



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

EDUCAÇÃO E EXCLUSÃO EM MATO GROSSO: A LEI DE 1837

EDUCATION AND EXCLUSION IN MATO GROSSO : THE 1837'S LAW

Revisão
Profissão Docente

Lourenço Ocuni Cá - Doutor em Educação e Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), nanque@hotmail.com



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

RESUMO

Este trabalho tem como proposta analisar o percurso escolar dos negros na província de Mato Grosso à luz da lei de 1837, que compreende o período do governo imperial em delegar as províncias brasileiras à organização/administração dos sistemas educativos regionais. À luz dessa lei, constatou-se que os negros matogrossenses não teriam acesso à escola, já que ainda se tratava do período escravocrata. A partir dessa lei, fez-se uma leitura da legislação da educação em Mato Grosso nesse período. Durante o desenvolvimento da pesquisa houve indagações acerca do período em que a lei de 1837 foi promulgada. Qual o percurso dos negros como alunos na província de Mato Grosso durante império tendo em vista as articulações de suas vidas pessoais na condição de escravos ou filhos de escravos? Qual foi o papel da sociedade naquele momento em relação à escolarização dos negros? Para responder essas indagações, a preocupação foi buscar e analisar documentos/legislação educacional no arquivo público de Mato Grosso e nos arquivos da Assembléia Legislativa do estado, verificando se haveria possibilidades de os negros freqüentarem as escolas públicas nesse período em tela.

Palavras-chave: Exclusão, Legislação, Negro e Escolarização.

ABSTRACT

This study has the purpose of analyzing the scholar journey of black people in the state of Mato Gross regarding to the law of 1837, which comprises the time of imperial government when delegating the Brazilian provinces to the organization/administration of regional educational systems. Regarding this law, it was observed that the black people of Mato Grosso would not have access to education, once it was still the slavery period. From this law on, it was done a reading of the legislation of education in Mato Grosso during that time. During the research's development there were interrogations about the period when the 1837's law was promulgated. Which was the way of black people, as students, in the province of Mato Grosso during the empire bearing in mind the articulations of their personal lives on the condition of slaves or slaves' children? What was the role of the society in that moment in relation to the education of black people? To answer these questions, the preoccupation was to search and analyze documents and educational legislation in the public file of Mato Grosso and in the files of Legislative Assembly of the state, checking if there were possibilities of black people to attend public schools in this mentioned period.

This work has as proposal to analyze the pertaining to school passage of the blacks in the province of Mato Grosso to light of the 1837 law, that it understands the period of the imperial government in delegating the Brazilian provinces to the organization/administration of the regional educative systems. To the light of this law, one evidenced that the matogrossenses blacks would not have access to the school, since still escravocrata was about the period. From this law, a reading of the legislation of tehe education in Mato Grosso in this period became. During the development of the reseach it h: estigations concerning the period where the 1837 law was promulgated. Which the passage of the blacs as pupils in the province of its personal lives in the children or slavery of slaves? Which was the paper of the society at that moment in relation to schoolship of the blacks? To answer these investigations, the concern was to search and to analyze documernts/educational legislation in the legislature of the state,



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

verifying if it would have possibilities of the blacks to frequent the public schools in the period in screen.

Key-words: Exclusion, Legislation, Black People and Education.

Revista
Profissão Docente



CONTEXTO HISTÓRICO NA PRODUÇÃO DA LEI DE 1837 EM MATO GROSSO

A escolarização dos negros na Província de Mato Grosso à luz da lei de 1837 é um trabalho de análise documental, tendo como pano de fundos a formulação/constituição da instrução pública em Mato Grosso durante o século XIX.

Com a independência do Brasil em 1822 e na medida em que a nova nação surge, regida por um corpo de normas e regulamentos, havia evidentemente, a necessidade do domínio pelos cidadãos dos códigos legais que regiam a sociedade. Para tal, era preciso que tivessem o domínio da leitura e da escrita. Segundo Martins (2007), Mato Grosso retomou o processo de implantação da instrução pública em 1835, um ano após o Ato Adicional de 1834. A primeira lei educacional da Província de Mato Grosso é a Lei Provincial nº 8 de 5 maio de 1837 (MARTINS, 2007, p.41).

O trabalho tem como aporte teórico a análise do discurso a partir de documento/legislação educacional, se haveria possibilidades de os negros freqüentarem as escolas nesse período em tela. Assim sendo, a enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social, é uma unidade de base da língua, trata-se de curso interior ou exterior. Ela é de âmbito social, portanto, ideológica. A lei de 1837 é uma lei claramente política; claramente ideológica/racista. Para Ribeiro (2007), entende-se por ideologias todas as explicações do social que remetam para pensamentos dialéticos, explícitos ou subentendidos, e que se tornam problemáticas apenas quando assumem caráter hegemônico e quando, por essa razão, ganham um pendor excessivamente maniqueísta e manipulatório, limitando-se a caricaturar uma realidade social e institucional cujo grau de complexidade, em grande parte, lhes escapa. Um ensino manietado por crenças de uma minoria que se escuda nos formalismos de especialistas, cujo capital social depende da manutenção do *status quo*, espelha à sociedade o que existe naquela época (RIBEIRO, 2007, p.36). Para Bakthim (2006), a ideologia não



existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um horizonte social. Há sempre uma enunciação nesse caso é “*Artigo 39º Somente as pessoas livres podem freqüentar as escolas públicas, ficando sujeitas aos regulamentos.*”. O locutor pensa e se exprime para um auditório social bem definido. É nesse contexto, que a filosofia marxista da linguagem coloca como base de sua doutrina a enunciação, como realidade da língua e como estrutura socioideológica (BAKTHIM, 2006, p.16).

Segundo o mesmo autor (2006), o signo e a situação social estão intrinsecamente ligados. Portanto, todo o signo é ideológico. Os sistemas semióticos servem para exprimir a ideologia e são, deste modo, modelados por ela. A palavra é o signo ideológico por excelência; ela registra as menores variações das relações sociais, mas isso não vale somente para os sistemas ideológicos constituídos, uma vez que a ideologia do cotidiano que se exprime na vida corrente, é o cadinho onde se formam e se renovam as ideologias constituídas. Ele define a língua como expressão das relações e lutas sociais, veiculando e sofrendo o efeito dessa luta, servindo, ao mesmo tempo, de instrumento e de material (BAKTHIM, 2006, 16).

O mesmo se dá com um instrumento de produção. Em si mesmo, um instrumento não possui um sentido preciso, mas apenas uma função: desempenhar este ou aquele papel na produção. E ele desempenha essa função sem refletir ou representar alguma outra coisa. Todo o signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica, isto é, se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc. “§5º inspecionar as escolas particulares e comunicar ao inspector geral dos estudos e ao governo o que for conveniente a esse respeito”. Se o governo fez valer a sua autoridade em instituição de ensino em Mato Grosso, isto significa que havia controle para aqueles que ele não queria que frequentassem as escolas, tanto aquelas que estavam sob seu domínio, como as escolas que eram controladas por outras entidades não estatais. Assim, o domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. É

neste caso que o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico (BAKTHIM, 2006, p.32-33).

Portanto, separando os fenômenos ideológicos da consciência individual, esses fenômenos ligam-se às condições e às formas da comunicação social. A existência do signo nada mais é do que a materialização dessa comunicação. É nisso que consiste a natureza de todos os signos ideológicos. Porém, esse aspecto semiótico e esse papel contínuo da comunicação social como fator condicionante não aparecem em nenhum lugar de maneira mais clara e completa do que na linguagem. A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social.

Para Bakthim (2006), as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto, que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, ainda que não tomaram forma, que, ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados: “Artº. 29º As câmaras municipais quando julgarem necessário poderão por si, por comissões, ou convidando os inspetores, visitar e fazer visitar as escolas públicas e particulares”. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais intrínsecas, mais efêmeras das mudanças sociais (BAKTHIM, 2006.p.46).

O documento, isto é, o ato de fala impresso, constitui, outrossim, um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de modo ativo, para ser estudado/analísado a fundo,



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

comentado e criticado sob prisma do discurso interior, levando em conta as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas em artigos, que exercem influências sobre os trabalhos posteriores). Ademais, o ato de fala sob a forma de artigo é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores: ele decorre, portanto, da situação particular de um problema acadêmico ou de um estilo de produção literária. Assim, o discurso é de certo modo parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio: “Artº. 32º Os pais de família que possuírem meios são obrigados a dar a seus filhos a instrução primária ao menos do primeiro grau nas escolas públicas, particulares ou em suas próprias casas; esta obrigação começa aos oito anos de idade dos meninos e dura até os dezesseis.”

Segundo Bakhtim (2006), qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (no que tange à vida cotidiana, ao conhecimento, à política). Porém, essa comunicação verbal ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções, de um grupo social determinado. Daí o estudo das relações entre a interação concreta e a situação *extralingüística*, não só a situação imediata, mas também, através dela, o contexto social mais amplo. Essas relações tomam formas diversas e os diversos elementos da situação recebem, em ligação com uma outra forma, uma significação diferente: os elos que se estabelecem com diferentes elementos de uma situação de comunicação artística diferem dos de uma científica. A comunicação verbal não poderia jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta. A comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

de produção. Portanto, não se pode, evidentemente, isolar a comunicação verbal dessa comunicação global em perpétua evolução. Devido a esse vínculo concreto com a situação, a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, etc.), dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar (BAKTHIM, 2006, p.128).

A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes: “Artigo “Artigo 39º Somente as pessoas livres podem freqüentar as escolas públicas, ficando sujeitas aos regulamentos.”

Para que o objeto (somente pessoas livres) pertencente a qualquer esfera da realidade, entre no horizonte social do grupo e desencadeie uma reação semiótica-ideológica, é indispensável que ele esteja ligado às condições socioeconômicas essenciais do referido grupo, que concerne de alguma maneira às bases de sua existência material. Segundo Bakthim (2006), o arbítrio individual não poderia desempenhar neste caso papel algum, já que o signo se cria entre indivíduos, no meio social; é, portanto, indispensável que o objeto adquira uma significação interindividual; somente então é que ele poderia ocasionar a formação de um signo. Dito de outra forma, não se pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social.

O que são as condições de produção? E neste caso o artigo 39º “Somente as pessoas livres podem freqüentar as escolas públicas, ficando sujeitas aos regulamentos” Elas compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso. A maneira como a memória atua, faz valer as condições de produção é fundamental. Pois a memória tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso.



Este é definido como aquilo que se fala antes, em outro lugar, independentemente. Isto é, o que se chama memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo o dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada: (...) esta obrigação começa aos oito anos de idade dos meninos e dura até os dezesseis. Neste caso, tudo o que já se disse sobre a instrução dos meninos sobre suas condições, todos esses sentidos já ditos por alguém, em algum lugar, em outros momentos, mesmo muito distantes, têm um efeito sobre o que aquela frase carrega.

Segundo Orlandi (2005), o fato de que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia. A observação do interdiscurso nos permite, no exemplo anterior, remeter o dizer na instrução pública a toda a uma referência de dizeres, a uma memória, e a identificá-lo em sua historicidade, em sua significância, mostrando seus compromissos políticos e ideológicos (ORLANDI, 2005, p.32).

Disso se faz uma inferência que há uma relação entre o já-dito e o que se está dizendo que é a que existe entre o interdiscurso e o intradiscurso, ou seja, entre a constituição do sentido e sua formulação. Orlandi (2005) explicita essa diferença tendo em conta o que se chama de interdiscurso, representado como um eixo vertical em que se teriam todos os dizeres já ditos e esquecidos em uma estratificação de enunciados que, em seu conjunto, representa o dizível. E se teria o eixo horizontal, o intradiscurso, que seria o eixo da formulação, isto é, aquilo que se está dizendo naquele momento dado, em condições dadas.

A formulação, então, está determinada pela relação que se estabelece com o interdiscurso: no exemplo dado “esta obrigação começa aos oito anos de idade dos



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

meninos e dura até os dezesseis”, seria composto pela sua formulação e também pela sua historicidade, o saber discursivo que se foi constituindo ao longo da história e foi produzindo dizeres, a memória que tornou possível esse dizer para esses sujeitos em um determinado momento e que representa o eixo de sua constituição: interdiscurso.

A constituição determina a formulação, pois só se pode dizer (formular) se se coloca na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória). Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos (ORLANDI, 2005, p.33).

Segundo a mesma autora (2005) é também o interdiscurso, a historicidade, que determina aquilo que, da situação, das condições de produção, é relevante para a discursividade. Pelo funcionamento do interdiscurso, suprime-se, por assim dizer, a exterioridade como tal para inscrevê-la no interior da textualidade. Isso faz com que, pensando-se a relação da historicidade (do discurso) e a história (tal como se dá no mundo), é o interdiscurso que especifica as condições nas quais um acontecimento histórico (elemento histórico descontínuo exterior) é suscetível de vir a inscrever na continuidade interna, no espaço potencial de coerência próprio a uma memória (ORLANDI, 2005, p.33).

É preciso esclarecer o que é interdiscurso e o que é intertexto. O interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que se disse. Para que as palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. E isto é feito do interdiscurso: “Somente as pessoas livres podem freqüentar as escolas públicas, ficando sujeitas aos regulamentos” é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o anonimato, possa fazer sentido em palavras escritas. No interdiscurso fala uma voz sem nome (ORLANDI, 2005, p.33-34).



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

Ao se falar filia-se a redes de sentidos, mas não se aprende como fazê-lo, ficando ao sabor da ideologia e do inconsciente. Por que somos afetados por certos sentidos e não outros? Fica por conta da história e do acaso, do jogo da língua e do equívoco que constitui nossa relação com eles. No entanto, o fazemos certamente determinados por nossa relação com a língua e a história, por nossa experiência simbólica e de mundo, por meio da ideologia. Por isso a análise de discurso se propõe constituir escutas que permitam levar em conta esses efeitos e explicitar a relação como esse saber que não se aprende, não se ensina, mas que produz seus efeitos. Essa prática de leitura, que é a discursiva, consiste em considerar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando escutar o não-dito naquilo que é dito, como vimos anteriormente pelo exemplo; só uma parte do dizível é acessível ao sujeito, pois mesmo o que ele não diz (e que muitas vezes ele desconhece) significa em suas palavras (ORLANDI, 2005, p.34)

Se tanto o interdiscurso como o intertexto mobilizam o que se chama relações de sentido, no entanto, o interdiscurso é da ordem do saber discursivo, memória afetada pelo esquecimento, ao longo do dizer, enquanto o intertexto restringe-se à relação de um texto com outros textos. Nessa relação, a intertextual, o esquecimento não é estruturante, como o é para o interdiscurso.

São essas evidências que dão aos sujeitos a realidade como o sistema de significações percebidas, experimentadas. Essas evidências funcionam pelos chamados esquecimentos que se referiu anteriormente. Isso se processa de tal modo que a subordinação-assujeitamento se realiza sob forma da autonomia, como um interior sem exterior, esfumando-se a determinação do real pelo modo mesmo que ele funciona: “Artº. 35º O governo só dará semelhante dispensa, caso os pais mostrem falta de meios ou outras razões assaz atendíveis”.

Segundo Orlandi (2005), a relação da ordem simbólica com o mundo se faz de tal modo que, para que haja sentido, é preciso que a língua como sistema sintático passível de jogo, de equívoco, sujeita a falhas, se inscreva na história. Essa inscrição dos efeitos lingüísticos materiais na história é que a discursividade (ORLANDI, 2005, p.47).

O sentido é assim uma relação determinada do sujeito afetado pela língua, com a história. É a forma de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua, com a história, com os sentidos. Essa é a marca da subjetivação e simultaneamente, o traço da relação da língua com a exterioridade: não existe discurso sem sujeito. E não há sujeito sem ideologia. Esta e o inconsciente estão materialmente ligados pela língua.

Para Orlandi (2005), se pensarmos em ideologia nessa perspectiva, pensamos a interpretação. Para que a língua faça sentido, é necessário que a história intervenha, pelo equívoco, pela opacidade, pela espessura material do significante. Daí resulta que a interpretação é necessariamente regulada em suas possibilidades, em suas condições. Ela não é mero gesto de decodificação, de apreensão do sentido. A interpretação não é livre de determinações: não é qualquer uma e é desigualmente distribuída na formação social. Ela é garantida pela memória, sob dois aspectos: a) memória institucionalizada (o arquivo), o trabalho social da interpretação em que se separa quem tem e quem não tem direito a ela; b) a memória constitutiva (o interdiscurso), o trabalho histórico da constituição do sentido (o dizível, o interpretável, o saber discursivo). O gesto de interpretação se faz entre a memória institucional (arquivo) e os efeitos de memória (interdiscurso, podendo assim tanto estabilizar como deslocar sentidos) (ORLANDI, 2005, p.47-48).

A ideologia, por sua vez, nesse modo de a conceber, não vista como conjunto de representações, como visão de mundo ou como ocultação da realidade. Não há realidade sem ideologia. Como prática significativa, a ideologia aparece como efeito da relação



necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido. E como não há uma relação termo-a-termo entre linguagem/mundo/pensamento essa relação torna-se possível, pois a ideologia intervém com seu modo de funcionamento imaginário:

“Artº. 39º Somente as pessoas livres podem freqüentar as escolas públicas, ficando sujeitas aos regulamentos.” São assim os imaginários que permitem que as palavras colem com a realidade. Por um lado, como se disse, é também a ideologia que faz com que haja sujeitos. O efeito ideológico elementar é a constituição do sujeito. Pela interpretação ideológica do indivíduo em sujeito inaugura-se a discursividade. Por outro lado, a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia traz necessariamente o apagamento da inscrição da língua na história para que ela signifique produzindo o efeito de evidência do sentido e a impressão do sujeito ser a origem do que diz (ORLANDI, 2005, p.48).

A LEI DE 1837 E O PROCESSO DE CIVILIZAÇÃO PELA ESCOLARIZAÇÃO

Pode-se fazer a leitura da lei de 1837 no quadro do processo civilizador de Norbert Elias (1993), pois quanto mais delegado o número de funções a pessoas das quais o indivíduo constantemente depende em todas suas ações, desde as simples até as complexas, mais se entrelaçam as relações sociais. À medida que mais pessoas sintonizam sua conduta com as outras, a teia de ações teria que se organizar de forma sempre mais rigorosa e precisa, a fim de que cada ação individual desempenhasse uma função social. O indivíduo era compelido a regular a conduta de maneira mais diferenciada, uniforme e estável. O fato que isso não exija apenas uma regulação consciente. O controle mais complexo e estável da conduta passou a ser cada vez mais instalado no indivíduo desde seus primeiros anos de vida, como uma espécie de automatismo, uma autocompulsão à qual ele não poderia resistir, mesmo que desejasse. A teia de ações tornou-se tão complexa e extensa, o esforço necessário para comportar-



se corretamente dentro dela ficou tão grande que além do autocontrole foi consciente do indivíduo, um cego aparelho automático de autocontrole foi firmemente estabelecido. Esse mecanismo visava a prevenir transgressões do comportamento socialmente aceitável mediante uma muralha de medos profundamente arraigados, mas precisamente porque operava cegamente e pelo hábito, ele com freqüência, indiretamente produzia colisões com a realidade social. Entretanto, fosse consciente ou inconscientemente, a direção dessa transformação de conduta, sob a forma de regulação crescentemente diferenciada de impulsos, era determinada pela direção do processo de diferenciação social, pela progressiva divisão de funções e pelo crescimento de cadeias de interdependência nas quais, direta ou indiretamente, cada impulso, cada ação do indivíduo tornava-se integrados (ELIAS, 1993, p.195-196).

Assim, segundo Elias (1993), ao se formar um monopólio de força, criam-se espaços sociais pacificados, que normalmente estão livres de atos de violência. As pressões que atuam sobre as pessoas nesses espaços são diferentes das que existiam antes. Formas de violência não-física que sempre existiram, mas que até então sempre estiveram misturadas ou fundidas com a força física, são agora separadas desta última. Persistem, porém de forma modificada, nas sociedades mais pacificadas. São mais evidentes, no que interessa ao pensamento padrão daquela época, como tipos de violência econômica. Na realidade, contudo, existe um conjunto inteiro de meios cuja monopolização permite ao homem, como grupo ou indivíduo, impor sua vontade aos demais. A monopolização dos meios econômicos é uma das poucas que se destacam quando os meios de violência física se tornam monopolizados, quando, em outras palavras, na sociedade mais pacificada do Estado, o livre uso da força física por aqueles que são fisicamente mais fortes deixa de ser permitido (ELIAS, 1993, p.198).

De maneira geral, a direção em que o comportamento e a constituição afetiva das pessoas mudam, quando a estrutura dos relacionamentos humanos é transformada



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

da maneira anteriormente descrita, é a seguinte: as sociedades sem um monopólio estável da força são sempre aquelas em que a divisão de funções é relativamente pequena, e relativamente curtas as cadeias de ações que ligam os indivíduos entre si. Ao passo que, as sociedades com monopólios mais estáveis da força, que sempre começam encarnadas em uma grande corte de príncipes ou reis, são aquelas em que a divisão de funções está mais ou menos avançada, nas quais as cadeias de ações que ligam os indivíduos são mais longas e maior a dependência funcional entre as pessoas.

Enfim, há determinação do sujeito, mas também existe, ao mesmo tempo, processo de individualização do sujeito pelo Estado. Esse processo é fundamental para que o Estado possa governar: “Somente as pessoas livres podem frequentar as escolas públicas, ficando sujeitas aos regulamentos”. Esta frase era dirigida claramente aos escravos, cerceando-os dos benefícios do sistema educacional. Somente em 1871, com a Lei do Ventre Livre (28/09/1871), que a instrução dos filhos dos escravos que nascessem a partir dessa data foi assegurada, pelo menos no plano legal. Essa lei previa, portanto, a educação dos ingênuos que fossem entregues ao governo, pelos senhores. A instrução primária e o encaminhamento dos filhos livres das escravas para os ofícios foram projetadas no texto legal.

Esse cerceamento das pessoas não livres a frequentar as escolas públicas devia-se ao olhar do século XIX, através do Velho Testamento que segundo história extra-bíblia, via-se os negros como filhos de Cam, aos quais Deus teria ordenado racharem lenha e transportar água para o povo escolhido (uma justificativa teológica da superioridade racial do branco sobre o negro) ainda segundo essa explicação da ordem religiosa, os negros são descendentes de Cam, filho de Noé, amaldiçoado pelo pai por lhe ter desrespeitado quando o encontrou embriagado, em uma postura indecente. Na simbologia de cores da civilização européia, a cor preta representa uma mancha moral e física, a morte e a corrupção, ao passo que, a branca remete à vida e à pureza. Nessa



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

ordem de ideias, a Igreja Católica fez do preto a representação do pecado e da maldição divina. Por isso, nas colônias portuguesa em África, mostrou-se sempre Deus como branco velho de barba e o Diabo um moleque preto com chifrinhos e rabinho. De acordo com essa simbologia de cor, alguns missionários, decepcionados na sua missão de evangelização, pensaram que a recusa dos negros em se converterem ao cristianismo refletia, de fato, sua profunda corrupção e sua natureza pecaminosa. A única salvação para esse povo tão corrupto era a escravidão. Se isso fosse verdade por que então existiu a servidão na Europa Medieval? Também havia brancos descendentes de Cam, aos quais Deus teria ordenado racharem lenha e transportar água para o povo escolhido? Pois bem, na sociedade feudal, a propriedade da terra e bens produzidos pertenciam ao senhor, os tributários e vassalos de um rei ou de um imperador, possuidor de enormes prerrogativas, pois o soberano era considerado como emanção e representante de Deus na Terra. Os homens, os servos, não pertenciam diretamente ao senhor feudal, mas agarrados a terra, à gleba, pelo nascimento e para toda a vida eram, de fato, propriedade do senhor que os podia sobrecarregar de impostos e corvéias à sua vontade. Entretanto, à medida que se desenvolviam as capacidades de produção das sociedades feudais, os artesãos cujas funções eram diversas e múltiplas, agrupados em corporações (corpos de profissões) nos burgos, iam formando paulatinamente uma camada social em cuja evolução devia progressivamente conduzir ao regime capitalista. Era assim que eles se ligavam com os mercadores para exigirem uma maior liberdade dos mercados, a liberdade de circulação (direito que esbarrava com a existência de numerosas portagens no feudo ou domínio senhorial de um feudo para o outro), a liberdade de recrutar mão-de-obra, a liberdade de acesso a certos privilégios até então reservados à nobreza. Essa camada social base da futura burguesia viria a substituir o regime feudal pelo capitalista que nasceria com as revoluções burguesas (CÁ, 2007, p.17-18).



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

Não se pode afirmar que há superioridade da raça branca sobre a negra pelo problema de escravidão. Os séculos XVII e XVIII tinham sido uma era de pobreza na própria Europa; o contrato de aprendizado e a escravidão virtual eram comuns. Em uma Inglaterra em que os pobres podiam ser expulsos da terra e socados nos cortiços das novas cidades criadas pela revolução industrial, seqüestrados para trabalhar nos navios da Marinha de Sua Majestade — uma existência brutal e degradante — enforcados ou desterrados pelo furto de um lenço de um xelim, dificilmente se poderia esperar que pessoas se condoessessem muito com a sorte dos africanos (FERKISS, 1967).

Para se compreender o significado daquela frase do artigo 39º do regulamento da instrução pública na província de Mato Grosso no século XIX, convém compreender o problema de comércio de escravos e o que isto representou para a história africana: o que estava em questão não era apenas sua desumanidade básica, mas também sua irresponsabilidade. Os europeus, com a exceção dos holandeses que viviam seu próprio drama isolado no sul da África distante, simplesmente não estavam interessados na África. A Europa estava interessada nos africanos; seu objetivo era o novo mundo. A não ser em Fernando Pó, as plantações para onde os escravos eram mandados ficavam na América do sul, no Caribe e nas colônias inglesas que viriam a ser os Estados Unidos da América (FERKISS, 1967).

A escravidão teve um impacto poderoso. Os números referentes ao comércio de escravos modificaram-se à medida que novos dados possibilitavam maior precisão. Entretanto, de oito a vinte milhões de escravos foram vendidos nas Américas nos quatro séculos em que o comércio floresceu. Outros milhões morreram em viagem; numa das ironias da história, as condições evidentemente pioraram cada vez mais à medida que as pressões contra o tráfico aumentavam e os contrabandistas eram obrigados a ocultar sua carga nos porões. Excluíram-se desses números os africanos feitos cativos pelos árabes e egípcios no leste, um número menor, mas significativo. Excluíram-se também



milhões de africanos, traficantes e escravos, que morreram em incursões de apresamento e outros milhões que pereceram em guerras causadas pelas revoltas políticas que acompanhavam o tráfico. Por conseguinte, de uma forma ou de outra, a África conseguiu sobreviver (FERKISS, 1967).

Essa situação de escravidão colocou os afrodescendentes, a criação de uma situação em que a dominação política do preto pelo branco tornou-se parte da ordem natural das relações entre ambos. Isto tem sido marcante não só na África colonial como também no novo mundo. No Brasil, os negros foram trazidos como escravos. Ficaram para formar grupos populacionais que ainda estão se esforçando para superar o ônus de sua antiga condição. A situação de ex-escravos dos pretos tornava mais fácil justificar a dominação política dos brancos.

A ÁFRICA PRÉ-COLONIAL

(...) raramente é injusto, e tem mais horror à injustiça que qualquer outro povo. O sultão é impiedoso com qualquer pessoa culpada do menor ato de injustiça. Nesse país, nem viajante nem habitante nada tem a temer de ladrões ou homem violentos (FERKISS, 1967, p.46).

Timbuktu, capital de Mali, caiu em 1468, e o cetro de poder passou de Mali, novamente em direção a leste, para o império Songhai, concentrado em torno da cidade de Gao, com Muhammed Askia, Songhai rapidamente restituiu a Timbuktu sua antiga grandeza. Sobre Timbuktu no reinado de Askia, o famoso erudito Leo Africanus escreveu que

(...) há numerosos juízes, doutores e clérigos, todos recebendo bons salários do rei, que tem alto respeito pelos homens de saber. Há grande procura de livros em manuscrito, importados da Barbária. O comércio de livros rende mais lucros que qualquer outro negócio (FERKISS, 1967, p.47).



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

Eruditos visitantes de Fez e do Cairo ensinavam na Universidade de Sankore e eruditos de Timbuktu viviam em hospedarias mantidas para eles por sua própria nação quando visitavam uma daquelas cidades. No auge de seu poder, Muhammed Askia reinou da Argélia até o norte da Nigéria. Governadores provinciais governavam em nome do rei e havia ministérios centrais de *finanças, justiça, negócios interiores, agricultura, florestas e povos brancos* (mouros e tuaregues), a existência de Ministério de Povos Brancos (mouros e tuaregues), mostra que o rei Muhammed Askia era negro e que constituiu um ministério para tratar das questões da minoria étnica na altura. Em síntese, portanto, a cultura e a organização política dos estados sudaneses eram comparáveis às da Espanha (dos mouros) e mais desenvolvidas que as do norte da Europa, mais rude (FERKISS, 1967, p.47).

Então por que os europeus dominaram o Continente Africano? Há dois fatores que devem ser destacados. Um deles é que a Renascença, com o impulso que o reavivamento clássico acabou por dar à tecnologia, não os alcançou (não deu tempo para se organizar), isolados como estavam pelo declínio da África do Norte. No entanto, afinal de contas, grande parte do reavivamento clássico e a tecnologia primitiva derivaram-se de fontes árabes, de modo que o isolamento em relação à Europa talvez seja fator menos importante do que se poderia imaginar. Outro fator importante é de cunho político e isto tinha implicações para África. Embora esses impérios fossem altamente centralizados, os grupos consangüíneos ampliados conservavam seu poder econômico e político e, de modo geral, continuavam a dominar a lealdade essencial do indivíduo, de sorte que sempre que pressões exteriores rompiam o poder da fina camada dos burocratas educados, o império desmoronava-se (FERKISS, 1967, p.47).

Também a questão geográfica talvez tenha contribuído. Portugal e seus sucessores tiveram o mar aberto. Podiam receber riqueza e estímulo dos confins da terra. Os impérios sudaneses estavam separados da costa da Guiné pela floresta tropical,



por suas doenças e seus reinos menores. Lançavam os olhos para o norte através de seu mar, o deserto. Quando a África do Norte deixou de ser fonte de estímulo e o jorro de riqueza e de idéias cessou, os reinos africanos viram-se em apuros. Surgiram novos reinos, principalmente perto da costa da Guiné, onde os europeus então comerciavam diretamente com os africanos e as cruzadas dos fulani (fulas) levaram à criação de outros impérios novos no século XIX. Culturalmente, porém, a área não decaiu ou estagnou tanto. Quando os ingleses chegaram ao norte da Nigéria no fim do século XIX, encontraram uma série de reinos medievais em todo o seu esplendor. Mas o que teria sido imponente no século XV não o era tanto ao alvorecer do século XX. O tempo e a tecnologia haviam passado ao largo da África devido ao processo de espoliação a que os africanos estavam submetidos (FERKISS, 1967, 47-48).

Encontravam-se no interior da África Oriental vestígios da civilização sobre a qual ela fora construída. Embora se saiba muito pouco sobre essa era, características comuns como escalonamento de encostas de colinas, fortificação de aldeias e a natureza de instituições políticas (que como no Sudão Ocidental pareciam ter-se derivado originalmente de Meroe) pareciam cada vez mais ligar sociedades em toda África Oriental durante o período em questão com Idade Média Européia. A centralização do poder político, a expansão do comércio e de técnicas de irrigação e conservação do solo eram traços distintivos dessas sociedades, assim como a prevalência da mineração (FERKISS, 1967, p.48).

Um centro setentrional dessa civilização, Engaruka, era uma cidade de muito mais de 30.000 habitantes onde hoje é o Quênia. O centro meridional era Zimbabwe, na Rodésia (Zimbabwe como o novo nome desse país). Supõe-se que de modo geral que as grandes muralhas e fortalezas de granito tenham sido começadas por volta do século XI por um povo banto local que conhecia o uso do ferro desde o século VII e que criou uma civilização baseada na mineração em grande escala e que exportava minério para



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

Índia, durante os tempos medievais. Essa sociedade era associada à sociedade vizinha de Mapungubwe, famosa por seu ouro batido, seus artesanatos desenvolvidos e seu complexo sistema de classes. A existência desses estados, vagamente conhecida pelos europeus, originou a lenda do Eldorado africano de Monomotapa. Na realidade, o Monomotapa era o governante de um grupo banto que durante certa época ocupou Zimbabwe antes de abandonar a cidade e mudar-se para o norte. Por ocasião de seu primeiro contacto com portugueses, os Monomotapa dominavam grande parte da Nigéria e parte de Moçambique, mas em 1624, ao serem finalmente reduzidos à condição dos portugueses, a área que controlavam havia diminuído sensivelmente. Entretanto, os exploradores então cobiçavam as legendárias riquezas de Monomotapa e somente quando da exploração pela Companhia Britânica da África do Sul, de Rhodes, da região onde hoje é Zâmbia, é que se compreendeu que o reino há muito desaparecera (FERKISS, 1967, p.49).

Os estados da região das florestas da África Ocidental constituíam um capítulo curioso na história africana porque resultaram diretamente da então penetração européia. As têniás da área por trás da costa da Guiné (a costa propriamente dita era pouco povoada antes da grande penetração européia) haviam estado durante muito tempo em contacto com os impérios sudaneses, com os quais comerciavam (eram os negros das florestas os fornecedores do ouro, transportado pelo deserto até a África do Norte) e dos quais absorviam idéias, inclusive a do Nilo antigo. Entretanto careciam de uma forte base econômica sobre a qual se desenvolveriam. A chegada dos europeus à costa em procura de ouro e mais tarde, de escravos, proporcionou o impulso necessário ao crescimento. Ao invés de fornecer ouro e escravos aos intermediários dos impérios sudaneses, esses reinos das florestas tornaram-se os fornecedores de outros clientes, cuja fortuna vibrou um golpe final na prosperidade de seus antigos sócios (FERKISS, 1967, p.51)



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba
ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

Atribuir apenas ao tráfico de escravos o desenvolvimento de sociedades adiantadas como Daomé, Benin, a Confederação Ashanti e as cidades-estado iorubás seria um exagero simplista e irônico. Entretanto ele foi o fator de desequilíbrio dessas sociedades a partir do século XVI. O comércio de escravos proporcionou os excedentes econômicos necessários à criação e manutenção do poder centralizado e do estado beligerante. Deu incentivo a ambos e através do acesso às armas de fogo europeias, os meios para defesa e expansão. Os reinos expandiam-se a fim de controlarem com uma fonte fácil para os escravos desejados pelos traficantes europeus e a fim de eliminarem os intermediários litorâneos. A África tinha sua cultura antes da penetração dos europeus no Continente Africano.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. *Ideologia e pares ideológicos de Estado*. Trad. J. J. Moura Ramos. Lisboa: Presença, Martins Fontes, 1974.
- BAKTHIM, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006
- BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.
- CÁ, Lourenço Oconi. *A constituição da política do currículo na Guiné-Bissau e o mundo globalizado*. Cuiabá: Edufmt/CAPEs, 2008.
- CÁ, Lourenço Oconi. *A contribuição de Paulo Freire na organização do sistema educacional da Guiné-Bissau*. Rio de Janeiro: Publif/Edufmt, 2007
- ELIAS, N. *O processo civilizador*. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.



Mestrado em Educação
Revista Profissão Docente

UNIUBE – Universidade de Uberaba

ISSN:1519-0919

www.uniube.br/propep/mestrado/revista/



UNIUBE
Educação e Responsabilidade Social

FERKISS, Victor. C. *África: um continente à procura de seu destino*. Rio de Janeiro: Edições GRD, 1967

MARTINS. P. R. M. *O ensino da leitura e da escrita em Mato Grosso na passagem do império para república (1888-1910)*. Cuiabá: UFMT/IE, 2007.

ORLANDI, E. P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas/SP: Pontes, 2005.

OSAKABE, H. *Argumentação e discurso político*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RIBEIRO, G.M. *A lógica dos burros: o lado negro das políticas educacionais*. Portugal: Publicações Europa-América, LDA, 2007.

MATO GROSSO: Lei Provincial nº 8 de 5 de maio de 1837 – Regulamenta a Instrução Pública da Província de Mato Grosso.

Lourenço Ocuni Cá

Licenciado em Letras e Linguística pela UNICAMP, onde também se especializou em economia solidária e se tornou mestre em Administração e Supervisão Educacional, doutorando-se em Políticas de Educação e Sistemas Educativos. Durante quatro anos de 2005 a 2008, foi integrante do Programa de Apoio a Projetos Institucionais com a Participação de Recém-doutores – PRODOC/CAPES/MEC referente ao Mestrado em Educação, do Instituto de Educação/IE – Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Durante esse período, além de trabalhar no Mestrado, também lecionou a Disciplina: Educação de Jovens e Adultos para o Curso de Graduação em Pedagogia.