

“Só a educação liberta”: escravidão, cidadania e a questão racial no Brasil

“Only Education sets you Free”: Slavery, Citizenship and the Racial Issue in Brazil

Rosane Torres*

RESUMO

Baseados em diversificadas fontes, que reúnem documentos iconográficos, jornais e produção legislativa, procuramos perceber, neste artigo, o lugar atribuído à educação popular como mecanismo de organização social e progresso do país, nas últimas décadas do século XIX, bem como na superação do racismo, no tempo presente. As propostas aqui consideradas dão ênfase à discussão em torno do tripé “raça, racismo e liberdade”, onde a aquisição de instrução e educação, via escola, passava a ser percebida como um direito a ser conquistado. O texto discute algumas distinções entre a escravidão antiga e a escravidão moderna; o discurso de valorização da educação como um instrumento de moralização da sociedade; assim como a importância do discurso racial, a partir das defesas de branqueamento da sociedade. Palavras-chave: Escravidão; Cidadania; Questão racial.

ABSTRACT

Based on diverse sources, which brings together iconographic documents, newspapers and legislative production, we seek to understand, in this article, the place attributed to popular education as a mechanism for social organization and progress in the country, in the last decades of the 19th century, as well as in overcoming racism, in the present day. The proposals considered here emphasize the discussion around the tripod “race, racism and freedom”, where the acquisition of instruction and education, via school, came to be perceived as a right to be conquered. The text discusses some distinctions between ancient slavery and modern slavery; the discourse of valuing education as an instrument for moralizing society; as well as the importance of racial discourse, based on society’s defenses of whitening. Keywords: Slavery; Citizenship; Racial Issue.

“Só a educação liberta”. A frase é originalmente atribuída ao filósofo grego Epiteto, e representa o anseio de várias gerações de escravos, seja no modelo da escravidão antiga, seja nas circunstâncias da escravidão moderna. Considerado um dos principais nomes do estoicismo,¹ o pensador foi um entusiasta da liber-

* Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. rose.hist2@gmail.com <<https://orcid.org/0000-0001-5418-6021>>

dade, e sua obra tem um peso fundamental no campo da filosofia (LONG, 2006). Viveu como escravo boa parte de sua vida, embora seja difícil determinar se era de nascimento ou se foi levado à condição de escravizado por ocasião de alguma dificuldade financeira. Epiteto viveu nos moldes da escravidão antiga. No mundo greco-romano, havia diversas maneiras de um indivíduo se tornar escravo (FINLEY, 1988; VIDAL-NAQUET, 2004). Ele poderia ser raptado, ser um prisioneiro de guerra, possuir uma dívida e não conseguir quitá-la, ou ainda por “livre vontade”, motivado pela pobreza, quando, na condição de homem livre, o sujeito vendia a si mesmo para garantir o seu sustento (SILVA, 2001). Escravidão e liberdade são, portanto, dois temas importantes para a filosofia, cujos pensadores nos ajudam a compreender o modo como, na Antiguidade, essas questões foram debatidas.

Os estoicos argumentavam que todos os seres humanos, independentemente de sua condição social, possuem a mesma razão e, portanto, são iguais por natureza. Para eles, a verdadeira liberdade não depende de fatores externos, mas sim da liberdade interior, que é alcançada pela prática da virtude e pela conformidade com a razão. Assim, “o virtuoso é, portanto, aquele que segue a razão e está sempre em adequação com a natureza, enquanto o vicioso é o que está na ignorância e na falsidade, e por isso é vulnerável às paixões” (MOURA, 2012, p. 114). Embora os estoicos não tenham promovido explicitamente a abolição da escravidão, suas ideias desafiavam as noções tradicionais de superioridade dos senhores sobre os escravos. Ao afirmar que todos os seres humanos compartilham da mesma racionalidade e que a virtude é acessível a todos, independentemente de sua condição social, os estoicos minaram as justificativas morais para a escravidão. Essa ideia pode ser vista como uma crítica implícita ao sistema escravista. Epiteto, que abre nossa discussão acerca da relação entre educação e liberdade, teve um papel importante nessa compreensão, fato que é discutido por vários filósofos contemporâneos:²

A liberdade que interessa a Epiteto é inteiramente psicológica e atitudinal. É estar livre de ser constringido ou impedido por qualquer circunstância externa ou reação emocional. Ele diagnostica infelicidade como subserviência a pessoas, acontecimentos, valores e condições corporais, todos os quais envolvem o sujeito individual na renúncia à autonomia e se tornando uma vítima de emoções debilitantes. (LONG, 2002, p. 27)³

Estar desprovido de liberdade, nesse sentido, significava mais do que um fardo biográfico. O “ser livre”, possuidor de direitos e cumpridor de deveres, retoma a essência do direito natural, ensejando um embate antigo, no qual o que está em questão é tanto o que se faz com o escravo, quanto o que permite a uma pessoa ser classificada nessa condição. No mundo antigo, Aristóteles é um dos primeiros filósofos a expor a legitimidade da escravidão. Seus argumentos não chegam a compor um tratado sobre o tema, mas servem de embasamento para concordâncias e contestações por parte dos estudiosos do assunto em diferentes temporalidades (TOSI, 2003).⁴ Sua pretensão é discutir, tal como descreviam os escritores medievais, os “servos a natura”, ou seja, os “escravos por natureza”.

A proposta deste artigo é apresentar um estudo que contraponha escravidão e educação. Nosso objetivo é mapear alguns projetos de promoção (ou não) de educação para os filhos dos libertos, na passagem do Império para a República, observando se essa visão possuía relação com os discursos de branqueamento da população, presentes na passagem do século XIX para o XX. A intenção é discutir, a partir das propostas nas quais a educação/instrução oferecida aos grupos populares era vista como um mecanismo de redenção nacional, se houve um processo de inserção social desse segmento nos critérios de uma cidadania plena.

Ao levarmos em consideração as relações estabelecidas entre educação, cidadania e liberdade, interessa-nos discutir os projetos políticos desse período voltados para a população negra, enquanto uma política de Estado, visando à escolarização da sociedade. Especialmente a partir da mudança de regime político (passagem do Império para a República), esperamos perceber como os filhos de ex-escravos (e os próprios ex-escravos) foram incorporados nas iniciativas formais de escolarização, visto que grande parcela de populares incluída nesses grupos guardava algum tipo de ligação com o cativo. Neste trabalho, utilizamos como metodologia uma análise qualitativa das fontes escolhidas para a pesquisa, que são: iconografia e imprensa, valendo-nos dos periódicos *Gazeta de Ouro Preto* e *Novidades*.

OS CAMINHOS DA ESCRAVIDÃO

Segundo a lógica aristotélica, “alguns nasciam para ser senhores e outros para ser escravos”. A natureza, no auge de sua sabedoria, deu razão e inteligência aos primeiros, aos outros, corpos fortes.

Os que nasceram para servir estavam obrigados a se submeter aos que nasceram para mandar, se se negavam a isso era lícito obrigá-los pelas armas, e tal violência – ou, melhor dito, tal guerra – era justa e conforme os princípios da natureza. Para Aristóteles os gregos nasceram para mandar, o restante, aos quais ele chamou de bárbaros, nasceram para obedecer. (GUTIÉRREZ, 2009, p. 2)

Como se vê, a “escravidão natural” é o cerne do pensamento filosófico aristotélico. Segundo Giuseppe Tosi, essa discussão é realizada no Livro I da *Política* – que trata da administração familiar ou doméstica (*oikonomia*). É no contexto das diferentes relações que se estabelecem entre os elementos simples que compõem a casa (*oikos*), que suas concepções são elaboradas. No que tange à escravidão, o objetivo principal do filósofo é “entender e justificar a existência de âmbitos e formas distintas de governo do homem sobre outro homem”. Em outras palavras, “Aristóteles quer definir e justificar a escravidão, mas também distinguir e preservar o espaço da liberdade dos cidadãos, os quais não podiam ser governados como se fossem escravos” (TOSI, 2003, p. 72-73).

Para o estagirita, a condição de senhor e de escravo estava determinada pelo nascimento, ou seja, tratava-se de uma condição própria do ser. No intuito de respaldar seu ponto de vista, recorreu à analogia “alma-corpo, macho-fêmea” para demonstrar, numa perspectiva natural, que havia uma relação de superioridade de um estado para outro. A obediência, nesse caso, servia tanto para a escravidão natural quanto para a escravidão decorrente de um estado de guerra.

O fundamento para isso estava numa lei, que era também uma convenção, segundo a qual o *colhido numa guerra pertence aos vencedores*. Segundo Aristóteles, este último tipo de escravidão não contradizia a escravidão natural, porque aqueles que eram superiores em virtude, também eram superiores em força, ou seja, sem virtude não havia força. Assim, não existia o perigo de que, por essa via, os superiores em virtude viessem a ser escravos dos inferiores, pois os inferiores em virtude nunca poderiam ganhar uma guerra dos superiores, pois estes estavam destinados pela natureza, desde o momento do nascimento, a reger e dominar. (GUTIÉRREZ, 2009, p. 3, grifos do original)

O contexto vivido por Aristóteles é o da Grécia antiga, cuja realidade se exprime a partir da organização das cidades-Estado, que gozavam de notável autonomia política frente à comunidade de iguais.

A Polis encarnava uma realidade política, um programa social e religioso, que agrupava de maneira indissolúvel os homens, os deuses e o Estado em uma religião cívica. Nesse sentido, constituía uma entidade de natureza totalitária, na qual o pertencimento e a participação no corpo político eram a própria essência da cidadania. Da Polis surgiam todos os direitos e obrigações dos cidadãos, sua autoridade cobria todas as esferas do comportamento humano. Os termos democracia, lei ou liberdade não têm a mesma concepção na atualidade. A Polis não só refletia uma entidade política, constituía ela mesma um ideal e uma aspiração como se vê na própria descrição de Aristóteles: “a Polis é o espaço de debate e de reflexão onde os homens podem desenvolver suas virtudes essenciais”. (GOBBI, 2001, p. 156)

Na modernidade, a experiência da escravidão assume outra conotação. Com sensíveis diferenças à prática antiga, a escravidão moderna mostrou-se estrutural tanto para o continente africano quanto para o “Novo Mundo”. A comercialização de milhões de escravizados atendeu a uma dinâmica de enriquecimento de negociantes e traficantes, e encontrou na religião um amparo para o “tráfico dos vivos”. Segundo uma analogia recorrentemente utilizada à época, a escravização de povos africanos se justificava pela *Maldição de Cam*, que se refere a uma passagem bíblica e que acabou consolidando

uma condição de inferioridade, baseada na cor da pele e nas relações sociais desiguais e combinadas, frutos da diversidade étnica e cultural comuns a todos os grupos humanos, mas engenhosamente focados nos grupos negro-africanos, de acordo com os interesses econômicos e políticos das nações europeias. (GARCIA, 2018, p. 30)

De acordo com a narrativa encontrada no livro de Gênesis, o primeiro da bíblia, no capítulo nove, entre os versículos 20 e 27, Noé, um agricultor, havia plantado uma vinha. Após embebedar-se, apareceu nu, no meio de sua tenda. Cam, vendo a nudez de seu pai, saiu para avisar seus dois irmãos, Sem e Jafé.⁵ Estes, ao contrário do irmão caçula, tomaram uma capa, colocaram-na sobre os seus ombros e foram cobrir a nudez de Noé, mantendo-se de costas, a fim de que seus rostos não contemplassem o corpo descoberto. Quando Noé acordou, soube o que tinha feito seu filho mais novo. A atitude desrespeitosa de Cam despertou a cólera do patriarca, que infligiu-lhe um terrível castigo:

“maldito seja Canaã! Ele será escravo de seus irmãos, um escravo miserável”. E, ampliando o alcance de suas palavras, decretou: “bendito seja o SENHOR, Deus de Sem, e que Canaã seja seu escravo. Deus faça com que Jafé tenha domínio sobre muitas terras, e que seus descendentes morem nos acampamentos de Sem. E que Canaã seja escravo de Jafé” (BÍBLIA SAGRADA, 2005, p. 10). Segundo o relato bíblico, daquele dia em diante, Canaã, filho de Cam, deveria se tornar escravo dos tios, e sua descendência herdaria a mesma punição.

No século XVI, a influência de uma leitura teológica nas definições da licitude da escravidão negra, a qual tentava justificar a prática escravagista a partir de um texto alegórico, serviu de passaporte para que o comércio de africanos se estabelecesse. Esse discurso justificou o deslocamento de milhões de negros, africanos e cativos, para o Novo Mundo, incorporando a ideia de que tal prática tinha o aval divino. Para muitos religiosos da época, o pecado de Cam servia para validar a escravização de povos supostamente oriundos daquela região. A retomada da máxima aristotélica, de que a “servidão natural dos povos inferiores” é legítima, permitiu a alguns padres da Igreja católica, como é o caso de Manoel da Nóbrega, jesuíta português que chegou ao Brasil nos idos de 1549, entenderem que a escravização negra africana tinha um respaldo na genealogia cristã, sobretudo em um momento em que religião e política andavam de braços dados.⁶ Esse é um entendimento comum à época, e deve ser lido levando-se em conta o contexto em que foi produzido. É inegável, contudo, que os interesses econômicos são fundamentais na formulação desse processo, no qual

os europeus remitologizaram o Gênesis em termos raciais, posicionando os africanos na base da “Grande cadeia da existência humana” [...]. Nas suas explorações da alteridade pelo comércio escravo, os europeus imaginaram que elas eram justificadas pela religião e, mais tarde, pela ciência. A gênese de raça foi esquecida na negação do desejo. O que permaneceu foi a estruturação do Outro pela especularização, tornada racional pela observação científica. (PINAR, 2008, p. 37)

ESCRavidÃO E RACISMO NO SÉCULO XIX

No final do século XIX, a perspectiva da inferioridade associada à questão da cor ganhou novos contornos. O ideal de valorização do indivíduo apostou no

embranquecimento da população como mecanismo de *civilização e progresso*. Para isso, a ciência substituiu a religião na busca por uma legitimação para a questão racial. Um fato curioso, também relacionado à genealogia bíblica, se dá com o quadro *A redenção de Cam*, do artista Modesto Brocos.⁷ A obra, pertencente ao acervo do Museu de Belas Artes, no Rio de Janeiro, possui traços marcantes dessa conjuntura que se está analisando. No quadro em questão, o personagem principal não é o filho caçula de Noé, mas a reversão que a penalidade bíblica sugere. Enquanto a escravidão perpetrada a Canaã e seus descendentes se expressaria pelo enegrecimento de sua pele – vinculando desse modo escravidão à pele negra –, a pintura oitocentista, produzida no ano de 1895, representaria seu exato oposto: a tentativa é de provocar uma inversão na execução do castigo. A pele branca é sinal de redenção ou, ainda, um sinal de salvação para sucessivas gerações marcadas pelo selo de uma maldição.

A pintura *A redenção de Cam* é uma representação artística que reflete a ideologia do branqueamento, prevalente no Brasil pós-abolição da escravatura. Esse período foi marcado por intensos debates sobre a integração dos ex-escravizados e de seus descendentes na sociedade brasileira. A obra ilustra bem o quanto foi divulgada a crença em uma “melhoria” racial através da miscigenação, que, entre outras questões, encorajava a assimilação cultural e racial pela imigração europeia. O objetivo do artista era evidenciar essa ideologia como positiva, representando a transição racial através das gerações na família retratada: da avó negra, para a mãe mestiça, até chegar na criança branca, o que simbolizava a “redenção” segundo a visão da época. Esse quadro é uma peça-chave para o entendimento das dinâmicas raciais e da história da escravidão no Brasil, sendo um ponto de partida para discussões acerca das políticas raciais históricas e suas repercussões na sociedade contemporânea.

A cena é singular. Uma senhora negra encontra-se de pé, diante de uma palmeira, com as mãos e os olhos voltados para o alto, como se elevasse aos céus uma prece. Ela veste uma saia longa, casaco aberto e de botões, lenço branco amarrado à cabeça. Sua expressão é a de uma pessoa que agradece por uma graça ou talvez um milagre. No centro da tela, sentada com uma criança no colo, está uma jovem mulher. Seu tom de pele é mais claro e sua feição denota cuidado e acolhimento ao rebento, que tem uma das mãos direcionadas à avó – na mesma direção aponta sua mãe, embora seu dedo indicador desvie levemente do ponto desejado. No lado direito da imagem, também sentado,

Figura 1 – *A redenção de Cam*, Modesto Brocos
(óleo sobre tela, 1895)



Fonte: REDEMPTION, [s. d.].

encontra-se a figura paterna. Seu olhar se inclina para o centro da tela, de modo a fixar o menino. O movimento é acompanhado de um leve sorriso e sua postura é de tranquilidade, já que mantém as pernas cruzadas e as mãos entrelaçadas sobre o joelho direito. O cerne da pintura está no exterior da casa, uma modesta construção amarela de pau a pique. De seu interior sobressaem apenas algumas peças de roupa penduradas em um varal.

A tela representa uma família marcada pela gradação das cores, que vai do marrom escuro (a avó) ao branco (o menino), apontando assim para uma perspectiva de clareamento corporal que culmina com a *redenção* da criança, a qual, embora seja herdeira da anciã, não carrega em sua pele a cor da *maldi-*

ção. O que parece subentendida nessa alegoria é a sugestão de que o país se tornaria branco em algumas poucas gerações.⁸ No entanto, deve-se considerar que “o quadro é fruto do momento pós-emancipação, marcado pela forte adesão ao racismo da esfera pública e da emergência de uma série de planos quanto ao destino da população de ascendência negra” (LOTIERZO, 2013, p. 4). Note-se que a representação de cada personagem obedece a uma hierarquia preexistente: embora a alegoria em cena denote que se trata de uma família pobre, apenas a idosa traça casaco puído e possui os pés descalços, uma marca da escravidão. O mesmo não se dá com os demais personagens, cujas roupas não parecem desgastadas e os pés se encontram calçados.

A composição evoca uma discussão envolvendo o embranquecimento da população, com vistas a uma possível incorporação da população de ascendência negra à jovem República. No decorrer dos anos 1890, assim como nas primeiras décadas do século XX, essa seria uma questão cara para o campo médico e científico, muito influenciado pelos discursos deterministas e pela constatação da miscigenação do país. Na base desse debate, encontra-se um ponto fundamental para a problemática envolvendo a superação do racismo: o futuro da população egressa do cativo e sua incorporação aos critérios da cidadania, como é o caso do acesso à educação escolar formal. Nesse aspecto, o progresso do Brasil estava vinculado à educação popular, oferecida em espaços institucionalizados ou não, com vistas a garantir o desenvolvimento da economia nacional. Para isso, era necessário unir a liberdade oferecida a uma educação elementar somada a uma formação profissional. A ideia era combinar a oferta de um ensino elementar (ler, escrever e contar) com o emergente mercado de trabalho assalariado, presente na passagem do Império para a República.

Em relação aos filhos dos libertos ou aos ex-escravos, havia senões quanto ao seu acesso ou permanência em escolas regulares custeadas pelo governo, embora seja factível constatar a presença desses segmentos nas escolas elementares, ofertada tanto pela iniciativa privada quanto pelo poder público. Mas o que chama atenção é a falta de amparo social sentida pelos libertos, os quais criaram formas variadas de resistência e reivindicação de seus direitos. Seu protagonismo, nesse sentido, pode ser exemplificado por iniciativas que iam desde passeatas e abaixo-assinados, até manchetes em jornais e criação de fundos de arrecadação, os quais favorecessem a causa da instrução popular, notadamente para os filhos dos ex-escravizados (TORRES, 2023).

Cerca de dois anos após a Abolição da escravatura, a situação dos libertos e ingênuos era estampada na capa dos principais impressos do país. Em 25 de maio de 1890, no jornal mineiro *Gazeta de Ouro Preto*, foi publicada uma manchete que enaltecia a criação de uma creche para atender crianças “vítimas da instituição maldita”. Segundo a nota, esses espaços contribuiriam para “assegurar aos menores os meios de alimentar o espírito e a matéria”, impedindo-os assim de se tornarem “criminosos” e oferecer algum perigo para a sociedade. O fim último de seus esforços era a formação de “cidadãos laboriosos e úteis” ao bem comum.

Na verdade era mister que providências fossem tomadas no intuito de amparar a esses menores vítimas de um ódio injusto, atirados a miséria, e perseguidos porque a sociedade em peso, ergueu-se indignada e declarou guerra de extermínio a instituição maldita que por tanto tempo manietava uma raça infeliz. (GAZETA DE OURO PRETO, 1890, p. 1)

O apelo proclamado pelo jornal era de união a nomes conhecidos do movimento abolicionista para que fosse travada uma batalha “poderosa contra a escravidão” ou, ainda, contra os efeitos que a instituição escravista impunha aos libertos após sua libertação.

Unamo-nos, pois, aos apóstolos do bem que estão seguindo em favor da cruzada santa levantada por Alberto Brandão e secundada poderosamente por João Clapp, José do Patrocínio, Seixas e muitos outros que de corpo e alma atiraram-se a grandiosa propaganda contra a escravidão. (GAZETA DE OURO PRETO, 1890, p. 1)

O esforço de atender e dar uma formação escolar digna aos filhos dos libertos tornou-se uma bandeira promissora no período pós-emancipação que, na ausência de políticas públicas eficientes, voltadas para esse segmento, viu nas iniciativas particulares uma saída para o “abandono social” em que eles se encontravam. Ao celebrar seu segundo aniversário, a Abolição se mantinha longe de garantir cidadania plena a ex-escravos e seus descendentes. Diante dessa ausência, era preciso recorrer ao auxílio da população para sustentar iniciativas de acolhimento a esse grupo:

Os professores, empregados e alunos do Asilo dos Meninos Desvalidos pretendem realizar por estes dias uma passeata pelos bairros da Vila-Isabel, Andaraí e Engenho-Novo, esmolando em favor das projetadas creches para os filhos dos libertos. (NOVIDADES, 1890, p. 2)

A exclusão social imposta aos egressos do cativo impediu de experimentar a “verdadeira liberdade”, ainda que sobre suas mãos e pés não estivessem mais atadas correntes ou ferrolhos. Essa era uma percepção comum à época, em que se confirmava a ausência de um planejamento do poder público em estabelecer um projeto que garantisse a esses indivíduos usufruírem de direitos básicos, como saúde, trabalho, educação, moradia e segurança. Assim como visto no periódico *Gazeta de Ouro Preto*, mencionado anteriormente, a iniciativa do médico Alberto Brandão, de criar creches para os libertos, é destacada como um exemplo de patriotismo e esmero para com os ingênuos. Nesse sentido, a grande chave explicativa que se deduz dessa situação, a partir da fala dos dois periódicos aqui aludidos, era a percepção de que a “festa da liberdade” só se concretizaria quando a “educação” fosse derramada sobre a população negra, especialmente aquela vinculada ao cativo. A fórmula básica de sobrevivência, após a experiência escravagista, era a recepção de saberes e valores morais, os quais garantissem a essa parcela da população o *status* de cidadãos brasileiros.

O mote da educação popular, atrelado à perspectiva de superação da escravidão e à incorporação dos egressos do cativo aos critérios de uma cidadania plena, mostrou ter sido uma perspectiva dominante. Em fins do século XIX, a defesa de um possível branqueamento do país nos faz supor que a cor da pele se enraizou como uma senha de acesso a direitos fundamentais básicos, os quais deveriam ser garantidos pelo Estado a toda a população, fosse ela branca ou não. As distinções baseadas na cor da pele e nos critérios de classe estão evidenciadas no acesso à escola regular, por exemplo. A dificuldade de uma criança negra, mesmo não escravizada, de manter-se no ambiente escolar era muito maior do que a de uma criança que nunca passou pela experiência do cativo – ainda que para esta última houvesse as limitações financeiras de custeio do material escolar e as necessidades de sobrevivência. Além das limitações financeiras, comuns a ambas, havia o peso da cor.

ALGUMAS TEORIAS RACIAIS NO SÉCULO XIX

O século XIX, no Brasil, foi marcado por intensos debates em relação à questão racial, especialmente no contexto da abolição da escravidão, ocorrida em 13 de maio de 1888. O racismo continuou a permear as instituições sociais, econômicas e políticas, enquanto a “ideologia do branqueamento” sugeria que a mistura racial levaria a uma população mais branca e, supostamente, mais “civilizada”. Essa concepção influenciou as políticas públicas e práticas sociais que buscavam desencorajar o fortalecimento da identidade afro-brasileira. A influência das teorias raciais, como o *darwinismo social* e o *racismo científico*, alimentou estereótipos sobre as capacidades intelectuais e culturais das diferentes raças (SCHWARCZ, 1993). Essas ideias contribuíram para a legitimação do racismo e para a manutenção de estruturas sociais hierárquicas.

No final do Oitocentos, as teorias raciais contribuíram para a justificação das hierarquias sociais e para a manutenção de atitudes discriminatórias em várias partes do mundo, incluindo o Brasil. Algumas das teorias mais proeminentes eram embasadas no pensamento científico e pseudocientífico da época, muitas vezes associando características físicas e intelectuais aos diferentes grupos raciais. Vejamos:

1. Darwinismo social: A popularização das ideias de Charles Darwin também influenciou as teorias raciais.⁹ Algumas interpretações distorcidas da teoria da evolução foram usadas para argumentar que certas raças eram mais evoluídas do que outras, fornecendo com isso uma base pseudocientífica para o racismo. A aplicação incorreta da seleção natural de Darwin à sociedade sugere que as pessoas e os grupos sociais mais “aptos” ou “superiores” sobrevivem e prosperam, enquanto aqueles considerados menos aptos são destinados à inferioridade ou mesmo à extinção. Essa teoria foi usada para justificar desigualdades sociais, econômicas e raciais. Argumentava-se que determinados grupos eram biologicamente superiores, o que, supostamente, explicaria sua posição dominante na sociedade.

2. Racismo científico: Teorias racistas muitas vezes alegavam fundamentação científica para suas afirmações, envolvendo medições cranianas, características físicas e até mesmo tentativas de classificar grupos humanos com base em características genéticas. Essas abordagens eram frequentemente usadas

para justificar a superioridade percebida de certas raças sobre outras. Alguns dos principais elementos do racismo científico incluíam:

- **Hierarquia racial:** Defendia a existência de uma hierarquia racial fixa, em que algumas raças eram consideradas superiores e outras inferiores. Essa hierarquia era muitas vezes baseada em características físicas percebidas, como cor da pele, forma do crânio e outros traços anatômicos.
- **Determinismo biológico:** Argumentava que as diferenças sociais, intelectuais e morais entre os grupos raciais eram determinadas por fatores biológicos e genéticos. Essa perspectiva ignorava influências sociais, culturais e ambientais na formação de características individuais e coletivas.
- **Eugenia:** Muitos defensores do racismo científico apoiavam a eugenia, uma pseudociência que preconizava a melhoria da qualidade genética da população através da promoção da reprodução seletiva de determinados grupos considerados superiores e da restrição da reprodução de grupos estimados como inferiores.
- **Medições antropométricas:** Algumas teorias racistas envolviam medições físicas detalhadas, como a craniometria, que tentava correlacionar características cranianas com supostas diferenças intelectuais e morais entre grupos raciais.
- **Discriminação e justificação para exploração:** O racismo científico foi utilizado para justificar a exploração e opressão de grupos racialmente discriminados. Essas teorias forneceram uma suposta base “científica” para a subjugação de povos colonizados, para a escravidão e outras formas de exploração.

Essas ideias acabaram reproduzindo uma concepção hierarquizada dos brasileiros, onde os corpos negros apareciam sempre associados às camadas mais inferiores da população. A partir dessa compreensão, o racismo era vinculado a uma cor de pele específica e se manifestava (e ainda se manifesta) em diferentes áreas da sociedade. Conforme salienta Silvio de Almeida (2019), no Brasil, o racismo não aparece apenas em atitudes individuais, mas está profundamente enraizado nas estruturas e instituições da sociedade.

O racismo estrutural refere-se a padrões e práticas sistêmicas que perpetuam a desigualdade com base na raça. Isso inclui políticas, leis, normas cultu-

rais e instituições que, de forma consciente ou inconsciente, contribuem para a marginalização e discriminação de determinados grupos raciais. Diferentemente do racismo individual, que se manifesta em atitudes pessoais discriminatórias, o racismo estrutural destaca como as desigualdades raciais são incorporadas nas estruturas sociais e econômicas (ALMEIDA, 2019).

Essa abordagem ressalta a importância de se analisar e entender as disparidades raciais não apenas no nível interpessoal, mas também nas políticas e práticas que sustentam e reproduzem essas desigualdades ao longo do tempo. O entendimento do racismo estrutural é fundamental para criar mudanças efetivas na busca por equidade racial e justiça social.

EDUCAÇÃO E RACISMO NO BRASIL DO SÉCULO XXI

A grande tarefa do tempo presente, quando se fala em educação e racismo, é refletir de que maneira a sociedade brasileira pode romper com vários séculos de preconceito e marginalização de extratos da sociedade, e lançar luz para as práticas afirmativas que vêm ocorrendo com o intuito de dar visibilidade à cultura e à identidade negras (GOMES, 2003). Longe de esgotar o tema, o que buscamos trazer com essa reflexão são alguns elementos que nos ajudem a avançar no movimento de reelaboração da história social brasileira.

Historicamente, algumas iniciativas são apontadas como porta de entrada a práticas de resistência e de transformação da sociedade. Como bem destacou Nilma Lino Gomes (2017), entre esses agentes está o movimento negro no Brasil, como um potente educador, que vai muito além da sala de aula tradicional. Ao longo de seus muitos anos de luta por igualdade e direitos, ele construiu um corpo de saberes e práticas que são essenciais para a emancipação social, cultural e política da população negra no país. Ainda de acordo com a autora, esses saberes incluem a valorização da identidade negra, a crítica ao racismo estrutural, a luta por políticas públicas que promovam a igualdade racial, e a construção de espaços de pertencimento e afirmação da negritude. Em outras palavras, a educação promovida pelo movimento negro é um instrumento de emancipação, pois desafia as estruturas de poder que perpetuam a exclusão e a desigualdade.

A atuação dos movimentos sociais, como é o movimento negro (mas não apenas ele), tem trazido à tona a necessidade de uma educação que reconheça

e valorize a diversidade étnico-racial brasileira. Esses movimentos pressionam por políticas públicas que promovam a inclusão e combatam o racismo estrutural, resultando em mudanças significativas na agenda educativa. Um exemplo prático dessa mobilização foi a aprovação da Lei n. 10.639/03, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” (GOMES, 2012; SILVA, 2010). Esse é um exemplo de como o engajamento social pode levar a mudanças concretas na educação. Essa legislação foi fruto de longas lutas e debates promovidos por movimentos sociais que exigiam uma educação mais inclusiva e representativa.

Como forma de avançar nesse debate, citamos aqui algumas práticas que podem contribuir na desconstrução das contradições ligadas ao racismo e à sala de aula. Trata-se de uma pauta antirracista, a qual deve ser abraçada pela comunidade escolar, por instâncias de poder, por agentes educadores, pelas lideranças políticas, enfim, por cada cidadão brasileiro:

- **Conscientização e sensibilização:** A educação pode proporcionar uma compreensão mais profunda da história e das realidades contemporâneas do racismo. Ensinar sobre culturas diversas e contribuições de diferentes grupos étnicos pode desafiar estereótipos e promover o respeito mútuo. Essa é uma questão a ser trabalhada não apenas nas escolas, mas sobretudo nesses espaços, onde se aprende que a diversidade faz parte das relações interpessoais.
- **Inclusão de perspectivas diversas:** Incorporar materiais educacionais que representem uma variedade de perspectivas culturais e étnicas ajuda a diversificar o currículo e a criar um ambiente mais inclusivo. Incluir autores, cientistas, artistas e pensadores de diversas origens pode ampliar a compreensão dos estudantes sobre o mundo.
- **Promoção da igualdade:** Educar sobre os princípios fundamentais de igualdade e justiça pode ajudar a combater atitudes discriminatórias e promover a aceitação. Incentivar discussões sobre diversidade e equidade na sala de aula pode criar um ambiente propício para a reflexão crítica.
- **Políticas educacionais antirracistas:** Implementar políticas educacionais que abordem desigualdades estruturais e promovam a equidade é essencial. Uma educação antirracista passa pela compreensão da sala

de aula como um espaço privilegiado na tessitura de ações efetivas, que sejam capazes de conscientizar a comunidade escolar sobre os ganhos de uma educação inclusiva. Garantir acesso igualitário a recursos educacionais e oportunidades é uma parte importante da luta contra o racismo.

- **Empoderamento e autoestima:** A educação pode ser uma ferramenta importante para empoderar os indivíduos, promovendo a autoestima e a valorização da identidade cultural. Esse aspecto é fundamental para combater o racismo, pois muitas vezes as comunidades racialmente marginalizadas enfrentam desafios relacionados à autoimagem, estereótipos negativos e falta de representação positiva nos espaços de poder.
- **Representação positiva:** Colocar em evidência figuras históricas, cientistas, artistas e líderes de diversas origens nos currículos escolares proporciona modelos positivos para estudantes pertencentes a diferentes grupos étnicos. A representação positiva é importante para desafiar estereótipos e mostrar a diversidade de contribuições das diferentes comunidades para a sociedade.
- **Acesso a oportunidades:** Proporcionar oportunidades iguais de aprendizado e participação em atividades extracurriculares e projetos educacionais é essencial para o desenvolvimento de habilidades e confiança. A educação inclusiva também se estende a garantir que todos os estudantes tenham acesso a recursos e apoio necessário para alcançar seu pleno potencial.
- **Currículo reflexivo:** Desenvolver currículos que incentivem a reflexão crítica sobre identidade, cultura e diversidade contribui para a conscientização e o respeito mútuo. Estudar diversas perspectivas e contextos culturais permite que os estudantes vejam suas próprias experiências como parte de um conjunto mais amplo.

É importante destacar que a educação deve ser parte de um esforço mais amplo e contínuo para combater o racismo, que envolve mudanças estruturais na sociedade, nas instituições e nas políticas públicas (GLASS, 2012). Como defendia Paulo Freire (1986; 1997), a educação é um processo libertador, que vai muito além da mera transmissão de conhecimento. Uma cidadania crítica é despertada com diálogo, reflexão e protagonismo de seus agentes – e a escola é um *locus* privilegiado nessa tarefa.

Além disso, a educação desempenha um papel crucial na formação de indivíduos conscientes, ativos e engajados, capazes de contribuir positivamente para a comunidade em que estão inseridos. Por meio do aprendizado, os sujeitos podem compreender seus direitos e responsabilidades, e agir em prol do bem comum. Uma educação que valoriza a diversidade contribui para a formação de cidadãos que promovem a igualdade e a justiça, pois ela não apenas fornece conhecimento, mas também molda valores, atitudes e habilidades que são essenciais para a construção de uma sociedade democrática e sustentável. Investir na educação é investir no fortalecimento da cidadania e na construção de um futuro mais promissor para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De maneira geral, as relações e ações relativas à escolarização de negros, brancos e mestiços no século XIX são profundamente complexas. Apesar de ser necessário avançarmos um pouco mais nas pesquisas no campo da história social a esse respeito, já é possível estabelecermos algumas considerações. A despeito das clivagens sociais, comuns à época, é inegável a presença de crianças e jovens negros (livres, libertos e mesmo escravizados) no ambiente escolar. Tal presença, embora não fosse majoritária, nos permite concluir que a tese de uma ausência negra no campo da história da educação oitocentista não se sustenta. Libertos e ingênuos estiveram na pauta das discussões e mobilizaram, inclusive, projetos de lei, os quais buscavam inserir esse segmento nos critérios de uma educação formal. A intenção era moralizar e capacitar, com o mínimo de saber necessário, essa farta mão de obra disponível para os trabalhos na lavoura e na cidade, onde os postos de trabalho exigiam minimamente uma capacitação profissional.

Ainda que tenha mobilizado a atenção de estadistas e autoridades públicas, é fato que, tanto na Corte quanto nas províncias (e, após 1889, nos estados), havia um número significativo de negros sem acesso a direitos básicos, incluindo a escola. A luta pela implementação de políticas de inclusão era uma realidade no século XIX, como ainda é atualmente. A concretização da verdadeira liberdade ainda paira como uma utopia para muitos desses brasileiros.

Portanto, a tarefa de romper com séculos de escravidão no país nos aponta para uma questão urgente: como desempenhar atitudes antirracistas nos

dias atuais? Essa é uma missão que deve ser encarada com seriedade e entusiasmo – e não deve estar restrita a uma parcela da população. Toda a sociedade deve se comprometer nesse projeto de superação da discriminação e marginalização de indivíduos pela cor de sua pele. A escola tem um papel fundamental nessa tomada de consciência – mas não apenas ela. Essa é uma pauta que deve ser estendida aos diferentes espaços de poder, à cultura, à religião, à política, às universidades, às instituições judiciárias, às instâncias legislativas, aos grêmios estudantis etc. A educação é uma chave que abre as portas da inclusão, do respeito e da equidade. Valorizar a educação, o educador e o educando deve ser o empenho de todos nós. As gerações futuras agradecem.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural* (Feminismos plurais, coordenação de Djamilia Ribeiro). São Paulo: Pólen, 2019.
- BÍBLIA Sagrada. São Paulo: Paulinas Editora, 2005.
- FINLEY, M. I. *O Trabalho na Antiguidade Clássica*. Lisboa: Edições 70, 1988.
- FONSECA, Marcus Vinicius. *Uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil*. Bragança Paulista: Edusf, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1997.
- GAZETA de Ouro Preto. 25 de maio de 1890.
- GLASS, Ronald. Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, v. 93, n. 235, dez. 2012.
- GOBBI, Hugo Javier. Integração e liberdade: uma reflexão histórica. *Revista brasileira de política internacional*, v. 44, n. 1, jun. 2001, p. 156.
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: SILVA, L. A. da (Org.). *Educação, cultura e relações étnico-raciais: reflexões críticas*. Brasília: MEC/SECAD, 2003, p. 15-36.
- GOMES, Nilma Lino. *Diversidade na Educação: representações e práticas de inclusão escolar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro Educador. Saberes construídos na luta por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

- GUTIÉRREZ, Jorge Luis. Aristóteles e a escravidão natural no texto da Política y sua recepção na Idade Média. *Revista Pandora Brasil*, n. 13, dez. de 2009.
- INWOOD, Brad (Org.). *Os Estoicos*. São Paulo: Odysseus Editora, 2006.
- LONG, A. A. *A Stoic and Socratic Guide to Life*. Edição online. Oxford: Oxford Academic, 2002.
- LONG, A. A. Estoicismo na tradição filosófica: Spinoza, Lipsius, Bluter. In: INWOOD, Brad (Org.). *Os Estoicos*. São Paulo: Odysseus Editora, 2006.
- LONG, A. A. & SEDLEY, D. N. *The Hellenistic Philosophers: Volume 1, Translations of the Principal Sources with Philosophical Commentary*. Cambridge University Press, 1987.
- LOTIERZO, Tatiana H. P. *Contornos do (in)visível: A redenção de Cam, racismo e estética na pintura brasileira do último Oitocentos*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2013.
- MOURA, D. T. A ética dos estoicos antigos e o estereótipo estoico na modernidade. *Cadernos Espinosanos*, n. 26, 2012, p. 111-128.
- NOVIDADES. 20 de maio de 1890.
- NUSSBAUM, M. C. *The Therapy of Desire: Theory and Practice in Hellenistic Ethics*. Princeton University Press, 1994.
- PINAR, William F. O corpo do pai e a raça do filho: Noé, Schreber e a maldição do pacto. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.
- REDEMPTION of Can, Modesto Brocos, 1895. *Google Arts & Culture*, [S. l.], [s. d.].
- SANTOS, Luiz Carlos dos. Uma História (quase) esquecida: a luta dos Movimentos Negros no Brasil. In: GARCIA, Maria de Fátima; SILVA, José Antonio Novaes da (Orgs.). *Africanidades, Afrobrasilidades e processo (des)colonizador: contribuições à implementação da Lei 10.639/03*. João Pessoa: Editora UFPB, 2018.
- SCHWARCZ, Lília Moritz. *O espetáculo das raças*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- SILVA, M. A. da. *A Grécia Antiga: História e Cultura*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.
- SILVA, P. B. G. et al. (Org.). *Educação das Relações Étnico-Raciais: Desafios e Perspectivas*. Brasília: MEC/SECAD, 2010.
- TORRES, Rosane dos Santos. *Educação em tempos de escravidão: discursos, projetos e iniciativas em favor da educação dos ingênuos (Rio de Janeiro, 1871-1889)*. Tese (Doutorado em História). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2023, 250f.

TOSI, Giuseppe. Aristóteles e a escravidão natural. *Boletim do CPA*, n. 15, jan./jun. 2003, p. 71-100.

VIDAL-NAQUET, P. *O Mundo da Escravidão na Antiguidade*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2004.

NOTAS

¹ Estoicismo é uma escola de pensamento que surgiu na Grécia Antiga e se concentra em viver de acordo com a natureza e a razão, promovendo a virtude como o único bem verdadeiro e a base da felicidade. A escola estoica foi criada por Zenão de Cítio, na cidade de Atenas, em cerca de 300 a.C.

² Ver, entre outros, LONG, 2002; LONG e SEDLEY, 1987; NUSSBAUM, 1994; INWOOD, 2006.

³ Em uma tradução livre.

⁴ Ver também: GUTIÉRREZ, 2009.

⁵ Dependendo da tradução, Jafé aparecerá como Jafet, Jafete ou Iafet.

⁶ Cf.: <https://epoca.oglobo.globo.com/cultura/noticia/2017/11/manuel-da-nobrega-era-contra-ou-favor-da-escravidao-indigena.html>.

⁷ Modesto Brocos y Gomes foi pintor, gravador, ilustrador, desenhista e professor. Nasceu na Espanha, em 1852, e faleceu no Rio de Janeiro, em 1936.

⁸ Um exemplo de uso da pintura com a finalidade de corroborar o percurso do branqueamento racial se dá com a apropriação feita por João Batista de Lacerda, no I Congresso Mundial das Raças, em 1911, que serviu de ilustração à tese do cientista de que o Brasil se tornaria branco em três gerações. A esse respeito, cf. LOTIERZO, 2013.

⁹ A teoria da evolução de Darwin é uma das bases da biologia moderna e tem suporte em uma ampla variedade de evidências, incluindo fósseis, anatomia comparada, embriologia, genética e observações da variabilidade em populações naturais. Ela explica como a vida na Terra pode ter evoluído ao longo de bilhões de anos, dando origem à diversidade de espécies que observamos hoje. É crucial enfatizar que o Darwinismo Social não é uma teoria científica válida ou aceita nos campos da biologia ou da antropologia atualmente. As ideias associadas a essa interpretação foram largamente desacreditadas devido à falta de fundamentação científica e ao uso inadequado dos princípios evolutivos de Darwin para explicar fenômenos sociais complexos.

Artigo submetido em 14 de fevereiro de 2024.

Aprovado em 4 de setembro de 2024.

