



A Educação da Criança Escrava nos Quadros da Escravidão do Escritor Joaquim Manoel de Macedo

Marcus Vinícius da Fonseca

RESUMO - A Educação da Criança Escrava nos Quadros da Escravidão do Escritor Joaquim Manoel de Macedo. A educação foi um tema que teve ampla repercussão durante o processo de abolição do trabalho escravo, principalmente nos debates relativos ao processo de construção e execução da Lei do Ventre Livre, de 1871. Neste artigo, procuramos apresentar um conjunto de fontes documentais que permitem analisar os encaminhamentos em torno do movimento de vinculação entre a educação e a questão relativa à libertação dos escravos. Em meio a estas fontes, merece destaque o livro *Vítimas-algozes: quadros da escravidão*, obra que demarcou a participação do escritor Joaquim Manoel de Macedo neste debate. Inicialmente, procuramos situar o livro nos debates sobre a abolição do trabalho escravo e, em seguida, tentamos destacar a sua importância em relação a um dos temas mais difíceis de serem tratados nas pesquisas relativas à escravidão: a educação das crianças escravas. Desta forma, procuramos demonstrar que esse livro permite uma aproximação com alguns aspectos relativos aos sujeitos, aos tempos, espaços e conteúdos das práticas educativas envolvidas na formação das crianças escravizadas.

Palavras-chave: **História da Educação. Escravidão. Literatura. Criança.**

ABSTRACT - The Education of Slave Children in Writer Joaquim Manoel de Macedo's Context of Slavery. Education was a theme of wide repercussion during the process of abolition of slave work, especially in debates concerning the design and execution of the Rio Branco Law, in 1871. This article intends to present a set of documental sources that allow to analyze the relationship between education and the issue of abolition. Among these sources, the book *Vítimas-Algozes: quadros da escravidão* is highlighted for marking writer Joaquim Manoel de Macedo's involvement in the debate. Initially, we situate the book in the discussion about the abolition of slave work, and then we emphasize its importance relative to one of the most difficult themes to address in researches on slavery: the education of slave children. In this way, we try to demonstrate how the book provides an approach to some aspects related to the practices involved in these children's education.

Keywords: **History of Education. Slavery. Literature. Children.**

Introdução

Um dos aspectos mais relevantes dos debates educacionais que ocorreram no Brasil está relacionado ao processo de abolição do trabalho escravo e suas conexões com a educação dos indivíduos oriundos do cativeiro. Durante o século XIX, este foi um tema que mobilizou a sociedade brasileira e teve seu ponto alto na Lei do Ventre Livre, de 1871, que, entre outras coisas, criou algumas possibilidades para que as crianças nascidas de mulheres escravas recebessem algum tipo de formação no nível instrucional.

Este processo teve início no ano de 1867, quando em suas *Falas do Trono* o Imperador D. Pedro II (Brasil, 1977, p. 374) determinou que o parlamento tratasse da questão da abolição da escravidão: "O elemento servil no Império não pode deixar de merecer oportunamente a vossa consideração, promovendo-se de modo que, respeitada a propriedade atual, e sem abalo profundo em nossa primeira indústria – a agricultura –, sejam atendidos os altos interesses que se ligam à emancipação."

No mesmo ano de 1867, foi publicado o livro *A Escravidão no Brasil*, do jurista, político e historiador Perdigão Malheiros. Este livro teve uma importância tão grande quanto a manifestação pública do Imperador a favor da emancipação dos escravos, pois apresentou uma análise dos aspectos jurídicos da escravidão e um projeto de emancipação semelhante àquele que, alguns anos depois, viria se tornar a Lei do Ventre Livre¹.

Para Perdigão Malheiros era inviável a abolição imediata da escravidão, pois, como destacou o Imperador D. Pedro II, isso ocorreria em prejuízo da agricultura como principal atividade econômica do país. Assim, para evitar prejuízos aos agricultores, sugeriu um plano que deveria gradualmente colocar fim à escravidão. Este plano consistia em determinar a liberdade das crianças nascidas de mulheres escravas, o que representaria o fim da introdução de novos cativos no país, já que em 1850 havia sido abolido o tráfico de africanos, restando apenas o ventre da mulher escrava como a única forma de inserir novos cativos na sociedade brasileira. No entendimento de Malheiros, com o estabelecimento da liberdade das crianças nascidas de mulheres escravas o fim da escravidão se tornaria apenas uma questão de tempo.

Esta proposta tinha uma relação estreita com a fala do Imperador, aliás, o livro *A Escravidão no Brasil* foi publicado pela imprensa do governo, o que demonstra o nível de proximidade entre essa obra e os processos em torno da emancipação dos escravos, conferindo-lhe um caráter quase oficial².

Desta forma, não é sem importância o fato de que foi Perdigão Malheiros um político que trabalhou no sentido de estabelecer uma conexão entre a abolição da escravidão e a educação. Para ele, os indivíduos originários do cativeiro deveriam ser submetidos a um processo de formação diferente daquele que ocorria no interior da escravidão e condizente com a situação de liberdade a que passariam a usufruir. Por isso, defendia que o processo de emancipação

deveria ser lento e gradual, como uma condição para a preparação dos escravos e seus descendentes para se inserirem em uma sociedade livre. Em meio a este processo, a educação foi apresentada como um elemento imprescindível para moldar a conduta dos indivíduos oriundos do cativeiro:

O essencial é que além da educação moral e religiosa, tomem uma profissão, ainda que seja lavradores ou trabalhador agrícola; ele continuará a servir aí se lhe convier, ou irá servir a outrem, ou se estabelecerá sobre si; em todo caso, aprenda um ofício mecânico, uma profissão, de que possa tirar recursos para se manter e a família, se tiver. Alguns poderão mesmo ser aproveitados nas letras ou em outras profissões, as escolas lhes são francas, como livres que serão por nascimento. Obrigar os senhores a mandá-los a elas é ainda problema a resolver; a instrução obrigatória ou forçada não está admitida entre nós, nem mesmo para os demais cidadãos livres. Os senhores devem ter para isto um prudente arbítrio, como aos pais é dado em relação aos filhos (Malheiros, 1976, p. 162).

A sintonia entre a proposta de Malheiros e os debates em torno da Lei do Ventre Livre chega mesmo a ser surpreendente, pois, já em 1867, ele antevia a dificuldade de definir a quem caberia a educação das crianças que nasceriam livres de mulheres escravas. Durante o processo de tramitação do projeto de lei, houve um relativo consenso sobre a importância da educação como uma forma de disciplinar as crianças para a vida em liberdade, mas havia uma discordância sobre quem seria o responsável pela atividade educacional em nível instrucional. Como chamou a atenção Malheiros (1976, p. 162) "[...] a instrução obrigatória não estava admitida nem para os demais cidadãos livres [...]", o que dizer de crianças nascidas livres de mulheres escravas?

A contradição entre um discurso que valorizava a instrução e uma resistência, quanto a se assumir a responsabilidade pelo ônus social que acarretaria esta prática educacional, demonstra que os debates em torno da Lei do Ventre Livre colocaram a questão da educação e o fim da escravidão em posições quase que equivalentes: abolir a escravidão e educar os indivíduos originários do cativeiro eram atividades apresentadas como paralelas e complementares.

Essa relação chegou mesmo ao ponto de fazer da educação uma justificativa para a ação dos opositores do projeto para a libertação das crianças nascidas de mulheres escravas. Estes alegavam ser impossível libertar as crianças sem antes educá-las. Um sofisma como esse foi apresentado nos debates que ocorreram em 1870 pelo deputado e escritor José de Alencar, um dos mais radicais adversários do projeto para libertação das crianças nascidas de mulheres escravas:

E como libertar o cativo antes de educá-lo? Não senhores; é preciso esclarecer a inteligência embotada elevar a consciência humilhada para que um dia, no momento de conceder-lhes a liberdade, possamos dizer: – vós sois homens, sois cidadãos. Nós vos remimos não só do cativeiro, como da ignorância, do vício, da miséria, da animalidade, em que jazeis! (Brasil, 1871, p. 27).

José de Alencar tentava desqualificar a libertação do ventre através da educação alegando que era impossível submeter crianças livres à mesma prática educativa que era dirigida aos escravos. Assim, para ele, primeiro era preciso tratar da educação destas crianças para depois enfrentar a questão de sua libertação. Na verdade, José de Alencar utilizava a educação como retórica para a defesa dos interesses escravistas, tentando protelar ao máximo qualquer medida que estabelecesse a libertação das crianças nascidas de mulheres escravas.

Enquanto escravistas como José de Alencar utilizavam a educação para tentar inviabilizar a libertação das crianças nascidas de mulheres escravas, os defensores do projeto procuravam estabelecer algumas prerrogativas que possibilitassem a preparação dessas crianças para o exercício da liberdade. Para isso, tentaram incorporar a dimensão educacional ao texto da lei.

O debate no parlamento foi intenso e acabou por determinar que as crianças ficariam sob responsabilidade dos senhores de suas mães até os oito anos de idade. Nesta ocasião, estes senhores teriam a opção de ficar com as crianças até os 21 anos, ou entregá-las ao Estado, em troca de uma indenização de seiscentos mil réis. De acordo com a lei, as crianças que ficassem sob responsabilidade dos senhores das mães deveriam ser criadas, e aquelas que fossem entregues ao Estado deveriam ser *criadas e educadas*.

Um olhar detido sobre os debates em relação a esta questão revela que os parlamentares envolvidos no processo de construção da Lei do Ventre Livre estabeleceram uma sutil distinção entre *criação e educação*. Criar significava que os senhores das mães poderiam explorar as crianças como trabalhadores em moldes semelhantes aos padrões de formação utilizados durante os períodos em que a escravidão esteve em vigor. Por outro lado, educar significava que as crianças que fossem entregues ao Estado deveriam ser submetidas a um modelo educacional em que se fazia presente a formação moral e disciplinar para o mundo do trabalho e também a instrução em nível elementar.

Todo esse processo em torno dos debates sobre a emancipação das crianças nascidas de mulheres escravas comporta um duplo significado, pois, de um lado, demonstrou a importância que se atribuía à educação como instrumento disciplinar responsável pela formação dos novos sujeitos a serem introduzidos na sociedade como seres livres e, de outro, estabeleceu uma crítica contundente ao modelo de educação responsável pela formação dos trabalhadores escravizados.

O livro de Perdigão Malheiros está ligado à primeira dimensão que apontamos, pois revela a importância atribuída à educação como instrumento disciplinar e complementar do processo de abolição do trabalho escravo. A partir da atuação de Perdigão Malheiros e do conjunto dos debates em torno da educação, é possível vislumbrar a maneira como durante o processo de abolição da escravidão determinados segmentos sociais planejaram o futuro das relações raciais. Mas, se de um lado, o debate educacional comporta este nível de relação com o futuro que se projetava para o país, de outro, nele também podemos encontrar a forma como os indivíduos envolvidos com a emancipação entendiam os processos sociais ligados à formação dos trabalhadores escravizados.

No que diz respeito a essa questão, há outro livro, também publicado nesse período, que defendia a abolição a partir de uma crítica radical ao tipo de educação que era empregado na formação dos trabalhadores escravos. Trata-se de uma obra literária chamada *As Vítimas-Algozes: quadros da escravidão*, de Joaquim Manoel de Macedo, publicada em 1869, e que também guarda uma estreita relação com o processo de construção da Lei do Ventre Livre³.

Esta obra opera a partir dos mesmos elementos acionados por Malheiros, ou seja, a defesa da educação como instrumento complementar do processo de abolição, mas, elabora esta relação de uma forma diferenciada. O livro de Joaquim Manoel de Macedo trata a questão em uma perspectiva inversa a de Malheiros, pois não se trata de uma abordagem cujo objetivo é defender a emancipação das crianças nascidas de mulheres escravas, procurando utilizar a educação para projetar um lugar social para os indivíduos originários do cativeiro na sociedade livre que se pretendia construir. Joaquim Manoel de Macedo mobiliza argumentos que tinham como principal objetivo analisar o passado no sentido de demonstrar a necessidade de combater as influências da escravidão no processo de formação da sociedade brasileira.

Perdigão Malheiros e Joaquim Manoel de Macedo estavam vinculados ao mesmo processo e foram responsáveis pela mobilização de argumentos educacionais com a finalidade de defender a abolição lenta e gradual da escravidão. Porém, enquanto o primeiro tinha seus olhos postos no futuro tentando estabelecer mecanismos que permitissem a subalternização dos ex-escravos na sociedade livre, o segundo voltava seus argumentos em direção à sociedade escravista e o peso desta instituição na qualidade das relações travadas no interior da sociedade brasileira.

Os Cativos como Vítimas e Algozes da Ordem Social Construída pelo Escravismo

Segundo Kátia Mattoso (1988), a criança cativa era um dos seres mais marginalizados dentro do mundo da escravidão. Isso se reflete na dificuldade de encontrar fontes documentais que expressem o testemunho destes indivíduos acerca dos processos históricos relativos à escravidão. Quando tratamos de escravos adultos é sempre possível contar com documentos históricos que, de alguma forma, revelam seus modos de ação (documentos que tratam de fuga, de venda, de rebeliões, de crimes, etc.), mas o mesmo não se verifica em relação às crianças escravas. É, entre outros documentos, através do testemunho indireto de viajantes, pintores, cronistas e escritores que podemos encontrar vestígios que indicam a condição específica das crianças escravas.

Dentro dessa dificuldade geral, torna-se ainda mais raro encontrar registros sobre as formas de educação destes pequenos indivíduos que se encontravam submetidos às regras do cativeiro. Talvez isso possa ser tomado como um dos elementos que reforça o padrão de marginalidade destas crianças⁴.

Portanto, dentro do quadro geral de dificuldades relativas aos estudos sobre a educação de crianças escravas, o texto literário construído por Joaquim Manoel de Macedo adquire um importante significado. Trata-se de um relato que procura construir representações dos diferentes processos de formação dos escravos, estabelecendo, inclusive, distinções de gênero que revelam a especificidade da educação de meninos e meninas nascidos no interior do cativeiro.

O livro de Macedo foi produzido a partir de uma intenção clara de convencer os senhores de escravos quanto à importância do estabelecimento da libertação das crianças nascidas de mulheres escravas como um importante princípio emancipacionista. Desta forma, revela de maneira direta as implicações desse fato com o problema da educação, pois, além de escritor, Joaquim Manoel de Macedo era professor do Colégio Pedro II e autor de livros didáticos sobre a história do Brasil. Ou seja, tratava-se de um homem que estava ligado à atividade educacional e que considerou o problema da escravidão privilegiando suas conexões com a educação.

Joaquim Manoel de Macedo era favorável à emancipação dos escravos e queria demonstrar a necessidade e a importância de se combater esse mal que era altamente prejudicial à sociedade brasileira. Para ele, ao assumir a emancipação dos escravos como tarefa fundamental a ser cumprida, os senhores deveriam reconhecer que eliminavam um mal que afetava, sobretudo, a eles mesmos, pois os escravos eram vítimas da escravidão, mas eram também algozes de seus senhores. É isso que o escritor pretendia demonstrar aos leitores-senhores, pois é na perspectiva deles que a narrativa foi estruturada. Sharyse Amaral (2007, p. 200) afirma sobre o livro *Vítimas-algozes* que "era provável que tivesse sido uma obra de encomenda, pedida pelo Imperador D. Pedro II, cujo objetivo seria o de preparar o 'espírito' dos senhores para a Lei do Ventre Livre (1871)".

Quanto à proposta de superação da escravidão, a posição de Joaquim Manoel de Macedo encontrava-se filiada àquela que, desde a *Fala do Trono*, de 1867, foi apresentada pelo Imperador D. Pedro II, acompanhada por Perdígão Malheiros e pelos articuladores do projeto para libertação do ventre. Joaquim Manoel de Macedo foi também um articulador e defensor da libertação dos frutos do ventre da mulher escrava e pretendia, com sua obra, difundir na sociedade essa ideia como um passo fundamental para livrar o país dos males da escravidão. Essa posição é apresentada com clareza na introdução do livro, que é intitulada *Nossos-leitores*:

A emancipação imediata e absoluta dos escravos, que aliás pode vir a ser um fato indeclinável e súbito na hipótese de adiamento teimoso do problema, e provocador do ressentimento do mundo, seria louco arrojo que poria em convulsão o país, em desordem descomunal e em soçobro a riqueza particular e pública, em miséria o povo, em bancarrota o Estado... A emancipação gradual iniciada pelos ventres livres das escravas, e completada por meios indiretos no correr de prazos não muito longos, e diretos no fim desse prazo com indenização garantida aos senhores, é o conselho da prudência e o recurso providente dos proprietários (Macedo, 1988, p. 3).

O que o escritor sugere é exatamente o que estava sendo debatido no período e o que se tornou a Lei do Ventre Livre: libertação das crianças nascidas de mulheres escravas, com a indenização dos proprietários e outras iniciativas, como a criação de um fundo de emancipação e libertação dos escravos do governo⁵. Portanto, a posição de Joaquim Manoel de Macedo em relação à libertação do ventre encontrava-se dentro das propostas que, na época, estavam sendo encaminhadas no Legislativo.

Os escravos registrados pelo escritor estavam dentro do quadro de referência que vigorava no século XIX e foram permanentemente retratados na sua inferioridade. Eles desconheciam a ideia de valores morais e eram concebidos como uma mera consequência da escravidão. Tratava-se de seres que possuíam uma dimensão interior moldada pela violência da escravidão e, por isso, eram vítimas, mas se tornavam mais violentos e desumanos que a própria instituição que os formara. Assim, transformavam-se em algozes, capazes de atos violentos e impensáveis, mesmo no contexto de violência do final do século XIX⁶.

Portanto, a construção do escravo elaborada por Joaquim Manoel de Macedo opera a partir de uma dimensão subjetiva moldada pela violência da escravidão e da capacidade do escravo de transcender a isto se tornando mais violento que a instituição que o formou. É deste processo que emergem as figuras que compõem as histórias das *vítimas-algozes e os quadros da escravidão*.

Estes quadros são compostos por três novelas em que a figura central é sempre um escravo: *Simeão – o crioulo*, *Pai-Raiol – o feiticeiro* e *Lucinda – a mucama*. Destas histórias que retratam as vítimas-algozes, nos interessam a de Simeão e Lucinda, pois têm como protagonistas escravos que foram descritos desde o período em que eram crianças.

As histórias são semelhantes no que diz respeito à construção e ao desfecho de suas tramas. Simeão e Lucinda foram escravos que, desde crianças, tiveram um íntimo contato com seus senhores, mas se tornaram perigosos, levando as famílias desses senhores à destruição. Simeão matou a família de seus senhores e Lucinda perverteu o caráter de sua sinhazinha levando-a a mais completa ruína⁷.

No processo de destruição dos senhores pelos escravos, Joaquim Manoel de Macedo apresenta uma série de críticas à escravidão e um dos aspectos centrais dessa crítica volta-se para a educação. A educação recebida durante a escravidão, associada às tendências primitivas dos negros, fazia com que os escravos se tornassem elementos altamente perigosos expondo seus senhores a riscos que, em uma sociedade repleta de cativos, eram impossíveis de serem controlados.

Simeão - o crioulo: os espaços e os sujeitos envolvidos na educação das crianças escravizadas

A crítica em relação à educação da criança escrava torna-se clara quando Joaquim Manoel de Macedo descreve o processo de formação de Simeão. Ele teve todo o apreço da família senhorial e dela recebeu um tratamento diferenciado

por ser irmão-de-leite da filha do próprio senhor. No entanto, a sua educação não fugiu aos moldes daquela que era recebida pelos demais escravos. Na descrição do processo de formação de Simeão alguns espaços vão sendo elencados como responsáveis por sua educação, entre eles destaca-se *cozinha*:

Havia para ele (Simeão) na casa de seus amorosos senhores um céu e um inferno: na sala o néctar da predileção e da amizade, na cozinha o veneno da inveja e o golfão dos vícios. Na cozinha a negra má e impiedosa castigou-lhe as travessuras e exigências incômodas e apadrinhadas pelos senhores, repetindo-lhe mil vezes:

– Tu és escravo como eu.

E o negro enfezado e ruim perseguia o crioulinho estimado com a ameaça lúgubre de um futuro temeroso:

– Brinca por aí, pobre coitado! Hás de ver como é bom o chicote, quando cresceres [...] (Macedo, 1988, p. 19).

Foi na cozinha que Simeão conviveu com escravos mais velhos que tinham inveja de sua condição híbrida, ou seja, entre o cativo e o favorecimento da família senhorial. Estes escravos atuaram no sentido de lhe informar sobre a artificialidade de sua condição preparando-o como um algoz:

A cozinha foi sempre adiantando a sua obra: quando conseguiram convencer, compenetrar o crioulinho da baixeza, da miséria da sua condição, as escravas passaram a preparar nele o inimigo dos seus amantes protetores: *ensinaram-o (sic)* a espiar a senhora, a mentir-lhe, atraí-la, ouvindo as conversas para contar na cozinha; *desmoralizaram-o (sic)* com as torpezas da linguagem mais indecente, com os quadros vivos de gozos esquálidos, com o exemplo freqüente do furto e da embriaguez, e com a lição insistente do ódio concentrado aos senhores (Macedo, 1988, p. 19, grifos meus).

Na cozinha Simeão vivenciou um processo de formação em que os escravos adultos lhe transmitiram uma série de percepções negativas em relação aos seus senhores e à sua condição de *negro da casa*, que lhe permitia desfrutar de uma convivência próxima à família senhorial. Mas, não foi este o único espaço responsável pela formação de Simeão, pois a subversão de seu caráter também se deu na convivência direta com seus senhores:

E a *sala* ajudou sem pensar, sem querer, a obra da cozinha.

Domingos Caetano e Angélica (os senhores) não destinavam Simeão para trabalhador de enxada, e não o fizeram aprender ofício algum, nem lhe deram tarefa, e ocupação na fazenda: abandonado-o à quase completa ociosidade, tolerando seus abusos com fraqueza e cega condescendência, e, o que é pior, simulando às vezes exagerada severidade esquecida logo depois, ameaçando sem realizar jamais a ameaça do castigo, dando enfim ao crioulo facilidades para o passeio, não raramente dinheiro para suas despesas fúteis, amando-lhe como filho adotivo, e conservando-o escravo, sem o querer, sem o pensar,

auxiliaram as depravações da cozinha que perverteram o vadio da fazenda (Macedo, 1988, p. 20, grifos meus).

Essa foi a educação que Simeão recebeu durante a infância, na casa onde vivia. Mas, além da *sala* e da *cozinha*, houve, na adolescência, outro espaço que complementou sua formação:

A *venda* rematou a obra começada pela cozinha e auxiliada pela sala. Não podendo ter parte nos banquetes, nas reuniões festivas, nos divertimentos da sociedade livre, vendo-os de longe, invejando-os, querendo arremedá-los, Simeão que pairava em uma condição média, mas artificial, inconseqüente e falsa entre as flores da liberdade que não podia colher de todo e os espinhos da escravidão que embora não dilacerassem, espicaçavam-lhe o coração, desceu da situação híbrida para o fundo do abismo: do fado da senzala da fazenda, passou depressa aos ajuntamentos da *venda*, e convivendo ali com escravos mais brutais e corruptos, e com vadios, turbulentos e viciosos das vizinhanças entregou-se a todos os deboches, e se fez sócio ativo do jogo aladroadado, da embriaguez ignóbil e da luxúria mais torpe. Simeão foi desde então perfeito escravo (Macedo, 1988, p. 20, grifos meus).

Os espaços representados pela *cozinha*, a *sala* e a *venda* foram os responsáveis pelo processo de formação de Simeão transformando-o em um *perfeito escravo*. A descrição de Joaquim Manoel de Macedo procura retratar a artificialidade da condição do pequeno escravo, fazendo uma referência direta aos modos de existência que caracterizariam as crianças que nasceriam livres de mulheres escravas. Seriam *escravos livres* e caso fossem educados a partir desta condição artificial seriam pouco úteis, e principalmente perigosos. Neste sentido, a argumentação se encaminha para uma defesa da aplicação do ideário da educação moderna em relação a estas crianças reivindicando a sua formação em um espaço específico que deveria minimizar as influências do mundo privado.

Este espaço é representado pela escola que, entre outras coisas, deveria combater os vícios de um mundo marcado por uma vida confinada ao espaço do privado. Joaquim Manoel de Macedo utiliza a ideia de educação moderna para qualificar sua crítica à escravidão. Assim, procura destacar os aspectos negativos de uma educação que era marcada pelo mundo privado acompanhando aquilo que foi se estabelecendo como consenso na modernidade, ou seja, a crítica a educação que era organizada sem a interferência direta do Estado.

Na caracterização destes processos educativos anteriores ao estabelecimento hegemônico da educação escolar e pública nas sociedades modernas, Justino de Magalhães (1996, p. 10) apresenta as seguintes considerações:

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. Estes 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... São instâncias educativas cuja existência está marcada pelo signo do privado.

A crítica de Joaquim Manoel de Macedo representa a aplicação de uma das principais características da educação moderna às condições de vida dos escravos, demonstrando a improcedência da formação dentro do espaço privado. Neste caso, em meio aos escravos adultos que se tornam sujeitos de uma acção pedagógica gerada pela convivência que tinha a capacidade de reproduzir as mazelas da escravidão nas gerações mais novas. Aqui, o autor acena com uma perspectiva amplamente criticada pelos parlamentares ao longo dos debates sobre a Lei do Ventre Livre, alegando que, para abolir a escravidão do ventre, era necessário que as crianças não recebessem a mesma educação que os escravos, pois isso as tornaria incompatíveis com a liberdade.

Essa perspectiva se confirma à medida que constatamos que o próprio tempo em que a criança deveria se manter sob a tutela dos senhores, tal como estabeleceu a Lei do Ventre Livre, ou seja, vinte e um anos, é uma referência fundamental dentro da trama construída por Joaquim Manoel Macedo.

Na véspera de completar essa idade, a senhora de Simeão havia resolvido dar-lhe de presente a alforria, mas ele, sem saber e motivado por vingança em relação a todos os ressentimentos relativos à sua condição de escravo livre, planejou um furto na casa de seus senhores e matou todos os membros da família. A cena descrita por Macedo, onde a senhora fala ao seu genro sobre a proposta de dar a liberdade de presente a Simeão, vai de encontro a algumas dimensões da Lei do Ventre Livre:

Excelente idéia! - respondeu Hermano (o genro). - Ele é, com perdão das senhoras, um escravo desmoralizado, e talvez por exceção ou milagre um liberto de bons costumes.

– Aprova então?

– Sem dúvida; mas devo dizer que *só ele perderá* com o benefício que lhe quer fazer: perdão outra vez; Simeão está *mal preparado* para ser feliz com a liberdade; entretanto a liberdade é santa e regeneradora (Macedo, 1988, p. 60, grifos meus).

O fato de a proprietária de Simeão planejar conceder-lhe a liberdade no dia em que ele completaria vinte e um anos, atingindo a idade que definia a condição de maioridade, acompanha a proposta da Lei do Ventre Livre, pois foi exatamente este o período definido como data limite para que as crianças nascidas livres de mulheres escravas ficassem sob a posse de seus senhores. Por outro lado, o fato de Hermano (o genro) dizer que Simeão não estava preparado para a liberdade, é um indicativo de que as crianças que cresceriam livres, mas dentro do regime de escravidão, deveriam ser preparadas para o pleno exercício da liberdade.

Nesse sentido, uma educação em moldes diferenciados daquela que vigorava na escravidão deveria vir junto com a libertação do ventre. Esta diferença consistia na utilização de um modelo de educação que não transcorresse no espaço privado

e que fosse capaz de moldar as crianças para os padrões de convivência em uma sociedade livre, caso contrário seriam indivíduos que se converteriam em uma ameaça. Como ocorreu com Simeão, que desfrutou de uma *pseudo-liberdade*, mas que não foi acompanhada por um tipo de educação que o preparasse para isso, o que o transformou em um algoz da ordem social composta pelos indivíduos livres.

Lucinda - a mucama: os tempos e os conteúdos da educação das crianças escravizadas

A forma como Joaquim Manoel de Macedo descreve a educação de Lucinda acompanha a crítica contida na história de Simeão. Mas, como se trata de uma menina escrava, a história é amplamente demarcada pela questão de gênero. Desta forma, o escritor demonstra que estava preocupado em abordar as diferenças que perpassavam a escravidão no que diz respeito à educação dos dois sexos.

Segundo José Roberto Góes e Manolo Florentino (1999), era comum a criança escrava carregar um ofício como uma extensão do nome, o que por sua vez indica o trabalho como um elemento central no processo de formação destas crianças. Por outro lado, do ponto de vista pedagógico, isso pode ser entendido como uma forma de condicionamento de sua função social como escrava, ou seja, nome e ofício eram associados para demarcar uma existência que deveria transcorrer na condição de trabalhador escravizado.

A partir desta perspectiva, podemos entender por que um dos primeiros aspectos da história de Lucinda é a descrição em relação aos procedimentos que a transformaram em a mucama. Lucinda, *a mucama*, foi preparada para o exercício deste ofício e, aos doze anos de idade, foi dada de presente à filha de um rico proprietário. A narrativa procura descrever em detalhes o seu processo de formação:

Lucinda fora aos sete anos de idade mandada para a cidade do Rio de Janeiro, e ali entregue a uma senhora viúva que era *professora particular de instrução primária*, e mestra ou preparadora de mucamas.

A pobre, mas laboriosa viúva, ensinava sem paga a ler e escrever mal as meninas pobres, e a *barato preço*, o *mister de mucamas a escravas*; tirava porém de umas e outras grande vantagem, porque sendo também modista, as meninas e as escravas eram suas costureiras gratuitas.

Exigente e rígida, principalmente com as escravas, quando tratava de ensino e de trabalho, zelava apenas a moralidade das meninas, limitando-se a impedir àquelas de sair à rua (Macedo, 1988, p. 166, grifo meu).

Percebe-se que a *laboriosa viúva* que foi responsável pela formação de Lucinda se dedicava também à educação de meninas pobres, às quais ensinava de forma deficiente a leitura e a escrita, enquanto as escravas somente aprendiam o ofício de mucama⁸. Das *meninas*, a viúva cuidava da moralidade, das escravas limitava-se a mantê-las em casa. É interessante notar que a escravidão roubava destas pequenas escravas a condição de serem também *meninas*, pois,

de acordo com a descrição de Macedo, elas eram, ao contrário das *meninas pobres*, somente *escravas*. Quanto ao aprendizado, este não se dissociava de uma exploração das *meninas e escravas* como trabalhadoras não remuneradas. Segundo Maria Luiza Marcilio (1998), no contexto da escravidão era comum a utilização de crianças pobres como mão de obra gratuita.

Por outro lado, a construção elaborada por Joaquim Manoel de Macedo indica também aspectos relativos à demarcação dos tempos de inserção em atividades educacionais mais específicas. Lucinda iniciou de forma efetiva a sua preparação para um ofício aos sete anos, e aos doze já havia concluído sua formação, sendo submetida a condições de trabalho muito próximas daquelas que caracterizavam o mundo dos escravos adultos.

Segundo Kátia Mattoso (1988), a infância da criança escrava não pode ser enquadrada em uma condição única, pois havia uma diversidade de experiências, por exemplo, eram distintas as condições dos escravos nascidos na África e aqueles que haviam nascido no Brasil⁹. Mas, para ela, era por volta dos sete anos que se abandonava a infância e a criança escrava iniciava sua passagem para a vida adulta. Na verdade, pode-se dizer que esse era mais um dos movimentos de mudança que a escravidão lhes preparava. As condições de sobrevivência na mais precoce idade não eram fáceis, pois tratava-se de crianças que pouco podiam contar com referências maternas e quase nunca com referências paternas. Marcadas pelas ausências frequentes de um dos genitores, ou de ambos, a criança escrava era lançada na comunidade e era objeto de uma criação possível:

Quando a comunidade escrava é numerosa, não há dúvida que a mãe biológica é substituída por uma mãe postiça ou até por toda comunidade feminina que se encarrega de sua criação [...] não é raro encontrar crianças em tenra idade que são cercadas por escravos do sexo masculino, como é o caso, por exemplo, dos dois cabrinhas Leôncio, de 7 anos, e Zenon, de 4 anos, que vivem em companhia de sua senhora Maria Senhorinha Gomes de Oliveira e do escravo angolano Angelo, já idoso. Aqui, a mulher branca é a única figura feminina, mas seria temeroso querer ver nela uma referência ao retrato materno (Mattoso, 1988, p. 47).

Fora estas referências, a autora aponta ainda crianças cercadas de escravas idosas, de jovens, ou ainda completamente solitárias em meio à família senhorial. Todas as situações eram possíveis, e não há dúvida que, como no caso de Lucinda, a criança escrava ficava muito cedo sem referências familiares, pelo menos no sentido que tradicionalmente tende a ser admitido no mundo ocidental.

Os estudos de Góes e Florentino (1999) acompanham a perspectiva sugerida por Mattoso (1988), especificando outros pontos à medida que a questão é examinada a partir da mortalidade infantil. Estes historiadores tentaram mensurar os índices de mortalidade a partir de inventários colhidos no Rio de Janeiro:

[...] com efeito, os inventários das áreas rurais fluminenses mostram que no intervalo entre o falecimento dos proprietários e a conclusão da partilha entre

os herdeiros, os escravos com menos de dez anos de idade correspondiam a um terço dos cativos falecidos; dentre estes, dois terços morriam antes de completar um ano de idade, 80% até os cinco anos (Góes; Florentino, 1999, p. 180).

Os índices de mortalidade faziam com que até os quatro anos de idade a sobrevivência da criança escrava fosse muito mais uma aposta do que uma realidade. Quando a criança vencida essa etapa, estava à mercê do mercado que conferia valor a suas habilidades como trabalhador:

Aprendia-se um ofício e a ser escravo: o trabalho era o campo privilegiado da pedagogia senhorial. Assim é que, comparativamente ao que valia aos quatro anos de idade, por volta dos sete um escravo era cerca de 60% mais caro e, por volta dos 11 chegava a valer até duas vezes mais. Aos 14 anos a frequência de garotos desempenhando atividades, cumprindo tarefas e especializando-se em ocupações era a mesma dos escravos adultos. Os preços obedeciam a igual movimento (Góes; Florentino, 1999, p. 185).

Os estudos que citamos acima indicam algumas características da infância da criança escrava. Acreditamos que muito ainda falta revelar sobre esses indivíduos, mas alguns elementos ficam bem delineados em relação a essas crianças: eram permanentemente ameaçadas por situações de abandono; eram vítimas de altas taxas de mortalidade; eram submetidas a uma educação centrada no trabalho; estavam à mercê do jogo em torno do mercado de comercialização de escravos e tinham um período extremamente curto para o desenvolvimento da infância.

Os processos de formação de Lucinda coincidem com esse movimento de formação que transcorria de forma rápida ao longo das primeiras fases da vida. Foi assim que após um período de formação junto da *laboriosa viúva* ela completou o processo que a transformaria em *vítima-algoz*:

No fim de cinco anos Lucinda, que era inteligente e habilidosa, deixou a mestra, e tornou à casa do senhor para passar logo ao poder de Cândida, trazendo os conhecimentos e o noviciado dos vícios e das perversões da escravidão: suas irmãs, as escravas com que convivera, algumas das quais muito mais velhas que ela, tinham-lhe dado as lições de sua corrupção, de seus costumes licenciosos, e a inoculação da imoralidade, que a fizera indigna de se aproximar de uma senhora honesta, quanto mais uma inocente menina (Macedo, 1988, p. 166).

Os aspectos negativos da educação de Lucinda não são atribuídos à mulher que foi responsável por sua formação. Assim como em Simeão, foi a convivência com escravas um pouco mais velhas que desvirtuou a aprendiz de mucama. Durante cinco anos, as escravas introduziram os aspectos mais perversos na pequena Lucinda, que, aos doze anos de idade, estava pronta para assumir a tarefa para a qual foi preparada.

Na história de Lucinda, a impregnação gerada pela convivência com escravos é mais uma vez reafirmada como a responsável pelo processo de formação.

Isto indica o quanto a crítica de Joaquim Manoel de Macedo visava atacar a educação no espaço privado. Ele não chega a dizer claramente sobre a questão de uma educação pública, mas reafirma permanentemente o caráter comprometedor de uma formação em meio à escravidão. Isto aponta claramente para a necessidade de se preparar o escravo para a liberdade, principalmente as crianças que, apenas alguns anos depois da publicação de sua obra, viriam a ser libertadas pela Lei do Ventre Livre.

Alguns aspectos da educação das crianças escravas eram semelhantes àquelas que estavam relacionados com as crianças de outros grupos, mas eram revestidos de uma especificidade que estava relacionada à sua condição de cativa. Isto pode ser visto em relação ao momento em que Cândida (a sinhazinha) saía da infância, ocasião em que recebeu de presente um vestido que deveria representar sua condição de *moça*, mas é motivo de zombaria por parte de Lucinda:

– Estás vendo? já sou moça.

Lucinda fez um momo e sorriu maliciosa.

– Pois não sou?...- perguntou a menina admirada.

A mucama pareceu ou fingiu-se arrependida do movimento que lhe escapara e respondeu:

– Ah! Sim já é; já tem vestido cumprido.

Cândida compreendeu que a sua mucama lhe ocultava alguma coisa que ela não sabia relativamente à sua condição de moça, e com infantil curiosidade, tornou dizendo:

– Não me enganas; tu pensas que ainda não sou moça a despeito do meu vestido: que me falta então para sê-lo? (Macedo, 1988, p. 169).

Ao atingir a idade para se tornar moça, Cândida recebeu um vestido comprido como parte do rito que representava esta passagem. Lucinda, que era apenas dois anos mais velha que sua senhora, durante essa mesma fase deixou de ser aprendiz para se tornar uma mucama de fato. Portanto, o período de passagem era o mesmo, mas entre a senhora e a escrava o trabalho se impunha como uma diferença radical em relação a estas duas etapas da vida.

No século XIX, o trabalho era uma marca da educação de crianças de diferentes segmentos da população, é o que aponta o estudo de Gutierrez e Lewkowicz (1999), que utilizaram uma documentação censitária relativa a Minas Gerais e concluíram que tanto as crianças livres como escravas estavam ligadas ao mundo do trabalho:

Interessante observar que não havia diferenciação social quanto à inserção das crianças no mundo do trabalho. Livres, escravos e libertos vinculavam-se cedo à produção e no aprendizado das mesmas ocupações. A proporção de crianças livres de 5 a 14 anos que aparecem no recenseamento de 1831 com ofício definido correspondia a 18% do total de crianças livres, proporção muito similar ao percentual de escravos da mesma faixa etária que estavam ocupados 21% (Gutierrez; Lewkowicz, 1999, p. 20).

O trabalho era o principal aspecto da educação de crianças de diferentes grupos sociais, mas isso não pode ser tomado como um aspecto que nivelava a experiência das crianças escravas com outros segmentos da população. Isso pode ser percebido através da educação de Lucinda que transcorreu juntamente com as meninas pobres, mas estas, segundo a narrativa de Macedo, além do aprendizado de um ofício, foram introduzidas de forma rudimentar na cultura letrada. As diferentes distinções apresentadas por Macedo revelam a existência de uma hierarquia em que a condição (livre ou escravo), a classe social e o pertencimento racial influenciavam nas formas de educação utilizadas em relação aos diferentes grupos. No que diz respeito às crianças escravizadas, aprendia-se um ofício e a condição subalterna que marcava a experiência como cativo em uma sociedade hierarquizada.

Além das questões que destacamos, há outros elementos que indicam uma interface do discurso de Macedo com a questão da educação, no contexto do século XIX. Ao longo das duas histórias, ele sugere permanentemente o ensino agrícola como o modelo de educação ideal para a regeneração moral e também como uma necessidade de um país que era essencialmente agrícola. Ao retratar a educação que receberam dois jovens ligados à família do senhor de Lucinda, a importância do ensino agrícola é colocada em destaque:

Liberato e Frederico tinham a mesma idade, sendo o primeiro apenas alguns dias mais velho que o outro: amavam-se como irmãos que se amam, tinham ambos fraternizado no leite materno, no berço, nos brincos de infância, nos estudos da escola primária, no colégio de instrução secundária e no bacharelamento, e ainda na Europa nas escolas agrícolas; deviam ainda visitar e estudar juntos durante dois anos a indústria agrícola dos Estados Unidos da América do Norte e das Antilhas (Macedo, 1988, p. 193).

Os dois jovens estavam sendo preparados para atuar na produção agrícola a partir de procedimentos mais avançados. Esses jovens eram radicalmente contra a escravidão e afirmavam que a modernização do processo de produção tornaria os escravos dispensáveis. Como escolas que poderiam propiciar esse tipo de formação capaz de modernizar a agricultura não existiam no Brasil, os dois jovens retratados por Macedo foram mandados para a Europa, e, posteriormente, iriam realizar estudos nos Estados Unidos e nas Antilhas. Essa relação entre o ensino agrícola, modernização e abolição da escravidão indica que Joaquim Manoel de Macedo estava, ao mesmo tempo, reivindicando o ensino agrícola e sugerindo uma alternativa ao trabalho escravo.

Durante o processo de execução da Lei do Ventre Livre, o Ministério da Agricultura convocou os proprietários rurais para a realização de dois congressos agrícolas que deveriam tratar daquilo que era chamado de crise na lavoura. Estes dois congressos ocorreram em 1878 e reuniram os proprietários rurais do sudeste, na cidade do Rio de Janeiro¹⁰, e os do nordeste, na cidade do Recife¹¹. Estes congressos contaram com ampla adesão dos proprietários rurais e uma das questões que deveriam ser tratadas por eles era sobre a forma mais conveniente de resolver a crise na lavoura, que tinha como um dos seus elementos

centrais a carência de mão de obra em função do processo de abolição do trabalho escravo.

Nos dois eventos houve a defesa do ensino agrícola como uma possibilidade de modernização dos processos de produção e a reivindicação de que o governo do Império investisse na construção de escolas agrícolas de nível superior para formar os filhos dos proprietários rurais. Os proprietários agrícolas reivindicaram também uma rede de escolas/orfanatos para formar os demais trabalhadores, inclusive as crianças nascidas livres de mulheres escravas¹².

Joaquim Manoel de Macedo não estabeleceu um vínculo direto entre a educação dos ex-escravos e o ensino agrícola, mas sua crítica caminha na mesma direção da reivindicação dos participantes dos congressos agrícolas, de 1878: a constituição de um sistema de ensino voltado para a agricultura em que fosse possível educar tanto os filhos de senhores como os ex-escravos.

Além dessas questões, Macedo dirige sua crítica a um ponto que, para ele, era central: convivência entre os escravos e as pessoas livres. Os indivíduos formados em meio à escravidão terminavam por contaminar as famílias dos seus senhores, prejudicando-as, não só se transformando em seus algozes, como também minando as bases da educação recebida pelas crianças livres. O contraponto entre a Cândida (a sinhazinha) e Lucinda evidencia claramente esse fato:

Custa admitir que uma menina (Cândida) que se educa, que por pouca instrução que tenha recebido e pela sua posição e costumes tão superior em inteligência, tão elevada moral e socialmente se acha e se reconhece em relação a mucama, se deixe influenciar e induzir por esta, a ponto de sacrificar o seu pudor para ouvir-lhe a lição perversa, que sua própria consciência reprova, pois que ela esconde de seus pais e de sua família... Pobres meninas de país onde existe a escravidão! (Macedo, 1988, p. 180).

Lucinda era um pouco mais velha que sua sinhazinha, mas foi capaz de atuar de forma decisiva no seu processo de corrupção moral. Cândida tornou-se uma jovem fútil e dissimulada que se envolveu em uma relação amorosa com um *vigarista francês* que, junto com Lucinda – de quem era amante – levou a *pobre menina do país onde existia a escravidão* a mais completa degradação.

Os *quadros da escravidão* de Joaquim Manoel de Macedo não eram em nada uma visão particular de um escritor moralista e zeloso professor do Colégio Pedro II. Ele apenas trouxe para a literatura algumas crenças e atitudes que eram bastante difundidas no século XIX quanto às influências negativas dos escravos em relação ao restante da sociedade. O próprio Imperador D. Pedro II comungava deste tipo de pensamento. Segundo Ana Maria Mauad (1999), D. Pedro II assumiu com extremo zelo as suas funções paternas chegando mesmo a escrever um regulamento que deveria ser observado pelas criadas na educação de suas filhas. Neste regulamento constam recomendações que se aproximam das advertências de Macedo (apud: Mauad 1999, p. 164): "Art. 14 – Não consentirão que as Meninas conversem com pretos, ou pretas, nem que brinquem com molequinhos e cuidarão muito especialmente, que as Meninas não os vejam nus".

A recomendação do Imperador deixa claro que ele não tinha somente a preocupação de separar suas filhas do sexo masculino, pois o art. 14 é categórico: as *Meninas* não deveriam conversar com pretos e nem com *pretas*. Na verdade, deveriam ser privadas de um grupo de pessoas que poderiam influenciar negativamente a educação das futuras imperatrizes do Brasil.

Portanto, aqui temos algo que se aproxima da percepção das *vitimas/algozes* construídas por Macedo, ou seja, a forma como os escravos eram educados ocorria em prejuízo deles próprios e da sociedade em que viviam, pois, representava sempre a ameaça de difundir essa má-formação dentro da própria família senhorial e, conseqüentemente, em toda a sociedade.

Podemos dizer que o aspecto central de toda a argumentação de Joaquim Manoel de Macedo encontra-se na educação da criança escrava. Era a formação destes indivíduos dentro do espaço privado, em meio aos escravos, que mais preocupava o escritor. As crianças escravas eram educadas por procedimentos incorretos que as colocavam em risco, assim como colocavam em risco todos os que viviam à sua volta. Pensar a abolição da escravidão era pensar outros procedimentos educacionais para os indivíduos oriundos do cativeiro.

Os debates em torno da Lei do Ventre Livre consideraram esta questão e procuraram estabelecer diretrizes que modificassem a educação das crianças nascidas livres de mulheres escravas, garantindo, ao menos para as crianças que fossem entregues ao Estado, uma educação em moldes próximos do modelo de educação escolar. Neste sentido, a argumentação do escritor levou para o texto literário aquilo que se tornou uma das preocupações fundamentais dos articuladores da Lei do Ventre Livre, ou seja, era preciso pensar a forma mais conveniente de se colocar fim no trabalho escravo, mas também era preciso projetar estratégias que preparassem os escravos e seus descendentes para a liberdade, combatendo os vícios que traziam da escravidão.

Conclusão

Em meio aos debates sobre a libertação das crianças nascidas de mulheres escravas, Joaquim Manoel de Macedo publicou uma obra que visava conscientizar os escravocratas sobre os males da escravidão. Esta obra conferiu destaque aos aspectos ligados à educação, levando em conta os principais elementos do debate sobre a libertação do ventre. Em meio a suas considerações, conferiu destaque à questão de gênero, procurando demonstrar a violência inerente à atitude dos meninos escravizados que, como Simeão, tornavam-se adultos que colocavam em risco a integridade física de seus proprietários. Em relação às meninas escravizadas, como Lucinda, o problema não era necessariamente a violência física, mas o fato delas se tornarem uma fonte de corrupção que, entre outras coisas, atuava na perversão da conduta moral e sexual tanto de homens como de mulheres livres.

Os elementos envolvidos na trama construída por Joaquim Manoel de Macedo estiveram presentes na Lei do Ventre Livre, que reconheceu a necessi-

dade de modificação dos padrões educacionais das crianças oriundas do cativo. Este reconhecimento se materializou na lei através da distinção que isentou os senhores de escravos de uma educação das crianças em nível instrucional, mas definiu que aquelas que fossem entregues ao Estado fossem submetidas a este processo de formação.

Os dados relativos ao processo de execução da Lei do Ventre Livre, que esteve em vigor entre os anos de 1871 e 1888, revelam que o governo do Império desenvolveu uma série de iniciativas para que a dimensão educacional definida pela lei fosse implementada¹³. No entanto, houve uma atitude sistemática dos senhores de escravos de reter essas crianças como trabalhadores não remunerados até os vinte e um anos de idade.

Os relatórios do Ministério da Agricultura, órgão responsável pela execução da lei, revelam que havia uma média anual de 24 mil crianças nascidas dentro do estatuto jurídico definido pela Lei do Ventre Livre. Dessa forma, em 1888 havia mais de 400 mil crianças nascidas livres de mulheres escravas, mas, até 1885, pouco mais de cem dessas crianças foram entregues ao Estado em troca da indenização de seiscentos mil réis. Ou seja, a maioria das crianças foram retidas nas mãos dos senhores de suas mães, e educadas através de procedimentos semelhantes àqueles que foram utilizados durante a escravidão.

A educação das crianças escravizadas é um assunto de difícil tratamento pelas pesquisas históricas, mas, tendo como referência o livro de Joaquim Manoel de Macedo, podemos delinear alguns aspectos deste processo. A criança escrava era formada a partir de procedimentos pedagógicos que estavam centrados na impregnação gerada pelas experiências vivenciadas no mundo privado, sendo os senhores e a comunidade escrava os principais responsáveis pela transmissão dos saberes que lhes eram necessários. Embora Joaquim Manoel de Macedo foque sua abordagem na (de) formação moral, é possível reconhecer que o trabalho era um aspecto central da experiência de formação da criança escrava, e era a partir dele que todo um universo de percepções sob as desigualdades que caracterizavam o mundo dos livres e dos escravos era transmitido aos pequenos cativos.

Considerando a obra que tomamos para análise e o conjunto de informações que mobilizamos para sua interpretação, podemos dizer que a educação da criança escrava era mobilizada a partir de um modelo que tinha como *espaço* o mundo privado, como *método* a impregnação e como *conteúdo* privilegiado uma formação que se desenvolvia a partir do trabalho. Este processo se dava de forma intensa e rápida, pois a sua eficácia era elemento indispensável para que esses indivíduos se tornassem produtivos e também fossem sujeitos capazes de delinear as perspectivas e as possibilidades de suas ações em um mundo absolutamente hierarquizado.

Recebido em julho de 2009 e aprovado em fevereiro de 2010.

Notas

1. Quanto a Perdígão Malheiros, é preciso registrar que embora o projeto da Lei do Ventre Livre, que foi votada em 1871, estivesse em absoluta concordância com sua obra, ele, na condição de deputado pela província de Minas Gerais, votou contra o projeto. Segundo Joaquim Nabuco (1936, p. 157), esta mudança de postura ocorreu em função do seu nome ter sido vetado para ocupar uma pasta no Governo do Império: "Por uma fatalidade... Perdígão Malheiros, que fora o doutrinador, o mestre da abolição, votará na Câmara em 1871 contra a reforma de que preparara o caminho, e procurará fazer crer a Anti-slavery Society que nessa questão fora ele o abolicionista intransigente e o governo o sustentador da escravidão. Não há, porém, que levar em conta, na vida dos homens que foram os instrumentos de uma ideia, as aberrações, as incoerências que não puderam frustrar. Votando contra a lei de 28 de setembro, Perdígão Malheiros foi apenas um voto perdido; publicando a sua grande obra, ele fora um iniciador, um criador, o autor de um movimento que nada podia deter." Para uma análise sobre a conduta de Perdígão Malheiros em relação à escravidão consultar Chalhoub, 1990.
2. Joaquim Nabuco (1936, p. 157) faz algumas considerações sobre o assunto quando registra a atuação de seu pai, Nabuco de Araújo, como membro do Conselho de Estado que sistematizou o projeto que deu origem a Lei do Ventre Livre: "Observar-se-á que bem poucas são as medidas do projeto Nabuco que não figurassem na obra de Perdígão Malheiros, a *Escravidão no Brasil*, o grande manancial onde todos foram se prover, e nesse sentido é este o livro mais fecundo e benfazejo, até hoje publicado no Brasil".
3. Joaquim Manoel de Macedo (1822-1882) tornou-se conhecido após a publicação de seu romance *A Moreninha*, em 1844, transformando-se em um dos principais representantes do romantismo na literatura brasileira. Foi sócio fundador do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e durante boa parte de sua vida atuou como político militante do Partido Liberal. Foi também professor de história e geografia do Colégio Pedro II, chegando mesmo a ser preceptor dos filhos da Princesa Isabel.
4. Para tratar da educação de escravos é preciso considerar a questão a partir de um conceito que aponte para uma dimensão que esteja além da associação entre educação e escolarização. Há indícios fortes de que a educação escolar não teve uma ampla aplicação em meio aos escravos brasileiros, porém, isso não quer dizer que os procedimentos dirigidos às crianças escravizadas não possam ser interpretados como dispositivos de cunho educativo.
5. A Lei do Ventre Livre estabelecia também o direito dos escravos fazerem um pecúlio, a proibição da venda em separados de famílias e ainda determinava a matrícula de todos os escravos do Império.
6. A historiografia sobre a abolição (Azevedo, 1987 e Chalhoub, 1990) tem insistido que, neste período, a violência dos escravos foi substantivamente superior a de outros momentos, pois o processo de desmantelamento do sistema escravista e a divisão causada pelas ideias abolicionistas em meio à sociedade fez com que os escravos se tornassem mais incisivos nas suas reações aos desmandos dos agentes do escravismo. Mas, mesmo esse aumento das reações violentas dos escravos fica muito aquém das atitudes que Joaquim Manoel de Macedo cria para demonstrar como a escravidão colocava a sociedade em perigo.
7. A outra história, *Pai-Raiol - o feiticeiro*, não possui uma trama diferente, porém, seu principal protagonista é um escravo de origem africana que possuía poderes sobrenaturais. Por retratar um africano que chegou ao Brasil já na condição de adulto não a

- utilizaremos nesta análise. Para tratar da escravidão a partir das questões relativas à educação é essencial considerar a distinção entre escravos nascidos no Brasil e aqueles que vieram da África. Para uma caracterização desta distinção consultar Fonseca, 2002b.
8. Essas considerações em relação à figura da professora podem ser entendidas como uma crítica às condições educacionais na sociedade imperial, que carecia de um desenvolvimento efetivo de escolas para formação da população. Considerações desta natureza eram muito comuns na segunda metade do século XIX e visavam criticar a figura do mestre-escola que, como na história escrita por Macedo, era um indivíduo que atendia aos alunos na sua própria casa, não possuía formação para o exercício da função docente e geralmente conciliava a função de professor com outras atividades.
 9. Segundo Mattoso (1981), o número de crianças que chegavam da África como escravas não era desprezível, pois era mais fácil utilizar as crianças para se burlar a fiscalização dos navios negreiros que tinham cotas estabelecidas para o tráfico de africanos adultos por embarcação. Assim, as crianças africanas eram um reforço à população que vinha ser cativa no Brasil.
 10. CONGRESSO AGRÍCOLA DO RIO DE JANEIRO [Recife, 1878]. **Anais**. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa (ed. fac-similar) 1988.
 11. CONGRESSO AGRÍCOLA DO RECIFE [Recife, 1878]. **Anais**. Recife: Ed. Centro de Pós-graduação em Desenvolvimento Agrícola, EIAP (ed. Fac-similar) 1978.
 12. Estes congressos estiveram diretamente relacionados com a crise política que se estabeleceu no Império após o estabelecimento da Lei do Ventre Livre. Segundo José Murilo de Carvalho (1978), tratava-se de uma iniciativa que visava ouvir os proprietários rurais para apaziguar os ânimos daqueles que se sentiam prejudicados com as iniciativas a favor da emancipação dos escravos, tornando-se alvo fácil para o movimento republicano que crescia em meio à crise.
 13. Durante o processo de execução da Lei do Ventre Livre o governo do Império incentivou o surgimento de associações que deveriam se tornar responsáveis pela educação das crianças nascidas livres de mulheres escravas. Instituições desta natureza foram criadas em várias províncias e contaram com o apoio financeiro do governo. Para uma análise da atuação dessas associações consultar (Fonseca, 2002a).

Referências

- AMARAL, Sharyse. Emancipacionismo e as Representações do Escravo na Obra Literária de Joaquim Manoel de Macedo. **Revista Afro-Ásia**, Salvador, n. 35, p. 199-236, 2007.
- AZEVEDO, Célia Maria Marinho. **Onda Negra Medo Branco: o negro no imaginário das elites - século XIX**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- BRASIL. Congresso. **Câmara dos Deputados Elemento Servil: parecer e projeto de lei apresentado a câmara dos deputados em 1871**. Rio de Janeiro: Typografia Nacional, 1874.
- BRASIL. Imperador. **Falas do Trono: desde o ano de 1823 até o ano de 1889**. Brasília: INL, 1977.
- CARVALHO, José Murilo. Introdução ao Congresso Agrícola do Rio de Janeiro. In: CARVALHO, José Murilo. Congresso Agrícola do Rio de Janeiro [1878]. **Anais...** Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa (ed. fac-similar), 1988.
- CHALHOUB, Sidney. **Visões de Liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

- CONGRESSO AGRÍCOLA DO RECIFE [Recife, 1878]. **Anais...** Recife: Ed. Centro de Pós-graduação em Desenvolvimento Agrícola, EIAP (ed. Fac-similar), 1978.
- CONGRESSO AGRÍCOLA DO RIO DE JANEIRO [Rio de Janeiro, 1878]. **Anais...** Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa (ed. fac-similar), 1988.
- FONSECA, Marcus V. **A Educação dos Negros:** uma nova face do processo de abolição do trabalho escravo no Brasil. Bragança Paulista SP: Ed da Universidade São Francisco, 2002a.
- FONSECA, Marcus V. Educação e Escravidão: um desafio para a análise historiográfica. **Revista Brasileira de História da Educação.** São Paulo, n. 4, p. 123-144, jul./dez. 2002b.
- GOES, José Roberto; FLORENTINO, Manolo. Crianças Escravas, Crianças dos Escravos. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das Crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1999. P. 177-191.
- GUTIÉRREZ, Horácio; LEWKOWICZ, Ida. Trabalho Infantil em Minas Gerais. **Lócus:** revista de história, Juiz de Fora, v. 5, n. 2, p. 9-21, jul./dez. 1999.
- MACEDO, Joaquim Manoel de. **As Vítimas-Algozes:** quadros da escravidão. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa/ Ed. Spicione, 1988.
- MAGALHÃES, Justino. Um Contributo para a História do Processo de Escolarização da Sociedade Portuguesa na Transição do Antigo Regime. **Educação Sociedades & Culturas,** Porto, n.5, p.7-34, 1996.
- MALHEIROS, Perdigão. **A Escravidão no Brasil:** ensaio histórico, jurídico e social. 3.ed. Petrópolis, Vozes; Brasília: 1976.
- MATTOSO, Kátia de Queirós. O Filho da Escrava (Em Torno da Lei do Ventre Livre). **Revista Brasileira de História,** São Paulo, v. 8, n. 16, p. 37-55, mar./ago. 1988.
- MATTOSO, Kátia de Queirós. **Ser Escravo no Brasil.** São Paulo: Ed. Brasiliense. 1981.
- MARCILIO, Maria Luiza. **História Social da Criança Abandonada.** São Paulo: ed. Hucitec, 1998.
- MAUAD, Ana Maria. A vida das Crianças de Elite durante o Império. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **Histórias das Crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 1999. P. 137-176.
- MOURA, João Ferreira de Moura. Relatório apresentado na sessão da décima nona legislatura. In: ASSEMBLÉIA GERAL LEGISLATIVA [1883]. **Anais...** Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1885.
- NABUCO, Joaquim. **Um Estadista do Império Nabuco de Araújo:** sua vida, suas opiniões, sua época. SP/RJ: Companhia Editora Nacional/ Civilização Brasileira, S/A Editora, 1936.

Marcus Vinícius da Fonseca é professor do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Este artigo foi produzido durante o pós-doutoramento realizado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com financiamento do CNPq.
E-mail: mvfonseca2@yahoo.com.br