

impacto de los productos. Quizá por ello, sean pocos quienes estén dispuestos a hacer de él una forma de vida, y muchos los que desertan de esta profesión”.

³⁹ “Articular esfuerzos e intereses comunes para desarrollar investigaciones y estudios dirigidos al conocimiento de instituciones, políticas, ideas, proyectos, utopías y sujetos diversos que constituyan la memoria del País” en Galván L. E. (2002c)

⁴⁰ Galván y Quintanilla (1992: 16)

⁴¹ Civera Alicia, Escalante Carlos y Galván Luz Elena (2002)

⁴² *XI Encuentro Internacional de Historia de la Educación. Espacios, tiempos y trascendencias*, que se celebrará en Xalapa, Veracruz del 26 al 28 de noviembre de 2008. Áreas temáticas: Las regiones en la historia de la educación; Ritmos y períodos en el desarrollo histórico de la educación; Normas y prácticas en la historia de la educación y Fuentes para el estudio de la historia de la educación.

⁴³ Civera, Escalante y Galván (2002). Temores que comparten colegas como Enrique González y Clara Inés Ramírez (2003; p.53): “...resulta imperativo abandonar las monografías sin mas altura de miras que la apología de unas instituciones estudiadas al margen de toda relación con la sociedad y la historia del lugar...dejar de lado la cultura del “refrito” que condena a sus cultivadores a perpetuar los mas manidos lugares comunes. Importa descubrir y rescatar archivos, hacer revisiones críticas de la bibliografía... ampliar el ámbito de las lecturas que revelen los nuevos enfoques...y hacer investigación de carácter interdisciplinario. La historia de la educación tiene que estructurarse con base en el planteamiento de problemas específicos o naufragará en la rutina”

A invisibilidade dos sujeitos da escola na historiografia brasileira

Cynthia Greive Veiga¹

Resumen: El objetivo del artículo es discutir sobre el origen étnico racial de los alumnos de la escuela pública brasileña en el siglo XIX y la poca visibilidad de esta categoría de análisis en la historiografía de la educación en Brasil. El texto está organizado en dos ítems, el primero desarrolla cuestiones relativas a la elaboración de la identidad nacional y la influencia del discurso calificativo del individuo blanco europeo como referencia de persona civilizada. El segundo ítem presenta el resultado de investigaciones sobre la presencia de niños pobres, negros y mestizos en la escuela pública brasileña en conformidad con la apelación de la función civilizadora de la educación escolar, contradiciendo las afirmaciones de que existía un impedimento de color para la frecuencia en la escuela pública. Se concluyó sobre las tensiones y precariedades en la organización de la escuela pública a lo largo del siglo XIX debido principalmente al origen étnico racial y clase social de los alumnos.

Palabras claves: clase social, etnia, escuela pública, Brasil

Abstract: The objective of this paper is to discuss the ethnic origin of the Brazilian public school students in the 19th century and its little visibility in the historiographical analysis of education in Brazil. The text is organized in two sections. Firstly, issues relative to the formation of the national identity and the influence of the qualifying discourse of the European Caucasian individual relative to the civilized person are discussed. Secondly, it is presented the result of the survey of the presence of poor mixed-race and African-Brazilian children in Brazilian public schools in relation to the claims of the civilizing function of education, in contradiction of the statement of racial impediments for public school attendance. Conclusions are drawn on the tensions and the precarious public school organization along the 19th century due mainly to the students' ethnic and social class origins.

Key words: social class, ethnic origins, public school, Brazil

No contexto do tema sugerido para este simpósio “Invisibilidades e resistências na história da educação latina americana” me proponho a socializar

as reflexões desenvolvidas em minhas pesquisas sobre a institucionalização da escola pública no Brasil do século XIX e apresentar algumas questões relativas à produção da invisibilidade dos sujeitos da escola pela historiografia da educação, destacando a origem étnico-racial e de classe social. Adianto que a categoria invisibilidade não será aqui analisada conceitualmente devido a minha pouca familiaridade na sua discussão. Contudo ficamos com o sentido mais comum – aquilo ou aquele que não se deixa conhecer – e na historiografia poderíamos relacionar aos silenciamentos e ausências presentes na problematização dos sujeitos da escola.

Para o desenvolvimento do texto organizei dois itens de análise ainda que estruturados de maneira breve, o primeiro discute a presença ao longo do século XIX de um discurso recorrente que ao qualificar o indivíduo europeu branco como padrão de indivíduo civilizado acaba por produzir uma invisibilidade da “alma brasileira”. Ou seja, intenciono trazer mais uma vez² as questões referentes à constituição da identidade nacional na perspectiva de refletir sobre as conseqüências dos modos como foi elaborada, ou seja, a permanente desqualificação das origens africanas e indígenas dos habitantes da nação brasileira e a busca da afirmação do europeu.

No outro item pretende-se interrogar sobre os destinatários do discurso da escola em sua função civilizadora no século XIX. Diferentemente do que ainda é afirmada a escola elementar pública imperial brasileira não foi pensada para uma elite branca, pelo contrário, o destinatário do discurso civilizador da escola foi o povo: brancos, mestiços e negros pobres. Contudo somente recentemente a historiografia da educação brasileira tem abordado os sujeitos da escola pública elementar do século XIX, particularmente no que se relaciona a sua origem étnica racial.³ O objetivo principal desta comunicação é pensar a relação entre as representações do povo e a elaboração do discurso da escola como possível educadora das origens raciais e de classe na maneira como desenvolvido pelas elites no século XIX.

A invisibilidade da “alma brasileira” e o mito das três raças formadoras da nação

Não devemos conservar, pois, apreensões e receios a respeito dos futuros habitantes do Brasil. Cumpre apenas não turbar, partindo de prejuízos de raças, o processo lento, porém sábio, da natureza. Nosso grande reservatório de população é a Europa: não continuamos a importar africanos; os indígenas, por uma lei de seleção natural, hão de cedo ou tarde desaparecer, mas se formos previdentes e humanos, eles não desaparecerão antes de haver confundido parte do seu sangue com o nosso, comunicando-nos

as imunidades para resistirmos à ação deletéria do clima intertropical que predomina no Brasil⁴.

Assim em 1876 Couto de Magalhães (1837-1898) se referia ao problema da mestiçagem no Brasil, aludindo para a esperança depositada na população branca européia. Embora o autor tenha sido um grande investigador e defensor dos indígenas isso não o impediu de manifestar certa tranqüilidade na convicção do seu desaparecimento ao lado da diminuição e estabilização numérica da população africana e, portanto a efetivação de uma liderança racial dos brancos. Como veremos a seguir este tipo de abordagem, fundada na biologia foi constante durante o século XIX e encontrada nos escritos e discursos de vários letrados brasileiros, bem como de estrangeiros estudiosos do Brasil.

Ao propor uma discussão sobre a invisibilidade da “alma brasileira” tenho como premissa que a negação das origens africanas e indígenas e da mestiçagem como valor nacional no século XIX marcou profundamente a maneira como se estabeleceram as relações inter-étnicas no Brasil, seja pela proliferação do discurso eugenista no início do século XX, em sintonia com outros países do ocidente, mas principalmente pela elaboração de uma convivência extremamente tensa entre a visão otimista de uma democracia racial a partir das publicações do sociólogo Gilberto Freyre⁵ (1900-1987) e a presença persistente do preconceito racial.

Portanto, quero chamar atenção para o fato de que o investimento num certo silenciamento de nossas origens étnicas por meio da valorização dos segmentos brancos da população deixou como herança a desqualificação da característica de pluralidade étnico-cultural na formação da sociedade brasileira. Também apresento como questão para debate, embora não devidamente investigada, que a fundamentação do preconceito étnico-racial no Brasil tem como origem não apenas a herança da escravidão, mas principalmente e desde os primeiros contatos entre portugueses e africanos a prática da subestimação da cor negra e da atribuição de valores morais e culturais negativos aos descendentes dos negros.

Sobre a discussão de uma “alma⁶ brasileira” destaca-se que é tema relevante do século XIX no processo de construção das nações do ocidente. Como integrante das mudanças políticas, sociais e econômicas desde fins do século XVIII, a elaboração da percepção do indivíduo se sofisticava no sentido de localizá-lo como integrante de estruturas sócio culturais. Assim, como observa Stuart Hall, “as identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação”⁷. Ainda dando prosseguimentos as reflexões desse autor,

Segue-se que a nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos – um sistema de representação cultural. As pessoas não são apenas cidadãos legais de uma nação; elas participam da idéia de nação tal como representada em sua cultura nacional. Uma nação é uma comunidade simbólica e é isso que explica seu poder para gerar um sentimento de identidade e lealdade⁸.

Dessa maneira pergunta-se como fica a produção do lugar da população nacional se sua mais evidente e visível identidade, a mestiçagem, foi representada como um não valor ou um valor em negativo e de menos valia? Assim é que os acontecimentos da independência do Brasil (07/09/1822) e do estabelecimento da única monarquia constitucional da América foram seguidos por várias décadas, inclusive adentrando a República (15/11/1889) e o século XX, de intensos debates a respeito da identidade dos portadores sociais da nação.⁹

Portanto, vários letrados e intelectuais se debruçaram sobre o assunto tendo como tema principal questões relativas às nossas origens étnicas e raciais, ou seja, no debate a respeito do entendimento de quem é o brasileiro, questões como as diversidades raciais e culturais, além da pobreza da população se apresentaram como problemas de governo e, principalmente de desenvolvimento social e econômico. Assim podemos afirmar que no Brasil a discussão da nação foi além das definições das fronteiras geográficas ou da preocupação sobre a manutenção da unidade nacional, tendo em vista os movimentos de independência que se alastravam por toda a América, fragmentando as ex-colônias espanholas. Ou seja, no debate sobre a constituição da nação deu-se bastante ênfase a discussão do ser brasileiro.

Como exemplo pode-se destacar o parecer do político e historiador Francisco Adolfo de Varnhagem (1816-1878) ao compêndio de História do Brasil de autoria do militante político pernambucano José Inácio Abreu e Lima (1794- 1869) em 1844. Entre outras observações, Varnhagem justifica porque considerou inapropriado e indevido o uso da palavra “brasileiro” para designar os primeiros habitantes, os “índios selvagens”. Assim registra,

E primeiro que tudo, digamos por uma vez por toda a obra, que não achamos próprio que se empregue a palavra – Brasileiro – tratando-se de índios selvagens (...) Por este meio se evitaria certos quiproquós que aparecem no Compêndio tais como – nem todos os Brasileiros eram antropófagos ou os Brasileiros não são geralmente polígamos, ainda que alguns possam ter diversas mulheres.¹⁰

Mas principalmente acrescenta-se que os debates em busca da identidade do povo brasileiro foram acompanhados de um intenso conteúdo de inferiorização e estigmas, especialmente para a representação das camadas indígenas, negras e mestiças. Ao longo de todo o século XIX, o “atraso” econômico e social do Brasil em relação a outras nações foi explicado pela composição étnica da sociedade, raiz de todos os males. Respaldados pelos estudos da biologia, as elites do século XIX aderem ao modelo naturalista de entendimento da organização social e sua divisão entre raças superiores e raças inferiores.

Com algumas poucas diferenciações, intelectuais e políticos, tomaram a população em negativo e a possibilidade de realização plena da nação em geral apresentou-se como questão a ser resolvida num tempo futuro muito distante. Como dissemos a interpretação do atraso do Brasil em relação às nações ditas civilizadas explicava-se nesse contexto pela nossa “deficiência racial”. Desde o início do século XIX, antes mesmo da independência, o político brasileiro José Bonifácio de Andrade e Silva (1763-1838) já prenunciava o “problema”. Assim afirmava num dos seus escritos em 1813, “(...) a amalgamação muito difícil será a liga de tanto metal heterogêneo, como brancos, mulatos, pretos livres e escravos, índios (...)”¹¹

Entre as elites intelectuais poderíamos destacar principalmente, médicos, advogados, jornalistas, literatos, artistas e um grupo muito particular – os viajantes estrangeiros. Estes realizaram uma extensa produção escrita e iconográfica durante seu tempo de permanência no país integrando então o grupo de intelectuais intérpretes do Brasil imperial, evidentemente com um olhar literalmente estrangeiro. Ressalta-se a grande influência de seus olhares de estranhamento e discriminação presentes em várias gerações de intelectuais brasileiros.

Um dos viajantes estrangeiros de destaque foi pioneiro na proposição de uma interpretação da sociedade brasileira que levasse em consideração as três raças formadoras – trata-se do naturalista bávaro Carl Friedrich Philipp von Martius (1794-1868). Ele foi o vencedor de um concurso de monografias proposto pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB)¹² em 1840 sobre “Como se deve escrever a história do Brasil”, então publicado no jornal do instituto em 1845. Em sua proposição encontramos a origem do que ficou conhecido como o mito das três raças, tema esse presente por um longo tempo em textos de livros didáticos. Senão vejamos,

Qualquer que se encarregar de escrever a história do Brasil, país que tanto promete, jamais deverá perder de vista quais os elementos que aí concorreram para o desenvolvimento do homem. São porem estes elementos de natureza muito diversa, tendo para a formação

do homem convergido de um modo particular três raças, a saber: a de cor cobre ou americana, a branca ou caucasiana, e enfim a preta ou etiópica. Do encontro, da mescla, das relações mútuas e mudanças dessas três raças, formou-se a atual população, cuja história por isso mesmo tem um cunho muito particular¹³.

De maneira bastante inovadora von Martius propunha o estudo das três raças de modo a conhecer a participação de cada uma delas na formação do brasileiro, contudo sua concepção é clara – a história do Brasil era um “ramo de portugueses”. A proposição era que se estudasse a contribuição de cada raça para a composição da sociedade brasileira. Em sua orientação, o estudo dos índios seria na direção de buscar vestígios de sua cultura e conhecer o seu nível de desenvolvimento para fins de comparação, tendo em vista o grau de desenvolvimento das civilizações mexicanas e andinas; o estudo dos africanos incidia sobre a sua influência na evolução moral da sociedade de modo a possibilitar reflexões a respeito de qual tipo de desenvolvimento teríamos sem a escravidão; por fim apresentar a contribuição do branco europeu, condição primordial para a inserção da nação na civilização ocidental por meio das artes e da ciência.

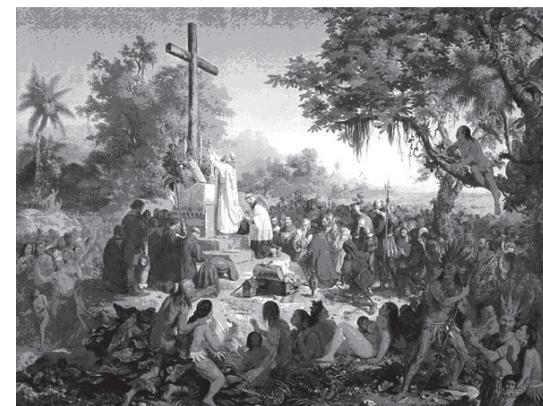
A produção do imaginário da alma brasileira harmoniosa resultado do “melhor” das três porções, ou ainda da possibilidade de existência de uma identidade nacional homogeneizada no padrão europeu se fez pelo medo da manifestação das diferenças e principalmente pelo medo de dar visibilidade aos preconceitos e tensões nas relações inter-étnicas. Dessa maneira, na historiografia de maneira geral, índios e negros são categorias tomadas como universais, apenas representam o “outro” do branco.

Na escrita da nação ocorreu a sua representação enquanto entidade política que possui visibilidade não a partir da diversidade, mas contra ela, o habitante brasileiro invisível. Ou melhor, a dinâmica da invisibilidade presente, por exemplo, nos registros escritos com referência a índios e negros se apresentaram como isentos de diferenciações inter-étnicas, foram produzidos singularmente como grupos inferiores da sociedade, por isso, iguais. Observa-se ainda que a elaboração das representações das origens étnicas e raciais do brasileiro se alterna entre problema cultural e político ou como espetáculo e exotismo.

No caso dos indígenas vale destacar uma atitude intelectual de maior tolerância senão mesmo enaltecimento, eles foram representados como uma porção idílica na formação da sociedade. José Bonifácio assim se pronuncia no projeto para a “civilização dos índios bravos do império do Brasil” apresentado na Assembléia Constituinte de 1823:

Não se pode dizer que os índios do Brasil sejam incapazes de compreensão e discurso, porém não são capazes de pensar profunda e ativamente (...) São preguiçosos, dorminhocos, pesados, voluptuosos. Porém a mistura de branco e índio dá homem mais robusto e valente, ainda que as faculdades mentais fiquem as mesmas.¹⁴

O tratamento diferenciado dos indígenas em relação aos africanos inclusive esteve presente no acontecimento literário e artístico, conhecido como movimento indianista¹⁵ Esse ocorreu a partir de 1850 quando o índio foi elevado à categoria de herói nacional, personificando pureza, liberdade e bravura, retomando-se o mito de “bom selvagem” desenvolvido no século XVIII, além da ênfase numa suposta existência de relações pacíficas entre índios e portugueses. Assim o índio foi protagonista de escritores como Gonçalves Dias (1823-1864) e José de Alencar (1829-1877), bem como de representações na pintura. Destaque para o quadro de Victor Meirelles (1832-1903) de 1861, “A primeira missa no Brasil”.



Numa outra vertente, alguns autores não viam com bons olhos o idílio com os indígenas. Por exemplo, o crítico literário Silvio Romero (1851-1914) refutava o indianismo, era favorável ao negro em relação ao índio e fazia defesa do brasileiro mestiço, desde que com a liderança do branco. Em fins do século XIX alertava:

Sonhamos um Brasil tapuío, disse eu, e não reparamos que desejamos o mal. Todas as nações americanas em que o elemento europeu não predomina como o México, Peru, Equador e Bolívia, são os menos progressivos do continente (...) Devemos desejar que em nosso país a imensa mestiçagem da população seja reforçada pelo elemento branco. Mas historicamente

é de justiça e verdade conferir ao negro papel mais eminente do que ao botocudo, entre fraco, desequilibrado e prestes a extinguir-se.¹⁶

Já em relação aos africanos ou aos negros nascidos no Brasil (denominados crioulos ou pretos) a discriminação racial vai muito além da condição de escravidão. Norbert Elias¹⁷ utiliza a expressão “evitação” ao discutir as tensões presentes nas relações raciais e a produção do outro como grupo inferior, onde as marcas físicas do grupo inferior sugerem também anomia social ou de grupo. Neste contexto a questão étnica, ou seja, dos valores, linguagem, crenças, etc. se apresentaram como uma característica de incivilidade associada à cor. No jornal “O Mentor das Brasileiras” de 02/04/1830, encontramos a seguinte afirmação,

Se a Infância de nossos pais portugueses era mal dirigida, a nossa é ainda pior, pela mistura de escravos, os quais em todos os sentidos depravam hábitos e costumes e o próprio idioma, pois que nos comunicam suas idéias e barbaridades desde os primeiros momentos em que se desenvolvem os sentidos e as potências da alma (...) é costume cantar aos meninos (...) de ordinário, estes só ouvem no berço cantigas sem significado ou em **língua dos pretos** e quando as amas são melhores, todas essas cantilenas são cheias de busões, fanatismo, superstição, terrores (...) corcundismo e muitas vezes são lascivas.

Podemos dizer que o mito das “três raças” acabou por tornar invisíveis as relações e tensões inter-raciais, não somente entre as ditas “três raças”, mas na dimensão inter-étnica. É bom que se enfatize que as relações inter-étnicas são tornadas invisíveis também pelas grades de análises dos intelectuais da época: teorias racialistas, eugenia, antropologia funcionalista e posteriormente a historiografia marxista. Em fins do século XIX e início do XX, pelo próprio contexto de composição étnica da população brasileira como expressa no quadro a seguir, a questão das três raças desloca-se para a mestiçagem e os intelectuais se vêm com a difícil tarefa de discuti-la em meio aos debates científicos internacionais que condenavam veementemente a mistura de raças. A defesa do branqueamento fundada no campo da eugenia propagava-se nas primeiras décadas republicanas, neste período destaca-se uma ainda mais acentuada invisibilidade da “alma brasileira”.

Quadro 1: Distribuição étnica no Brasil (séculos XVI-XIX)

Etnias-cores/tempo histórico e porcentagem	1538-1600	1601-1700	1701-1800	1801-1850	1851-1890
africanos	20%	30%	20%	12%	2%
negros brasileiros	-	20%	21%	19%	13%
mulatos	-	10%	19%	34%	42%
brancos brasileiros	-	5%	10%	17%	24%
européus	30%	25%	22%	14%	17%
índios integrados	50%	10%	08%	04%	02%

Fonte: MUSSA, A. *O papel das línguas africanas na história do português do Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ (dissertação de mestrado), 1991, p.163.

Os destinatários do discurso da escola civilizadora do século XIX: crianças pobres, negras e mestiças

As crianças das classes razoavelmente abastadas não vão a escola pública por que seus pais têm, mais ou menos, o preconceito de cor ou porque temem e, com razão, pela moralidade de seus filhos, em contato com essa multidão de garotos cujos pais os enviam a escola apenas para se verem longe deles algumas horas. Deste modo, estas crianças aprendem melhor e mais depressa do que aqueles que freqüentam a escola pública.¹⁸

Diferentemente do que alguns historiadores da educação afirmaram e ainda afirmam a experiência da presença de filhos da população negra e parda nas escolas brasileiras não é decorrente da instalação da República (15/11/1889), é parte da história do Brasil desde a independência, da instalação da monarquia constitucional e da institucionalização da escola pública para todo cidadão brasileiro¹⁹. Ao tomar a população negra como exclusivamente escrava a historiografia acaba por avançar muito pouco na história dos negros do Brasil.

Dessa maneira é possível também refletir que a experiência da vivência da discriminação étnica e racial nas salas de aulas possui uma significativa longevidade histórica que vem se acumulando há quase duzentos anos. Destaco que incorporar o período imperial nas análises relativas à presença de negros e mestiços na história da escola pública brasileira pode nos levar a melhor problematizar o fracasso da escola pública como vetor de civilização e homogeneização cultural da população durante a monarquia e a sua recriação como escola de alunos brancos de “boa procedência” nos anos iniciais da

república. Ou ainda, problematizar porque durante boa parte do período republicano a escola pública foi majoritariamente branca.

Para melhor esclarecimento das questões aqui apresentadas podemos refletir sobre os seguintes aspectos:

- Presença na historiografia de uma sinonímia entre negros e escravos para dizer de um mesmo grupo social.
- Necessidade de identificar na história da educação o grupo destinatário do discurso civilizador da educação.
- Importância de dimensionarmos para todo o século XIX a composição étnica racial da população brasileira, bem como a população livre e a escrava de cada província e da nação como um todo, no sentido de demarcarmos as diferenciações ocorridas neste século mesmo levando-se em consideração a deficiência dos censos habitacionais e mapas populacionais.
- Refletirmos sobre a constituição da república brasileira e nela os debates relativos à educação associados ao imaginário das condições de educação de uma sociedade mestiça.

Observa-se que o processo de produção dos afros descendentes como grupo inferior na sociedade brasileira se fez através de práticas várias, entre elas o registro escrito, como domínio do grupo que se autodenominou portador das civilidades. Se tomarmos alguns grupamentos de registros notaremos que foi recorrente a sinonímia de negros e escravos, contribuindo para uma série de equívocos na historiografia da educação brasileira por incorporar tal registro e não se dar conta da importância de se diferenciar as características cor e condição jurídica para se discutir os destinatários do discurso civilizador da escola.

Ou seja, a Constituição de 1824 não instrui sobre nenhum tipo de impedimento para os afros descendentes brasileiros, chamados crioulos, freqüentarem a escola pública, pois a escola foi institucionalizada para todos os cidadãos brasileiros, habitantes livres. Contudo em várias províncias regulamentou-se expressamente a proibição de freqüência dos escravos, mas não dos negros, ao se fazer a sinonímia entre negros e escravos tem-se a produção de reiteradas incorreções na historiografia mais geral e na historiografia da educação em específico.

Por exemplo, a lei que regulava a instrução primária na Corte (Rio de Janeiro) de 21/01/1837 estabeleceu que fossem “proibidos de freqüentar a escola: os que sofrem de moléstia contagiosa e os escravos e pretos africanos ainda que livres e libertos”²⁰. Observa-se que esta lei trata da proibição de escravos e de negros não brasileiros. Noutro exemplo, tem-se que na pro-

víncia de Minas Gerais, a proibição expressa de freqüência à aula pública é clara: vetado aos escravos. Por sua vez os dados gerais da população livre da província de Minas Gerais indicam para a predominância de negros e mestiços sobre a população branca. Nesse caso a sinonímia entre negro e escravo nos impossibilitaria discutir a presença de crianças negras e mestiças na escola referendando a afirmação tão recorrente que os negros eram proibidos de freqüentar a escola.²¹

Minha pesquisa demonstrou uma outra dinâmica no processo de produção da escolarização, ou seja, a difusão da instrução pública elementar se fez em direção a um público muito específico, exatamente direcionado aos filhos de uma sociedade mestiça e rude que por ser portadora dessas características precisaria ser escolarizada. A partir das evidências documentais foi possível problematizar outros espaços de socialização das crianças negras e mestiças que não aqueles constituídos no reduto da escravidão.

A tradição da historiografia de reproduzir o registro onde está presente uma identificação entre escravos e negros vem de longa data. Mesmo que os africanos tenha sido o grupo preponderante de pessoas escravizadas, isso não justifica a sinonímia, excetuado no olhar preconceituoso dos viajantes e intelectuais de época.

A produção da invisibilidade da presença dos negros nas escolas públicas do império pela historiografia deve-se a vários fatores, aqui destaco alguns:

- Em fins do século XIX e início do XX por meio da difusão das teorias raciais enfatizou-se a argumentação da existência da escravidão africana devido a suposta inferioridade racial, como é o caso de autores e das organizações promotoras da eugenia no Brasil.
- Os registros dos viajantes estrangeiros tomavam todo negro como escravo, e foram muito utilizados como fonte de pesquisa pelos intelectuais dos séculos XIX e XX. Entre os clássicos podemos citar, Nina Rodrigues, Gilberto Freyre, Roger Bastide, Fernando de Azevedo, Florestam Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Otávio Ianni. A apropriação da sinonímia se fez presente seja para afirmar a inferioridade dos negros (Nina Rodrigues), para afirmar a democracia racial (Gilberto Freyre) ou para denunciar o racismo (Bastide, Fernandes, Cardoso, Ianni). Os historiadores da educação continuaram a tradição.
- Abordagem da historiografia marxista principalmente a partir de final dos anos 70 do século XX, quando a escrita da história brasileira se fez movida pelo “motor” da luta de classe, não cabendo, pois problematizar diferenças étnicas e raciais. Acresce-se que a nova história da escravidão

desenvolvida nos anos 80 continuou enfocando prioritariamente relações sociais centradas nas relações de trabalho.

- Em geral a ausência do quesito cor na documentação escolar dos séculos XIX e XX.

A partir do século XIX a escolarização do povo se apresentou como uma condição de homogeneização cultural, sendo que a institucionalização das aulas/cadeiras de instrução pública elementar não teve como alvo os filhos da elite branca, como nos atestam vários documentos. No entendimento do “outro” como objeto de civilização observa-se que em geral houve certa equiparação no tratamento dos destinatários da escola: os pobres, negros e mestiços, a partir de sua representação como um grupo inferior não civilizado.

Em relação aos pobres, tem-se que a pobreza das famílias foi apresentada como um elemento fundamental do atraso e da deficiência da educação elementar nas províncias, devido à infrequência ou a frequência irregular das crianças na escola, sendo justificada por pais e professores tanto pela falta de vestimentas para os meninos comparecerem a aula como pelo uso indiscriminado do trabalho infantil. Não somente quase todos os relatórios de governo fazem referência à pobreza como também várias correspondências de professores justificavam a ausência dos seus alunos devido a esse fator.

Este é o caso da professora Raymunda Franco que tendo sido interrogada a respeito da baixa frequência de seus alunos, encaminha correspondência ao inspetor em 18/03/1887 afirmando que “... os pais não estão mandando os filhos para a escola por que os meninos têm que ir para a cidade vender leite...”²²

Também o registro da pobreza pode ser verificado nos mapas elaborados pelos visitantes e/ou inspetores escolares anexados aos relatórios encaminhados aos presidentes de província. Assim o fez o capitão José Roiz Lages em 12 de maio de 1844 em relação a uma aula pública localizada próxima a Ouro Preto, província de Minas Gerais.

Quadro 2: Escolla do 1º grão da Villa de S. Bárbara. Professor Nicoláo Tassara de Padua

N u m e - ros	Nome dos alumnos	Anos de idade	Nome dos Paes ou educadores	Observações
1	João Affonso da Cunha	8	F de João Aff. da cunha	Seu pai não é pobre
2	Simpliciano S. Tiago	11	Filho de Theo- tonio	Calça, camisa que denota sua pobreza

N u m e - ros	Nome dos alumnos	Anos de idade	Nome dos Paes ou educadores	Observações
3	Justiniano Ferr.a	8	Filho de Anna Antonia	Calça tinta de brauna, camisa d'algodão
4	Lucas Garces	9	F. de Maria do Rosario	Calça, camisa de algo- dão
5	Ponsiane Clementino	7	Idem Idem	Vestido só com camisa de riscado grosso
6	José (Lurino) da Silva	8	F. de Manoel da Silva	Calça, e camisa d'algodão grosso
7	João Leite	8	Filho de Maria Lucia	Calça, e camisa que bem denota a pobreza de sua mai
8	Antonio Leite	9	Idem Idem	Idem
9	Luis di Senna	10	F de Joaquim de Senna	Calça, e camisa de droga. Hé pobre
10	Raimundo Demencia- no	8	Educador Vena- cio Borges	Calça tinta de preto, ca- misa de algodão grosso. Hé pobre.
11	Francisco Dias	8	F. de José Dias	Calça, camisa e jaqueta de droga. Hé pobre.

No dia 21 de março as 10 horas da manhã visitei esta Escolla, encontrei 11 meninos, porém fui informado pelo Professor, que os matriculados herão 27, conforme os Mappas, e Livros de Matricula, que me forão apresentados. Muitos meninos falhão a Aula pela demasiada pobreza, huns para hirem a lenha, outros procurar mantimentos para seus Pais, outros em fim por falta de vestuário. O professor estava decentemente vestido, 3 meninos lendo letra redonda, 3 lendo cartas, e letra de mão, 2 ABC, 3 cartas de silabas. Abre-se a Escola das 9 as 12 de manha, e das 2 as 5 da tarde. Tem recebido papel e distribuído pelos meninos.²³

Em relação à destinação da escola pública para as crianças negras e mestiças tem-se que embora muito pouco problematizado, no Brasil os debates relativos à “civilizar pela educação”, “nivelar as faculdades morais dos brasileiros” foram perpassados por conteúdo étnico altamente significativo. A ênfase na necessidade de produção de uma homogeneização cultural significou a desqualificação das praticas culturais da população a qual se destinava a instrução pública elementar: a população de crianças negras, mestiças e pobres.

Curioso observar que na organização da documentação sobre a instrução pública de Minas Gerais destaca-se um importante diferencial nas escritas

dos professores e/ou inspetores antes e depois da legislação provincial de 1835²⁴. Até 1835 é possível encontrar registros de cor dos alunos e também de frequência de escravos²⁵, posteriormente não identifiquei nenhum documento com tais dados. Minha interpretação é de que somente a partir da lei provincial mineira, número 13 de 1835 é que fica realmente oficializado em Minas Gerais o impedimento dos escravos frequentarem uma aula pública, embora não haja restrições a aulas particulares, havendo até uma lei que liberasse tal acesso²⁶.

Quanto ao registro da cor²⁷, sua presença na documentação até 1835 foi aleatória, de acordo com cada professor, embora bastante presente. Até então não havia uma normalização para a informação e registro de dados dos alunos. Nos mapas de frequência encontrados era significativa a presença de crianças negras e mestiças. É o que constata o mapa da aula de primeiras letras de quatro professores da Villa de Paracatu do Príncipe, em novembro de 1823. Reunindo os dados tem-se 33 brancos e 41 afrodescendentes, senão vejamos²⁸:

Quadro 3: Crianças negras e mestiças na escola imperial

Professor/ Cor dos alunos	bran- co	b.	pardos	criou- los	preto	p.	negro	Mesti- ço
Domingos da Costa Braga	08	-	02	-	-	-	-	01
Manoel da As- censão Ferreira	03	-	02	-	-	-	-	-
Manoel de Cras- to Guimarães	04	02	03	-	-	05	04	-
Thomas Fran- cisco Pires	14	-	14	04	-	-	-	-
Tomé Ferreira Souto	03		05		01			
Total	31	02	26	04	01	05	04	01

Fonte: Presidência da Província 1/42, caixa 01, envelope 07.

Já após 1835 as legislações regulamentam o tipo de informações a serem registradas pelos professores: nome do aluno, filiação (filho, exposto ou órfão), idade, falhas (número de faltas, acompanhado ou não de comentários), comportamento. A ausência da obrigação e necessidade de identificação da cor para a documentação escolar sugere a existência de uma escola pluriétnica e corrobora os pressupostos das elites de civilizar a população “desfavorecida” e educar as cores pela escola.

Em minha pesquisa somente foi possível identificar as cores das crianças “aptas a frequentar a escola” no período pós 1835 pelo cruzamento de dados de mapas da população (que traz o item cor) e as listas de meninos em idade de frequentar a escola elaborada pelos juizes de paz. Evidentemente ambos os documentos são de uma mesma localidade e de mesmo ano. Podemos demonstrar, por exemplo, no “Mapa dos habitantes livres do arraial de Santo Antônio da Casa Branca e de um quarto de légua em roda”, o fogo (grupo domiciliar) de número 66 chefiado pela senhora Ana Maria:

Quadro 3: Fogo de Ana maria

de Fo- gos	Nº de ha- bitantes	Nomes e idades	Estado	Qualida- de	O c u - pação*	Observa- ções
	338	Ana Maria	50	Solteira	Crioula	não sabe ler
	339	Maria Fil- hos	20	“	“	“
66	340	Thomasia	16	“	“	“
	341	Sabina	12	“	“	“
	342	Francisco	07	“	“	“
	343	Antonio	05	“	“	“

* Não registrado. Fonte: Seção Provincial, código 233.

Na “Lista de meninos que há possibilidade de frequentarem huma Escola Pública de Instrução primária no Arraial de Casa Branca”, estão relacionados, entre vários outros, os meninos crioulos filhos da Ana Maria e em idade de ir a escola:

Quadro 4: Lista de meninos

Nºs	Nomes e idades dos alunos	Pais ou educadores
95	Francisco	07 Ana Maria
96	Antonio	05 “

Fonte: Seção Provincial, código 233.

É importante reafirmar para o período pós 1835 que somente foi possível identificar as cores das crianças devido ao fato de ter sido encontrado o mapa da população, pois, como vimos o registro da cor não era obrigatório para a documentação da instrução pública. Ou seja, minhas pesquisas indicam que no século XIX as cores das crianças não se apresentaram como uma questão de exclusão social, inversamente foi um problema de inclusão a ser resolvido

pela escola em sua função e missão civilizadora. Um outro dado importante refere-se também as cores dos professores, diferentes registros demonstram a presença de professores pardos e negros, além de pobres.

Assim temos que em fins do século XIX eram recorrentes as denúncias sobre a precariedade do funcionamento das escolas elementares por meio de várias justificativas: despreparo dos professores, ausência de materiais e objetos escolares adequados, métodos pedagógicos ultrapassados, falta de aproveitamento dos alunos. Mas também ressalta-se o problema da clientela escolar, devido as suas cores e pobreza, onde a dita “má procedência” dos alunos, tantas vezes registradas nos documentos, se apresentava como problema político e social. Nos dizeres de um inspetor de ensino em relatório de 1882,

(...) devo, entretanto confessar que a índole de nossas crianças, máxime em vista da educação doméstica que recebem; falta de limitação de idade para a freqüência das escolas confiadas a tal direção, e o fato de serem os alumnos que a freqüentam de todas as procedências, o que é, sem dúvida um elemento poderoso de desordem e perturbação da indispensável disciplina escolar, constituem embaraço sério a realização d'esse systema de direção, capaz de frutificar proveitosamente só nas escolas freqüentadas por crianças, escolhidas em vista da idade ou dos precedentes da família²⁹.

Pode-se dizer que a escola imperial brasileira fracassou na sua missão de “escolarizar as procedências” – em fins do século XIX registra-se para todo o Brasil um índice de 85% de analfabetos.

Assim, no início do século XX ao problema da origem étnico racial cresce-se o alto índice de analfabetismo, o que leva o político Gilberto Amado (1887-1969) a concluir em 1920 que “No Brasil não há povo”

Quadro 6: “No Brasil não há povo”

População total	30.635.605
Pessoas alfabetizadas	7.493.357
Homens alfabetizados	4.470.068
Adultos brasileiros alfabetizados	1.000.000

Fonte: AMADO, Gilberto. Eleições e representação
Rio de Janeiro: Sá Cavalcanti Editores, 1969.

Considerações finais

As representações da população brasileira caracterizadas principalmente pela subestimação da população negra, mestiça e pobre interferiram diretamente no modo como se desenvolveram no país as relações inter-étnicas e de classe. Ressalte-se a presença da fundamentação biológica de interpretação das estruturas das sociedades ocidentais naquele contexto como elemento científico de justificativa das hierarquias étnicas internas, mas também as hierarquias nacionais externas, estabelecendo-se escalas de desenvolvimento e de atrasos sociais. De acordo com o fisiologista francês radicado no Brasil Louis Couty (1854-1884), em 1881 o povo do Brasil poderia ser assim descrito:

Quadro 7: O povo do Brasil segundo o biólogo Louis Couty, 1881

População total	11.000.000
Índios e escravos	2.500.000
Agregados, caipiras, capangas, capoeiras, beberões	6.000.000
Comerciantes, funcionários, Criados, artesãos	2.000.000
Proprietários de escravos	500.000

Fonte: COUTY, Louis. *A escravidão no Brasil*.
Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui
Barbosa, 1988.

Em minhas pesquisas sobre a escolarização no período imperial brasileiro tenho detectado que um dos principais problemas identificados pelas elites para explicar a ineficácia do funcionamento da escola primária, particularmente na província de Minas Gerais, esteve relacionado à origem social e étnica dos sujeitos da escola. A longa duração de um discurso que afirma a precariedade da escola pública elementar pela “procedência duvidosa” de alunos e professores (classe social e origem étnica) e condições matérias de vida das famílias, revela uma feição bastante preconceituosa das elites políticas.

Este fato ratifica a importância de dar visibilidade aos sujeitos da escola a cada tempo histórico. Ou seja, ampliar a investigação e identificação dos sujeitos da escola em suas múltiplas identidades (gênero, etnia, classe social, geração). No caso específico da elucidação das suas origens étnico-raciais podemos ter mais subsídios para problematizar sobre a longa duração histórica da presença do preconceito e discriminação racial nas escolas brasileiras, bem como dar visibilidade a constituição histórica da escola como espaço de diversidades e conflitos.

Por exemplo, no caso da escola republicana podemos dizer de uma inovação no aperfeiçoamento das práticas de discriminação e de favoritismos. Além da crescente influência do cientificismo na educação soma-se a fundamentação da meritocracia como justificativa cada vez mais presente nos debates relativos ao sucesso ou fracasso escolar. Assim também a representação positiva da escola pública brasileira nas décadas iniciais do século XX não pode ser compreendida se não dermos visibilidade aos seus novos sujeitos: crianças brancas e de boa procedência, como nos sugere a fotografia da sala de aula de um grupo escolar de Belo Horizonte, estado de Minas Gerais na década de 20 do século XX.



Fonte: Acervo do Centro de Referência do Professor / Belo Horizonte (Minas Gerais).

Bibliografia

- ALMEIDA, José Ricardo Pires de (1989). *História da instrução pública no Brasil, 1500 a 1889*. São Paulo: Educ; Brasília: INEP / MEC.
- AMADO, Gilberto (1969). *Eleições e representação*. Rio de Janeiro: Sá Cavalcanti editores.
- BOTELHO, André (2002). *Aprendizado do Brasil: a nação em busca dos seus portadores sociais*. Campinas: Unicamp.
- BRESCIANI, Stella (2001). Identidades inconclusas no Brasil do século XX - fundamentos de um lugar-comum. In BRESCIANI, Stella e NAXARA, Márcia. *Memória e (re) sentimento: indagações sobre uma questão sensível*. Campinas: Unicamp.
- CASTELLO, José Aderaldo (org.) (1988). *Ensaio, crítica e história literária*. São Paulo: Edusp, s/d.
- COUTY, Louis. *A escravidão no Brasil*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa.
- ELIAS, Norbert e SCOTSON, John (2000). *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Zahar.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo (1999). *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- HALL, Stuart (1997). *Identidades culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP7A, 1997.
- MAGALHÃES, José Vieira Couto de (1975). *O Selvagem*. São Paulo: Edusp; Belo Horizonte: Itatiaia.
- MARTIUS, Carl Friedrich Philipp von. Como se deve escrever a história do Brasil in MARTIUS, Carl Friedrich Philipp von (1982). *O Estado do direito entre os autóctones do Brasil*. São Paulo: Itatiaia/Edusp.
- MATTOS, Hebe (1998). *Das cores do silêncio: os significados da liberdade no sudeste escravista, Brasil, século XIX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- MATTOS, Selma Rinaldi de (2002). *Estado, nação e etnia na construção do Estado Imperial através do compêndio de História de Brasil de José Inácio de Abreu e Lima*. In Congresso Brasileiro de História da Educação, 2, 2002, Natal: Editora Núcleo de Arte e Cultura, CD-ROM.
- MOACYR, Primitivo (1939). *A instrução e as províncias*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional.
- _____ (1940). *A instrução e as províncias*. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional.
- MUSSA, A (1991). *O papel das línguas africanas na história do português do Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ (dissertação de mestrado).
- Novo Dicionário Básico da Língua Portuguesa (1988). Folha/ Aurélio. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

SILVA, José Bonifácio de Andrade e (1998). *Projetos para o Brasil*, organização de Miriam Dolhnikoff. São Paulo: Companhia das Letras.

SCHWARCZ, Lilia Moritz (1998). Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In SCHWARCZ, Lilia Moritz (org.) *História da vida privada 4*. São Paulo: Companhia das Letras.

VEIGA, Cynthia Greive (2003). *História social da infância: crianças pobres e não brancas na institucionalização da instrução pública elementar em Minas Gerais, século XIX*. Relatório de pesquisa de pós-doutoramento. São Paulo, Universidade de São Paulo.

_____ (2006). Educação e Identidade Nacional no século XIX In ROCHA, Heloisa Pimenta (org.) *Personagens, estratégias e saberes na construção da escola brasileira (séculos XIX e XX)*. Bragança Paulista: EdUSF.

_____ (2007). *História da Educação*. São Paulo: Ática.

Fontes documentais

.Arquivo Público Mineiro

.Presidência da Província 1/42, caixa 01, envelope 07

.Presidência da Província 1/42, caixa 14, envelope 07

.Seção Provincial Instrução Pública 1/1, caixa 58, pacotilha 18

.Seção Provincial Instrução Pública 3/2, caixa 01, pacotilhas 05 e 17

.Seção Provincial Códice 233

.Coleção das Leis Mineiras, 1835-1890.

.Falla que o exm. Sr. Dr. Theophlo Ottoni dirige á Assembleia Provincial de Minas Geraes ao instalar-se a 1ª sessão da 24ª legislatura em 1º de agosto de 1882. Ouro Preto, Typ. De Carlos Andrade, 1882.

.Biblioteca Nacional / Jornais

.O Mentor das Brasileiras. São João D'El Rey: Typographia do Astro de Minas. 02/04/1830; n. 18; págs. 137-138.

Notas

¹ Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

² Mais uma vez porque o tema da identidade nacional no Brasil é bastante investigado, com inúmeras publicações, ver, por exemplo, *Identidades inconclusas no Brasil do século XX – Fundamentos de um lugar comum* de Stella Bresciani. Também desenvolvo algumas questões no texto *Educação e identidade nacional no século XIX*, apresentado no encontro

do “Grupo História, Educação e Modernidade” realizado em Vitória (ES), ano de 2001 e publicado em 2006.

³ Observa-se que na historiografia da educação brasileira a categoria gênero para a discussão dos sujeitos da escola foi bem mais explorada, o mesmo não acontecendo com geração e etnia.

⁴ J. V. Couto de Magalhães, *O Selvagem*, p. 73.

⁵ Entre suas principais publicações destaca-se “Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob a economia patriarcal” (1933); “Sobrados e mocambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano” (1936) e “Interpretação do Brasil: aspectos da formação social brasileira como processo de amalgamento de raças e culturas” (1947).

⁶ O significado de alma é aqui tomado em seu sentido filosófico de entidade que representa a unificação das características essenciais à vida (organismo, sensibilidades e pensamento). Novo Dicionário Básico da Língua Portuguesa/ Aurélio.

⁷ *Identidades culturais na pós modernidade*, p. 53 (grifos meus).

⁸ Idem, p. 53.

⁹ André Botelho, *Aprendizado do Brasil: a nação em busca de seus portadores sociais*.

¹⁰ Citado por Selma Rinaldi de Mattos, *Estado, nação e etnia na construção do estado imperial através do compêndio de História do Brasil de José Inácio de Abreu e Lima*.

¹¹ *Projetos para o Brasil*, organização de Miriam Dolhnikoff, p. 170.

¹² O Instituto Histórico Geográfico Brasileiro foi fundado em 1839 pelo imperador Pedro II com a importante função da estruturação do imaginário de nação, do qual von Martius era sócio correspondente.

¹³ Carl Friedrich Philipp von Martius, *Como se deve escrever a História do Brasil*, p.87.

¹⁴ Idem, p. 133.

¹⁵ O indianismo integra a corrente literária do romantismo brasileiro, cuja obra tida como marco neste contexto é de 1856, “A Confederação dos Tamoios” de Gonçalves de Magalhães (1811-1882). Este movimento possuiu estreita ligação com o segundo império e o imperador Pedro II. Diferentemente do romantismo europeu que exaltava heróis medievais, no Brasil a exaltação foi para o “bom selvagem” indígena.

¹⁶ Citado por José Castelo; *Ensaio, crítica e história literária*.

¹⁷ *Os estabelecidos e os outsiders*.

¹⁸ José Ricardo Pires de Almeida, *História da instrução pública no Brasil (1500-1889)*, p. 90. Esse livro foi escrito pelo médico brasileiro na França e editado em 1889, foi traduzido para o português em 1989.

¹⁹ Cynthia Greive Veiga. *História social da infância: crianças pobres e não brancas na institucionalização da instrução pública elementar em Minas Gerais, século XIX*. Relatório de pesquisa de pós-doutoramento, 2003.

²⁰ Apud Primitivo Moacyr. A instrução e as províncias, 1939, p. 195.

²¹ Apenas em uma província verificou-se a redação de proibição para pretos sem nenhum adjetivo, é o caso da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, na lei de dezembro de 1837 registra-se: “são proibidos de freqüentar escolas públicas os escravos e pretos ainda que livres e libertos” (Apud Primitivo Moacyr, 1940, p. 431). É provável que esta

lei também se refira a pretos africanos, pois para se referir aos afrodescendentes nascidos no Brasil era mais usual o termo crioulo segundo Antonio Sérgio Alfredo Guimarães.

²² Seção Provincial, Instrução Pública 1/1, Caixa 58, Pacotilha 18.

²³ Presidência da Província (PP) 1/42, caixa 14, envelope 7.

²⁴ Vale destacar que a descentralização da administração da instrução elementar durante o império possibilitou muitas discrepâncias e diferenças na legislação de cada província.

²⁵ Tais dados podem ser encontrados, por exemplo, em Seção Provincial, Instrução Pública 3/2, caixa 01, pacotilhas 05 e 17.

²⁶ Lei 1064 de 04/01/1860, artigo 11: “É livre o ensino da instrução primária em casas particulares que estiverem distantes das povoações uma légua e a ela podem concorrer quaisquer pessoas de ambos os sexos, sem distinções de idade, estado, classe ou condição”. Nos mapas de população “condição” refere-se à situação jurídica de ser livre ou escravo.

²⁷ Não será possível discutir aqui sobre a problemática da identificação de cores. Para estudos específicos ver Hebe Mattos, *Das cores do silêncio: os significados da liberdade no sudeste escravista, Brasil século XIX*, 1998 e Lilia Moritz Schwarcz, *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade*, 1998.

²⁸ Nesses registros apenas um aluno não teve a cor identificada.

²⁹ FALLA, 1882, Anexo D, p. 09 (grifos meus)

Educación y género en la historiografía educativa latinoamericana

*“Pero aún cuando las formas de discriminación
tiendan a hacerse invisibles,
se inscriben en un proceso de transformaciones del sexismo
que no surge hoy,
sino que tiene una pesada historia.”*
Marina Subirats y Cristina Brullet,
Rosa y Azul, 1992.

Dra. Oresta López
El Colegio de San Luis

En el presente ensayo se ofrece una aproximación a la producción historiográfica de un campo en construcción, me refiero a los estudios históricos que incluyen una mirada a la condición de las mujeres y a los esfuerzos teóricos por identificar las relaciones de género en la educación en el pasado.

Partimos de la legitimidad, que ya ha sido construida y confirmada teóricamente para hacer visibles a las mujeres a partir de un conjunto de categorías y presupuestos teóricos. Joan Scott (1986, 1988), ha sido una de las teóricas feministas que mayor lectura ha tenido en América Latina, desde su propuesta que sustenta que la categoría de género es ampliamente útil para el análisis histórico. En otro sentido, desde Europa, un gran esfuerzo de investigación ha sido el del grupo de historiadores e historiadoras liderados por Georges Dubby y Michelle Perrot (1990, 1993, 1996), cuya *Historia de las mujeres* ha contribuido a hacer visibles un conjunto de historias de la experiencia femenina en diferentes épocas. La educación aparece en todos los artículos como una demanda permanente de equidad para las mujeres hasta bien avanzado el siglo XIX. La condición de las mujeres, sus contextos e historias específicas, aparece recuperada en múltiples perfiles en esta importante obra.