializadas a partir dessa condição. No que se refere aos negros que foram escravizados e trazidos da África, acreditamos que se faz necessária uma análise específica quanto ao seu processo de incorporação à sociedade escravista, pois esta se diferenciava do processo através do qual se dava a socialização da criança que havia nascido como escrava no Brasil. Parte dessa diferença atribuímos ao fato de que as crianças nascidas como escravas deveriam ser socializadas a partir da sua própria condição de elemento servil. Elas não haviam conhecido a liberdade, tampouco um outro modelo de organização social. Os que foram trazidos da África eram na verdade ressocializados, e esse processo se dava em conflito com todas as referências que traziam de um mundo onde haviam nascido como seres livres².

Nesse sentido, as crianças escravas eram indivíduos que, como qualquer outro, em qualquer tempo e lugar, nasciam em um mundo que lhes era completamente estranho. A educação era o instrumento que permitia um reconhecimento deste mundo tal como se encontrava organizado, ou, como afirma Hannah Arendt, na sua caracterização do fenômeno educacional: “a educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos” (Arendt, 1972, p. 234). Esses seres humanos devem ser incorporados à sociedade e, independentemente da forma como esta esteja organizada, essa incorporação se dá através da educação, que, conforme destaca a autora, é uma atividade elementar no processo de organização de qualquer sociedade.

Assim, de forma semelhante a qualquer criança, nascida em qualquer tempo e lugar, a que nascia como escrava chegava a uma sociedade que lhe era absolutamente estranha: desconhecia a sua organização, suas re-

2 Para uma análise acerca do processo de incorporação dos africanos à sociedade escravista, ver Mattoso (1982).

gras e não tinha conhecimento da sua condição de um ser humano reduzido juridicamente à condição de objeto e que poderia ser utilizado como instrumento de trabalho por alguém que ela deveria chamar de senhor.

A criança escrava, para o pleno cumprimento das obrigações inerentes à sua condição, deveria ser preparada para tomar parte das injustas relações sociais que caracterizavam o mundo escravista, e acreditamos que essa preparação ocorria através de procedimentos que podem ser entendidos como educacionais³.

A formação do trabalhador escravo: adestramento, violência ou educação?

O processo responsável pela incorporação das crianças escravas à sociedade tem sido muitas vezes desconsiderado pelos estudos que se voltam para o entendimento do escravismo no Brasil. Quando não é desconsiderado, geralmente é mal compreendido, resultando em abordagens que tendem a tratar a questão do processo de formação dos escravos com base em procedimentos típicos da relação estímulo-resposta. Esse tipo de abordagem pode ser caracterizado pelo estudo de José Roberto Goes e Manolo Florentino sobre as crianças escravas: “Por volta dos 12 anos, o *adestramento* que as tornava adultos estava se concluindo. Nesta idade os meninos e as meninas começavam a trazer a profissão por sobrenome: Chico Roça, João Pastor, Ana Mucama” (Goes & Florentino, 1999, p. 184, grifo meu).

A maneira como estes autores registram a inserção da criança escrava no mundo dos adultos restringe a possibilidade de caracterizá-la como uma atividade educacional. Isso ocorre porque afirmar que o pro-

3 Pode-se dizer que o índice de natalidade não era o elemento central do processo de reposição de mão-de-obra na sociedade escravista, pois o tráfico de escravos africanos foi, até por volta de 1850, o elemento responsável pela introdução de novos escravos na sociedade brasileira. No entanto, tal fato não torna sem importância a questão relativa à educação da criança escrava e pode até mesmo ajudar a compreender aspectos econômicos do escravismo, como o problema apontado por Mattoso (1982) a respeito do elevado preço de um escravo nascido no Brasil.

cesso de aprendizagem das crianças escravas estava reduzido a um *adestramento*, significa qualificá-lo como algo que, pode-se dizer, se resume ao condicionamento de habilidades manuais que devem ser exercitadas docilmente⁴.

No entanto, era impossível que alguém viesse a se tornar *Chico Roça*, *João Pastor* ou *Ana Mucama*, por mero *adestramento*. As habilidades que passavam a ser incorporadas ao próprio nome dessas crianças não podiam ser aprendidas exclusivamente por condicionamento, e, embora fosse o trabalho um aspecto central do aprendizado, não era a única coisa que lhes cabia dominar para desempenharem a função social imposta pelo mundo escravista⁵.

Os escravos, mesmo reduzidos juridicamente à condição de objetos, não deixavam de ser seres humanos. Na inserção gradativa desses seres humanos no cotidiano da sociedade escravista, havia estratégias que objetivavam sua preparação para travar um conjunto de relações sociais da qual, em parte, dependia a própria estabilidade do escravismo. Essas estratégias não podem ser reduzidas a um *adestramento*, devem ser entendidas a partir de um conceito mais amplo de educação, ou seja, comportando ritos e finalidades – relativamente controladas⁶ – que pro-

-
- 4 Goes & Florentino chegam a intuir uma pedagogia utilizada em relação à criança escrava, mas, o conceito de *pedagogia senhorial* por eles utilizado não ganha contornos definidos, tornando-se ainda mais obscuro quando afirmam que “o *adestramento* da criança também se fazia pelo suplício” (Goes & Florentino, 1999, p. 185). Nesse sentido, o conceito de pedagogia centrado na ação dos senhores termina por representar a educação como um *adestramento*.
 - 5 O termo *adestramento* é uma representação conceitual freqüentemente utilizada para caracterizar o treinamento de animais, mas não é algo estranho aos debates educacionais: “Em educação, o termo tem sido utilizado para designar o ato ou o efeito da habituação de alguém fazer docilmente e regularmente um programa preciso e prescrito. Com esse sentido, a formação de habilidades esteve, durante muito tempo, vinculada à idéia de desenvolvimento da destreza manual, da agilidade e da capacidade de se submeter a uma dada disciplina” (Fidalgo & Machado, 2000, p. 15).
 - 6 Ao falarmos de ritos educacionais relativamente controlados, referimo-nos não só aos senhores, mas também à comunidade escrava. No entanto, a análise desenvolvida neste artigo estará mais voltada para o entendimento de aspectos atissente à relação da criança escrava com o mundo dos senhores, pois este é um dos focos privilegiados da história da escravidão no Brasil. Mas isso não quer dizer que os senhores eram os únicos a tomar parte na educação da criança escrava, eram apenas

curavam garantir uma função específica para o trabalhador cativo na organização e no funcionamento da sociedade escravista.

Pode-se dizer que é algo estranho acreditar que o escravo não percorria todo um processo de aprendizado sobre a sua condição, ou seja, o doloroso processo que buscava criar um indivíduo com características bastante específicas.

Ignorar os processos educacionais que perpassavam este movimento de construção social do trabalhador escravo implica a crença no adiestramento como sua única instância formativa e o estabelecimento da violência física como instrumento privilegiado para subjugar-lo como cativo. A noção de adiestramento está intimamente ligada à excessiva valorização que a violência adquiriu nos modelos explicativos acerca da sociedade escravista. Sidney Chalhoub, em análise acerca da produção teórica relativa à escravidão, qualifica estas interpretações de teoria do *escravo-coisa*:

Além da demonstração da violência cotidiana das relações escravistas, esses estudos concluíram que as condições extremamente duras da vida sob o cativo haviam destituído os negros das habilidades necessárias para serem bem sucedidos na vida em liberdade. A escravidão teria destruído *os hábitos de vida familiar dos negros*, os teria tornado incapazes de se disciplinarem para o trabalho, sendo-lhes estranhas a *idéia de acumulação de riqueza*. Houve mesmo quem afirmasse que o homem formado dentro desse sistema social (a escravidão) apresentava um rudimentar desenvolvimento mental. Essas afirmações a respeito dos negros se fundamentavam naquilo que poderíamos chamar de *teoria do escravo-coisa* [Chalhoub, 1989, p. 38].

Essa posição apresentada por Chalhoub (1989) visa criticar as interpretações que negam qualquer dimensão subjetiva na existência dos negros escravizados, conferindo-lhes uma incapacidade de pensar o mundo a partir de categorias e significados sociais que não aqueles instituídos pelos senhores, fazendo dos escravos um mero reflexo da escravidão.

alguns dos sujeitos de um complexo processo educacional que, possivelmente, tinha na própria comunidade escrava um dos seus principais agentes.

A teoria do *escravo-coisa* é uma perspectiva teórica que surgiu em reação às posições defendidas por Gilberto Freyre em relação à escravidão. Gilberto Freyre, em seu famoso livro *Casa-grande e senzala*, apresentou uma visão romântica da escravidão, minimizando os conflitos raciais e praticamente retirando a violência do contexto da relação entre senhores e escravos. Rejeitando as teses de Gilberto Freyre, vários estudos voltaram-se para o mundo escravista, colocando em destaque a violência como um elemento imperativo naquela organização social, trazendo, de forma implícita, a idéia de que a violência física era o elemento responsável pela formação dos escravos.

Um dos principais partidários dessa tese e do movimento de reação às idéias de Gilberto Freyre foi Jacob Gorender. Coube também a ele a reação contra o posicionamento inovador defendido, a partir dos anos de 1980, por autores como Sidney Chalhoub e Kátia Mattoso. Em seu livro *A escravidão reabilitada* (1991), Jacob Gorender não poupa críticas às novas abordagens que a violência recebe nas interpretações acerca da sociedade escravista. Numa análise criteriosa da produção sobre a história da escravidão realizada a partir dos anos de 1980, cujo marco por ele estabelecido é o livro de Kátia Mattoso, *Ser escravo no Brasil* (1982), caracteriza dessa forma as novas abordagens:

Mas, se a historiografia brasileira pretensamente nova quis recuperar a subjetividade *autônoma* do escravo, não o fez para destacar as reações anti-sistêmicas, como os levantes, quilombos, atentados e fugas. Ao contrário, subiram ao primeiro plano as estratégias cotidianas e suaves de *acomodação* do escravo ao sistema escravocrata. Recuperou-se a subjetividade do escravo para fazê-lo agente *voluntário* da reconciliação com a escravidão [Gorender, 1991].

Para Gorender, o esforço de recuperar a subjetividade do “escravo comum” em seu cotidiano, e não necessariamente do escravo que deixou marcas flagrantes de sua rebeldia, não representa uma reinterpretação do agir político, mas um retorno a Gilberto Freyre e uma reabilitação da escravidão como uma instituição em que senhores e escravos coexistiram sem conflitos.

Igualar o posicionamento dessa nova perspectiva da historiografia da escravidão com a posição de Gilberto Freyre é um equívoco e um exagero. Trata-se de um equívoco porque não se pretende minimizar os conflitos, pois o que historiadores como Chalhoub tem demonstrado é que os escravos estavam longe de aceitarem a escravidão, mas, a reação destes não se dava necessariamente através da organização de revoltas, ocorria sim em todos espaços onde os negros escravizados estavam presentes e, por vezes, utilizando as próprias possibilidades encontradas dentro da sociedade escravista. Não se trata da desqualificação dos movimentos quilombolas e nem de outros movimentos, como a Revolta dos Malês, e sim da demonstração de que o escravo, no seu cotidiano e a partir das mais diversas possibilidades, reagia às condições difíceis que lhe impunha o mundo escravista.

Quanto ao exagero, podemos dizer que estamos longe de encontrar qualquer semelhança entre os níveis de resistência que essa historiografia apresenta e a visão construída por Freyre. Ao recuperar a subjetividade do “escravo comum”, percebe-se que revolta e rebeldia não foram prerrogativas de alguns poucos escravos que tiveram a possibilidade de construir movimentos “organizados”, mas uma constante e que pode ser encontrada em vários escravos, mesmo naqueles que não nos seriam úteis para alimentar o heroísmo, como mito que povoa o nosso imaginário e a própria narrativa histórica. Essa idéia pode ser entendida de forma clara na passagem em que Chalhoub contrapõe a figura de Zumbi dos Palmares e a da princesa Isabel:

Algumas pessoas ficarão decepcionadas com as opções desses escravos que lutaram pela liberdade, certamente de modo resoluto, mas sem terem se tornado abertamente rebeldes como Zumbi. Essa é uma decepção que precisamos aceitar e pensar sobre ela. Pois para cada Zumbi existiram com certeza um sem número de escravos que, longe de estarem passivos ou conformados com sua situação, procuraram mudar sua condição de acordo com estratégias mais ou menos previstas na sociedade a qual viviam. Mais do que isso, pressionaram pela mudança, em benefício de aspectos institucionais daquela sociedade [...] na verdade, combater no campo de possibilidades largamente mapeados pelos adversários é exatamente o que fazem ao insistirem em Zumbi

e na rebeldia negra. A inversão de mitos resulta antes de tudo em mitos invertidos, e estes repetem os originais em aspectos essenciais. Assim, o fato é que, com princesa ou com Zumbi, as opções de luta pela liberdade de uma massa enorme de negros ficam arrogantemente condenados à sarjeta da história [Chalhoub, 1989, p. 40].

O que é aqui colocado em destaque é o fato de que a resistência negra contra a escravidão esteve no horizonte da ação dos escravos em todo o cotidiano da sociedade escravista e que essas ações não são menos significativas que a rebeldia declarada, como no caso de Zumbi. Eleger a ação de escravos que se rebelaram como Zumbi e desqualificar a ação dos escravos que mantiveram seu descontentamento no limite de possibilidades colocadas pela sociedade escravista é desqualificar a grande maioria dos escravos que viveram durante a escravidão e privilegiar formas de resistências que, sem dúvida, foram importantes, mas que talvez não foram as mais utilizadas pela maioria dos cativos que viveram no Brasil.

Nada do que apresentamos anteriormente pode ser comparado à visão romântica construída por Gilberto Freyre. Portanto, trata-se de um exagero a afirmação de que investigar as estratégias dos escravos com base no cotidiano é uma reabilitação da escravidão.

Esse debate tem implicações para a abordagem da escravidão a partir da educação, pois é inegável a presença da violência como mecanismo de coerção sobre os escravos, mas sua visão como elemento presente no cotidiano da sociedade escravista deve ser relativizada, abrindo espaço para análises que possibilitem um entendimento maior dos processos sociais que envolviam a relação entre senhores e escravos, até mesmo do ponto de vista educacional.

Para uma caracterização do processo de relativização da violência, podemos tomar como ponto de partida a própria obra apontada por Jacob Gorender como um marco de mudança nas análises sobre a escravidão no Brasil, ou seja, o livro *Ser escravo no Brasil*, de Kátia Mattoso:

Os castigos corporais também servem para manter a ordem através do exemplo. Mas sua aplicação não fazia parte absolutamente da vida diária do escravo. Ninguém nega tenha havido senhores ou senhoras sádicos. Contudo, de

modo geral, nem o senhor nem o feitor passeiam entre os escravos, chicote na mão, para repreender qualquer peca-dilho. *Os meios utilizados para assegurar a obediência no trabalho e a humildade nas relações com senhores são mais sutis.* O senhor procura fazer os escravos ligarem-se a ele por laços afetivos, tenta, em primeiro lugar, inspirar-lhe consideração e quando o trabalho é bem feito termina por gerar um respeito mútuo. O chicote, o tronco, a máscara de ferro, ou o pelourinho, são o último recurso dos senhores incapazes de manter a disciplina. São utilizados somente em caso de inadaptação do escravo à sua condição [Mattoso, 1982, p. 117, grifo meu].

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

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

Essa noção de *castigo por motivo justo* é demonstrada pelo autor pela análise de uma série de processos judiciais envolvendo escravos que foram acusados de cometer delitos que os levaram perante a Justiça. “Eles (os escravos) aprenderam a fazer valer certos direitos que, mesmo se compreendidos de maneira flexível, eram conquistas suas que precisavam ser respeitadas para que seu cativo tivesse continuidade: suas relações afetivas tinham de ser consideradas de alguma forma; os castigos precisavam ser moderados e aplicados por *motivos justos*” (grifo meu). E ainda,

Manoel Moçambique deu uma facada no caxeiro da casa de negócios de seu senhor porque este lhe havia castigado *sem motivo justo*. O caxeiro achava que o negro havia se demorado na rua vadiando ao ir buscar água; o escravo,

contudo, explicou que qualquer pequena demora no seu serviço fora devida a ter de esperar que o Inspetor do Chafariz abrisse as torneiras. Consumada a agressão, Manoel Moçambique saiu com destino a Polícia [Chalhoub, 1990, pp. 59-177, grifo meu].

O escravo envolvido nessa querela judicial revelou que tinha a noção precisa da ligação entre castigo e justiça, e também que possuía exata dimensão do seu ato, pois dirigiu-se à polícia após ter cometido a agressão. Fora essa história, Chalhoub (1990) coloca em destaque várias outras cujo teor era o mesmo: escravos que cometeram atos de violência por terem sido submetidos a castigos entendidos por eles como injustos.

Aqui a violência se encontra no mesmo lugar que a colocou Kátia Mattoso: não se tratava de um recurso a ser utilizado aleatoriamente no processo de disciplina e correção do escravo.

Explorando uma outra dimensão da relação entre senhores e escravos, Marilene Rosa N. da Silva (1988) também interpreta de forma diferente o problema da violência na sociedade escravista. De acordo com essa autora – em estudo sobre os escravos de ganho no Rio de Janeiro –, a relação entre senhores e escravos era permeada de acordos e negociações que implicavam a própria estabilidade do escravismo.

No Brasil como em qualquer outra parte da América, quer seja nos campos ou nas cidades, sempre existiram acordos não revelados [...] Esta afirmação pode ser facilmente comprovada pelo simples exame de participação quantitativa da população escrava no Brasil, em comparação com a branca, livre dominante. Percebe-se que, além do tempo histórico inegável das revoltas, existiu um tempo de longa duração das normalidades. O escravo enfrentava o sistema muitas vezes com as armas oferecidas pelo próprio sistema – o corpo-mole, o boicote. Relativamente poucos assassinaram seus senhores, ou participaram de rebeliões, enquanto a maioria, por estratégia, invenção ou sorte, ia vivendo. Acreditamos que seria impossível manter o sistema apenas pela repressão; não haveria fatores bastantes para controlar um número tão grande de escravos. Era através de acordos implícitos nas relações que se mantinha o sistema [Silva, 1988, p. 112].

Na perspectiva apontada por essa autora, os acordos eram elementos essenciais para a manutenção do sistema escravista. Era através deles que a violência ficava em segundo plano, pois, como mecanismo de coerção, a violência não era algo que o escravo atrairia gratuitamente sobre si. É algo bastante razoável acreditar que o escravo procurava de todas as formas se esquivar da correção por meio da violência física. No entanto, não se tratava de instrumento que oferecia garantias aos senhores, e, por mais sádicos que esses pudessem ser, usar a violência física constantemente poderia representar perigos e estimular revoltas entre os próprios escravos. Dessa forma, para não ter que se servir frequentemente da violência, os acordos entravam em cena, e tanto senhores como escravos aceitavam tal fato em nome de uma certa “estabilidade” no domínio das relações sociais travadas no mundo escravista. É o que Marilene Rosa N. da Silva (1988) demonstra em relação aos chamados escravos de ganho, que, em troca do pagamento de uma diária ao senhor, adquiriam uma certa liberdade de movimentação na cidade.

Entretanto, não é somente em relação ao escravo de ganho, como um trabalhador ligado ao mundo urbano, que se verifica a possibilidade da existência de acordos. O mesmo fato é registrado em relação ao espaço rural, onde existiram casos de escravos que possuíam concessão dos senhores para cultivar pequenas partes de terras como forma de complemento para sua alimentação, ou da realização de um pecúlio através da comercialização do excedente (Cardoso, 1988).

Em ambos os casos, há um acordo implícito em que os escravos, com a concessão dos senhores, servem-se de prerrogativas que não estariam necessariamente embutidas naquilo que caracterizava a relação de dominação na sociedade escravista. Se os escravos de ganho adquiriam liberdade de movimentação, ou se os escravos que plantavam nas terras dos senhores adquiriam direito de utilização ou comercialização do que era por eles produzido, era através de acordos que se chegava a tal condição. Nesses acordos as duas partes faziam concessões visando a interesses concretos: no caso dos senhores, segurança e produtividade; no caso dos escravos, a melhoria da sua existência como trabalhador cativo e a ampliação de sua margem de liberdade.

A partir do momento que a historiografia começa a considerar essas possibilidades de entendimento, em que são admitidos acordos e a violên-

cia passa a ser relativizada na relação entre senhores e escravos, somos levados a construir uma visão bem mais complexa do mundo escravista.

Para dar conta dessa complexidade, é necessário incorporar a educação no entendimento dessas relações. Isso porque, primeiro, não há sociedade, por mais cruel e injusta que seja, que não utilize práticas educacionais; segundo, é difícil pensar que os trabalhadores cativos adentravam as relações que caracterizavam o mundo escravista sem um período de preparação que, em última instância, visava tornar a escravidão uma instituição legítima perante os próprios escravos.

O processo de inserção dos negros escravizados nas duras relações propiciadas pela escravidão era realizado por procedimentos que tinham como objetivo prepará-los para ser, ao mesmo tempo, submissos e produtivos. Acreditamos que esses procedimentos podem ser entendidos como estratégias educacionais que buscavam introduzir nos escravos as habilidades necessárias à sua atuação como trabalhador e a naturalização das relações entre dominador e dominado.

Nesse sentido, as práticas educativas podem ser tomadas como parte do processo de dominação dos escravos. Admitir essa possibilidade não implica tornar a escravidão mais amena, tampouco representa uma abordagem que vá distender os mecanismos de dominação que eram utilizados em relação aos escravos. Muito pelo contrário, acreditamos que abordar o mundo escravista a partir da educação significa a possibilidade de compreensão dessa dominação de uma forma mais ampla e a utilização de uma idéia que é chave no entendimento de qualquer forma de organização social, pois é preciso sempre lembrar que não há sociedade que não utilize práticas educativas que respondam por sua organização e seu funcionamento.

O conceito de educação tradicional e a formação do trabalhador escravo

Com base na problematização que até aqui realizamos acerca da sociedade escravista, podemos destacar alguns elementos que foram tratados anteriormente e que permitem explicitar um conceito de educação

que seja capaz de revestir de sentido o processo de formação do trabalhador escravo: *primeiro*, trata-se de algo absolutamente inadequado entender a inserção das crianças escravas no mundo dos adultos como um simples adestramento; *segundo*, a violência, como elemento responsável pelo processo de formação do escravo necessita ser relativizada; *por fim*, a educação, como atividade básica de qualquer forma de organização social, deve ser utilizada no entendimento das relações que caracterizavam o mundo escravista, reunindo os diversos procedimentos através do qual o escravo era educado, ou seja, não procede privilegiar apenas um elemento em detrimento dos demais. Os escravos eram educados por um conjunto de procedimentos que apontam para a existência de um modelo educacional com características bastante específicas.

Gostaríamos mais uma vez de afirmar que aqui não responderemos a essa necessidade de estabelecer uma relação categórica entre escravidão e educação. Isso ocorre porque uma abordagem que se proponha a enfrentar essa questão – nos seus mais diversos aspectos, inclusive as especificidades regionais da escravidão no Brasil – exige procedimentos de análise que estão além daqueles que utilizamos na elaboração desta reflexão que, como colocamos anteriormente, é ainda inicial. Aqui nos limitamos a problematizar a produção teórica a respeito do processo de formação dos escravos, tentando estabelecer algumas possibilidades que permitam entendê-lo como uma atividade educacional.

Investigar o processo de formação dos trabalhadores escravos, levando em conta a questão educacional, é algo importante para que esta possa ser tomada como parte dos instrumentos de análise utilizados na compreensão da sociedade escravista, possibilitando uma visão de conjunto da forma como se articulavam as práticas de dominação e subalternização dos negros escravizados nessa sociedade.

Para conseguirmos uma aproximação com essas práticas, é necessário tratar conceitualmente a questão. Precisamos nos servir de uma concepção educacional que possa dar alguma inteligibilidade ao processo de formação dos trabalhadores escravos.

Nesse sentido, podemos nos aproximar do conceito de *educação tradicional* utilizado por Justino Magalhães (1996). Segundo esse autor, as práticas educativas que antecederam às modernas concepções educacionais caracterizavam-se por sua ligação com o mundo privado:

Esses processos educativos decorrem em espaços familiares, nas oficinas e locais de trabalho, nas praças e lugares públicos, nas festas, nos jogos, nos actos de culto e sob uma acção pedagógica, ora mais, ora menos organizada e formal. Deste modo os pais, ou quem os substituí, os eclesiásticos, os mestres da corporação, os responsáveis pelos destinos da comunidade, os órgãos do poder, não deixam de desempenhar importantes funções educativas [Magalhães, 1996, p. 10].

Com a emergência das modernas concepções educacionais – cuja marca se encontra na escolarização –, o espaço privado não deixa de ser educativo, mas seu campo de acção “tende por consequência a reduzir-se com a progressiva escolarização dos saberes, práticas, competências e estratégias de socialização e por outro lado com maior intelectualização das atitudes e acções do quotidiano” (idem, *ibidem*).

Esses aspectos colocados em destaque por Justino Magalhães a respeito da educação tradicional e sua ênfase no espaço privado podem revestir de sentido o processo de educação dos escravos. No entanto, esse conceito não pode ser usado indiscriminadamente em relação aos escravos, tampouco em relação ao Brasil durante a Colônia e o Império. É preciso submetê-lo a uma certa crítica e situá-lo de acordo com as principais características que davam forma à sociedade brasileira.

Assim, para tornar o conceito válido, é preciso, em primeiro lugar, levar em consideração o fato de que os escravos eram parte de um grupo com características muito peculiares, como, por exemplo, no que diz respeito à composição da família, a relação com o mundo do trabalho e ao próprio espaço privado, onde praticamente encerrava toda sua existência. Grande parte da vida dos escravos transcorria no espaço privado, em um cotidiano em que se movimentavam entre o mundo do trabalho e uma rígida hierarquia social na qual ocupavam o nível mais baixo de inferioridade.

Mas esse mundo cotidiano e privado no qual o escravo praticamente encerrava toda sua existência, não é, de forma alguma, aquele que caracteriza a sociedade portuguesa a qual se refere Justino Magalhães. No contexto do mundo europeu, o público e privado eram, desde o início da era moderna, esferas que se encontravam imbricadas, mas que comportavam um certo grau de distinção que permitia uma separação.

No Brasil Colônia, essa imbricação entre as duas esferas era muito maior e de difícil separação⁷. Essa separação só começou a se delinear com maior nitidez a partir do século XIX, com a constituição de um espaço público, pois, como salienta Laura de Mello e Souza (1997), o público e o privado são conceitos polares que guardam um alto grau de interdependência, a ponto da inexistência de um implicar o atrofiamento do outro: “No decorrer do século XIX, muita coisa mudaria, e certamente o espaço da privacidade iria se ampliar, melhor definindo, contudo, os seus contornos. A vinda da família real seria, sem dúvida, um ponto de inflexão. Mas nunca uma ruptura, como, aliás, também não o seria a independência de 1822 [...] no século XIX, a escravidão continuaria qualificando a vida privada brasileira” (Souza, 1997, p. 444).

Portanto, o público e o privado são, no Brasil do século XIX, espaços que vão sendo gradativamente construídos através de uma separação que os tornava cada vez mais diferenciados. Essa separação foi demarcada pela constituição de um poder público que foi progressivamente assumindo tarefas que até então estavam vinculadas ao mundo privado.

No entanto, o que caracterizaria a vida privada brasileira ainda no século XIX, é, segundo Souza (1997), exatamente a escravidão. É no mundo privado que livres e escravos estavam em permanente contato e é nele que desde o nascimento as crianças escravas eram socializadas. É nesse espaço altamente hierarquizado que as crianças escravas absorviam as competências que tornavam a sua presença suportável, ou seja, uma habilidade para o trabalho, o que iria conferir uma certa distinção social aos seus senhores.

É difícil imaginar que a educação dos escravos não se dava sob essa primazia do privado, pois tal espaço era permeado de exigências e essas

7 Analisando a forma como frei Vicente caracteriza a Colônia no século XVII, Fernando Novais (1997) chega à seguinte conclusão: “Ora, escrevendo na terceira década do século XVII, esse incrível frei Vicente do Salvador já nos aponta suas características essenciais: em primeiro lugar, a profunda imbricação das duas esferas de existência, aqui na Colônia, e isto, que já não seria pouco ainda não é tudo. Pois, em segundo lugar, o arguto cronista deixa claro que os níveis do público e do privado, para além de inextricavelmente ligados, apresentam-se da mesma forma curiosamente invertidos. Pois, como terá de imediato notado o atento leitor, a inversão é também uma forma de articulação” (Novais, 1997, p. 14).

lhes eram gradativamente transmitidas com o objetivo de torná-los eficientes para o trabalho e tão submissos quanto possível, para que não viessem a representar uma ameaça à vida dos senhores. No mundo escravista, as ameaças não vinham necessariamente das ruas, mas encontravam-se estabelecidas no próprio lar, onde dominador e dominado eram expostos a uma intensa convivência. Isso obrigava os senhores a serem cuidadosos no tratamento dos escravos. Parte desse cuidado implicava o direcionamento de sua criação, tornando-os, através dos mais variados ritos, integrados ao espaço privado, onde a coexistência era absolutamente necessária.

A maneira pela qual se buscava a formação desse trabalhador tinha na convivência um aspecto central. Essa convivência não deve ser entendida somente no sentido de “viver junto”. Em um mundo hierarquizado, era ela mesma revestida de um sentido pedagógico que buscava transmitir à criança os conteúdos necessários à sua condição de escrava.

Esse processo de transmissão dos conteúdos pode ser representado por aquilo que Justino Magalhães vincula diretamente à educação tradicional: uma transmissão por impregnação. “Mais que pela aprendizagem, é partilhando gradualmente tarefas e responsabilidades com os adultos que as gerações novas se iniciam aos diversos papéis e desempenhos que a vida proporciona” (Magalhães, 1996, p. 10).

O processo de aprendizagem na educação tradicional operava-se numa linha de continuidade com o mundo privado, tendo na *impregnação* proporcionada pelas vivências do cotidiano seu principal mecanismo de transmissão dos conteúdos de uma geração para outra. Nessa perspectiva, entendemos que era na convivência com os senhores e, sobretudo, com os escravos adultos que a criança tomava conhecimento de sua condição e todas as implicações que isso representava.

Os estudos que têm procurado desvendar o cotidiano da sociedade escravista detectam alguns procedimentos que apontam para a idéia de *impregnação* como uma maneira de formar o escravo. Entre esses estudos destacam-se aqueles que têm o seu foco sobre a criança escrava.

Maria Lúcia Mott et al. (1988), em “A escravidão e a criança negra”, afirma que, mesmo antes dos 5 anos, o pequeno escravo estava entregue aos trabalhos com a turma de escravos adultos e esses iam

progressivamente o orientando no domínio das tarefas: “muitas vezes, desde pequenas as crias eram obrigadas a acompanhar suas mães ao campo e com elas compartilhavam várias atividades agrícolas: tiravam ervas daninhas, semeavam, apanhavam frutos, cuidavam dos animais domésticos” (Mott et al., 1988, p. 21).

No exercício dessas tarefas, o que estava em jogo não era a produtividade, como um atributo que era exigido a qualquer escravo adulto, mas a aprendizagem das tarefas que competiam a sua condição de escrava e que, possivelmente, acompanhariam por quase toda vida.

José Roberto Goes e Manolo Florentino (1999), que qualificaram o processo de formação da criança escrava como adestramento, apontam aspectos que vão na mesma direção do estudo que anteriormente citamos: “alguns haviam começado cedo. O pequeno Gastão, por exemplo, aos quatro anos já desempenhava tarefas domésticas leves nas fazendas de José Araújo Rangel. Gastão nem bem se pusera de pé e já tinha um senhor. Manoel, aos oito anos, já pastoreava o gado da fazenda Guaximba, pertencente à baronesa de Macaé” (Goes & Florentino, 1999, p. 184).

Essas crianças aprendiam essas tarefas na convivência com os demais escravos do plantel. Era sobretudo no convívio com escravos adultos que a criança absorvia as habilidades necessárias ao exercício do seu papel de escrava.

Embora as citações que destacamos registrem esse aprendizado tendo apenas como finalidade o trabalho, é difícil acreditar que nessa atividade se esgotava o aprendizado das crianças escravas. Provavelmente, a primeira etapa do seu aprendizado era compreender a diferença que as separava das pessoas livres. É difícil imaginar que esse aprendizado se dava fora do mundo do trabalho, mas, mesmo que as duas coisas lhes fossem transmitidas conjuntamente, talvez uma carga maior de intensidade fosse empregada na comunicação de sua condição de escrava.

Kátia Mattoso (1988), em estudo a respeito dos filhos das escravas, estabelece algumas considerações que caminham nessa direção:

Mas a vida dos folguedos infantis é curta. É nos seus sete para oito anos que a criança se dá conta de sua condição inferior em relação principalmente às crianças brancas. As exigências dos senhores tornam-se precisas, indiscutíveis

[...] Ainda novo, o filho da escrava é olhado como escravo em redução, somente diferente do escravo adulto que mais tarde será, pelo tamanho e pela força. É-lhe agora necessário adquirir todos os saberes, conhecer todas as artimanhas que vão lhe permitir, o mais rápido possível, tornar-se aquele escravo útil que dele se espera ser. Assim, o curto período na vida da criança que vai dos três aos sete para oito anos é um período de iniciação aos comportamentos sociais no seu relacionamento com a sociedade dos senhores, mas também no seu relacionamento com a comunidade escrava [Mattoso, 1988, pp. 43-52].

Essa comunicação da sua condição e das competências que lhes eram afins se realizava na convivência com senhores e escravos. Ambos tinham algo a ensinar à criança acerca da sua condição e quanto à maneira mais conveniente de se movimentar na sociedade hierarquizada, minimizando os riscos inerentes ao seu cativo. Esse aprendizado se fazia por uma *impregnação* proporcionada pelas relações travadas no cotidiano. Aquilo que não fosse absorvido por esse processo era transmitido através do chicote que, como instrumento disciplinar, definia com precisão o que deveria ser aprendido como habilidade e o lugar exato ocupado pelo escravo na organização da sociedade.

Portanto, acreditamos que a partir da educação tradicional, como um processo que transcorria em meio ao cotidiano do mundo privado, onde os ritos e os ofícios voltados para o trabalho ganham uma dimensão pedagógica, é possível visualizar de uma forma coerente a formação das crianças que nasciam escravas e que deveriam rapidamente aprender como lidar com essa escravidão que as deixava expostas aos mais variados perigos.

Considerações finais

O processo de formação dos trabalhadores escravos parece passível de uma abordagem educacional. Esta deve levar em conta as práticas educacionais que são anteriores ao modelo escolar e avaliar em que medida foram elas adaptadas aos cativos.

Nesse sentido o conceito de educação tradicional, tal como foi utilizado por Justino Magalhães para o entendimento da sociedade portu-

guesa, parece ser bastante coerente para a compreensão do processo de formação do trabalhador escravo no Brasil. Esta coerência se evidencia pela ênfase no espaço privado e pelo sentido pedagógico que empresta à convivência, que é erigida à categoria de método de transmissão de conteúdos de uma geração à outra.

Tendo como referência os novos estudos que buscam compreender o cotidiano da sociedade escravista, particularmente aqueles que se voltam para as crianças, podemos dizer que tanto o espaço privado como o sentido pedagógico da convivência eram aspectos muito presentes na vida das crianças escravas.

Esses aspectos nos levam a crer que a relação entre educação e escravidão deve merecer uma atenção maior por parte dos estudos que se voltam para o escravismo. Através da educação, o processo de formação dos escravos pode ser evidenciado de maneira ampla, congregando no seu interior as mais diversas formas de subalternização que foram empregadas em relação a esses trabalhadores e os aspectos que foram vitais para a organização e manutenção da própria sociedade escravista.

Referências bibliográficas

- ARENDET, Hannah (1972). *Entre o passado e o futuro*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva.
- CARDOSO, Flamarion Ciro (org.) (1988). *Escravidão e Abolição no Brasil: novas perspectivas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.
- CHALHOUB, S. (1989). "Os mitos da Abolição". *Trabalhadores*. Campinas: Fundo de Assistência à Cultura.
- _____. (1990). *Visões de liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte*. São Paulo: Companhia das Letras.
- FIDALGO, Fernando & MACHADO, Lucília (2000). *Dicionário da educação profissional*. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos Educação e Trabalho.
- FONSECA, Marcus V. (2002). *A educação dos negros: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*. Bragança Paulista: EDUSF.
- _____. (2000a). *As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil*. São Paulo: ANPED; Ação Educativa (Relatório de Pesquisa).

- _____. (2000b). *Concepções e prática em relação à educação dos negros no processo de abolição do trabalho escravo no Brasil (1867-1889)*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação, Belo Horizonte.
- GENOVESE, Eugene D. (1988). *A Terra Prometida: o mundo que os escravos criaram*. Rio de Janeiro; Brasília: Paz e Terra ; CNPq.
- GOES, José Roberto & MANOLO, Florentino (1999). “Crianças escravas, crianças dos escravos”. In: DEL PRIORE, Mary (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto.
- GORENDER, Jacob (1991). *A escravidão reabilitada*. São Paulo: Ática.
- HÉBRARD, Jean (1990). “A escolarização dos saberes elementares na época moderna”. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 2.
- MAGALHÃES, Justino (1996). “Um contributo para a história do processo de escolarização da sociedade portuguesa na transição do Antigo Regime”. *Educação Sociedades & Culturas*, Porto Alegre, n. 5. Edições Afrontamento.
- MATTOSO, Kátia de Queirós (1988). “O filho da escrava (em torno da Lei do Ventre Livre)”. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 8, n. 16.
- _____. (1982). *Ser escravo no Brasil*. São Paulo: Brasiliense.
- MOTT, Maria Lúcia; NEVES, Maria de Fátima R. & VENANCIO, Renato Pinto (1988). “A escravidão e a criança negra”. In: *Negros Brasileiros (Encarte especial da revista Ciência Hoje*, Brasília, CNPQ, Ministério da Ciência e Tecnologia, vol. 8, n. 48).
- NOVAIS, Fernando (1997). “Conclusão”. In: *História da vida privada: cotidiano e vida privada na América portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras.
- QUEIRÓZ, Suely Robles Reis de (1998). “Escravidão negra em debate”. In: FREITAS, Marcos Cezar de. *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto.
- SOUZA, Laura de Mello e (1997). “Conclusão”. In: *História da vida privada: cotidiano e vida privada na América portuguesa*. São Paulo: Companhia das Letras.
- SILVA, Adriana Maria P. da (2000). *Aprender com perfeição e sem coação: uma escola para meninos pretos e pardos na corte*. Brasília: Plano.
- SILVA, Marilene Rosa Nogueira da (1988). *Negro na rua: a nova face da escravidão*. São Paulo: Hucitec.