

Educação racista e sentidos de inferioridade nas políticas educacionais latino-americanas (séculos XIX-XX)

Racist education and feelings of inferiority in Latin American educational policies (19th-20th centuries)

Educación racista y sentimiento de inferioridad en las políticas educativas latinoamericanas (siglos XIX-XX)

Cynthia Greive Veiga

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7275-9209>

Resumo: O artigo problematiza a divisão racial da educação na América Latina como educação racista. Discute os sentidos de inferioridade possibilitados pela oferta desigual de escolarização, no âmbito das políticas educacionais latino americanas destinadas as populações pretas e indígenas. O recorte temporal, meados do século XIX e início do século XX, refere-se ao período histórico de organização das nações independentes, de elaboração das constituições, de abolição da escravização da população afro-latino americana e de suspensão do pagamento do tributo indígena. Nesse contexto houve intenso debate sobre qual escolarização deveria ser direcionada para essas populações, bem como o estabelecimento de políticas educacionais para a institucionalização da escola pública, levado a cabo pelos governantes. A pesquisa histórica é realizada em países latino americanos, com fontes documentais, tais como, legislação, livros de época e impressos, em diálogo com o campo conceitual da história decolonial, desenvolvido principalmente por Aníbal Quijano (2005, 2014), a partir dos conceitos de divisão racial do trabalho e de colonialidade do poder. Analisa-se ainda a elaboração do entendimento de sentidos de inferioridade, tal qual discutido por Norbert Elias e John Scotson (2000), no conceito da figuração estabelecidos e *outsiders*. Destaca-se que a longevidade da educação racista como colonialidade do poder contribuiu fortemente para a inferiorização da população preta e indígena, com repercussão nos dias atuais.

Palavras chaves: desigualdade escolar; raça; história decolonial.

Abstract: The article problematizes the racial division of education in Latin America as racist education. Discusses the senses of inferiority made possible by the unequal provision of schooling, within the scope of Latin American educational policies aimed at black and indigenous populations. The time frame, mid-19th century and early 20th century, refers to the historical period of organization of independent nations, drafting of constitutions, abolition of enslavement of the Afro-Latin American population and suspension of payment of indigenous tribute. In this context, there was intense debate about which schooling should be directed to these populations, In this context, there was intense debate about which schooling should be directed to these populations, as well as the establishment of educational policies for the institutionalization of public schools, carried out by governments. The historical research is carried out in Latin American countries, with documen-



tary sources, such as legislation, period books and printed materials, in dialogue with the conceptual field of decolonial history, developed mainly by Aníbal Quijano (2005, 2014), based on the concepts of racial division of labor and of coloniality of power. The elaboration of the understanding of meanings of inferiority is also analyzed, as discussed by Norbert Elias and John Scotson (2000), in the concept of figuration of established and outsiders. It is noteworthy that the longevity of racist education as a coloniality of power strongly contributed to the inferiorization of the black and indigenous population, with repercussions today.

Keywords: school inequality; race; decolonial history.

Resumen: El artículo problematiza la división racial de la educación en América Latina como educación racista. Discute los sentimientos de inferioridad posibilitados por la desigualdad en la provisión de educación, en el ámbito de las políticas educativas latinoamericanas dirigidas a las poblaciones negras e indígenas. El marco temporal, mediados del siglo XIX y principios del XX, se refiere al período histórico de organización de naciones independientes, redacción de constituciones, abolición de la esclavización de la población afro latinoamericana y suspensión del pago del tributo indígena. En este contexto, hubo un intenso debate sobre qué escolarización debería dirigirse a estas poblaciones, así como el establecimiento de políticas educativas para la institucionalización de las escuelas públicas, llevadas a cabo por los gobiernos. La investigación se desarrolla en países latinoamericanos, con fuentes documentales, como legislación, libros de época y materiales impresos, en diálogo con el campo conceptual de la historia decolonial, desarrollado principalmente por Aníbal Quijano (2005, 2014) a partir de los conceptos de división racial del trabajo y de colonialidad del poder. La elaboración de la comprensión de los significados de inferioridad también es analizada, como lo discute Norbert Elias y John Scotson (2000) en el concepto de figuración de establecidos y *outsiders*. Es de destacar que la longevidad de la educación racista como colonialidad de poder contribuyó fuertemente a la inferiorización de la población negra e indígena, con repercusiones en la actualidad.

Palabras clave: desigualdad escolar; raza; historia decolonial.

1 Introdução

No âmbito da história da educação não tem sido muito comum investigar sobre educação racista como projeto de governo. Mais especificamente me refiro aos processos sistemáticos de discriminação da oferta educacional para as populações pretas e indígenas, mas também das dinâmicas de imposição de valores, crenças e saberes europeus, tal qual se configuraram desde o século XVI. Ressalta-se que a educação racista se estabeleceu tanto como projeto dos governos coloniais, como se complexificou após as independências e organização dos Estados-nação em toda América, desde fins do século XVIII. Na perspectiva da história decolonial entendemos que há uma estreita relação, senão interdependência, entre a divisão racial do trabalho e divisão racial da educação.

Quijano (2005) desenvolve o conceito de divisão racial do trabalho para se referir à principal especificidade da colonização moderna. De acordo com o autor, o processo de formação colonial do capitalismo deu origem a práticas opressoras inusitadas: de um lado, a combinação entre variadas formas de exploração do trabalho – escravidão, servidão, reciprocidade, trabalho assalariado – de outro, a invenção das identidades coloniais de índio,

negro e mestiço. Segundo Quijano (2014, p. 83, tradução nossa), tais identidades se impuseram “[...] como as categorias básicas das relações de dominação e como fundamento de uma cultura de racismo e etnicismo”. Nesse contexto, a ideia de raça, vinculada aos traços fenotípicos e à cor da pele como diferencial para definir o colonizador e o colonizado, se apresentou como algo inédito na história.

O mesmo poderíamos afirmar em relação à educação? Esse é o meu pressuposto, a divisão racial do trabalho se fez de modo interdependente à divisão racial da educação, numa longa duração histórica. É necessário chamar atenção para o fato de que não se trata apenas de uma oferta educacional/escolar desigual, mas de uma educação racista. Para melhor desenvolver essa questão, embora o foco desse texto seja o período pós independência, faz-se necessário retomar brevemente o período colonial. Ou seja, é importante destacar que a educação racista já era praticada pelos jesuítas¹ nas colônias espanholas e portuguesas, como política de educação dos governos coloniais.

A educação catequética jesuítica, direcionada principalmente aos povos indígenas, teve o propósito explícito de colonizar, e inaugurou uma nova pedagogia que combinava o assédio religioso, pela palavra do Deus do colonizador, e o trabalho como princípio civilizador. Em muito se diferenciava da pedagogia destinada aos filhos dos colonos ou das elites europeias. Cabral (1925) descreve a pedagogia jesuítica como polimorfa, de modo a garantir a imposição da crença, não somente para os indígenas, mas para os pretos também. Além dos diferentes tipos de catequese - parenética, dialogada, missionária, escrita - de acordo com Cabral (1925, p. 96), havia ainda a “[...] catequese poética, musical, dramática e até coreográfica, pois de todas estas artes lançaram mão os jesuítas para instruir os neófitos”.

Por sua vez, os jesuítas introduziram o entendimento do aprendizado de artes e ofícios e do trabalho como princípio civilizador. O padre Serafim Leite (1953, p. 23), atesta os esforços dos jesuítas para impor essa concepção nos indígenas, bem como a resistência deles a tal empreitada. De qualquer modo, a educação racista é explícita, como podemos identificar nesse relato sobre a colônia portuguesa,

Os ofícios dos meninos índios, que aprenderam sob o amparo dos Padres e ficaram na Baía e vilas do litoral, é sem dúvida a primeira página do trabalho civilizado, que, sem ser de português do Reino, se diferencia do primitivo indígena: quer dizer, já é trabalho brasileiro. E assim principiou tudo no Brasil.

¹ Durante o governo colonial a ordem dos jesuítas foi a primeira ordem missionária com explícita intenção catequizadora e educacional, embora outras ordens atuassem nas colônias (franciscanos, carmelitas, beneditinos, capuchinos). Para maiores esclarecimentos, entre outros, conferir Anchieta (1933); Paiva (1982); Castro (1992) e Hansen (2000).

Importante destacar que na esteira do trabalho civilizado estiveram incluídas crianças/jovens indígenas, livres ou escravizadas e crianças/jovens pretos escravizados, introduzindo, portanto, a divisão racial do trabalho infantil. De acordo com Leite (1953, p. 25), a escravização dos indígenas e dos pretos atendiam “[...] ao regime, então legal e geral da Escravatura, estavam a serviço da Companhia, na realidade tudo era a serviço do bem comum, dado o caráter institucional da Companhia a serviço da catequese e do ensino”. Já no caso específico da educação da população preta escravizada, diferentemente da América portuguesa, na América espanhola, houve algumas legislações restritas à doutrinação católica, como aparece na lei geral de 1789, que instrui sobre a educação, trato e ocupações dos escravos² (Salmoral, 2000).

Embora seja possível constatar a divisão racial da educação desde os tempos coloniais, nesse texto vamos priorizar a continuidade da divisão racial da educação no período pós independência, quando a educação racista se consolida, em meio a proclamação de governos constitucionais e da invenção de América Latina. Como veremos, no contexto pós independência permaneceu a mesma lógica pedagógica colonial para as populações indígenas e pretas – religião e trabalho.

Nesse sentido ressaltamos que a colonialidade do poder integra as dinâmicas de hierarquização sociorracial e dos processos inferiorizadores, necessários para sua manutenção. Na perspectiva de Elias e Scotson (2000), tais processos se fazem numa socio dinâmica de estigmatização, de modo a garantir o desequilíbrio na balança de poder, no caso dessa pesquisa, o desequilíbrio de poder entre pessoas brancas e não brancas.

O texto se organiza em três itens, a saber, divisão racial do trabalho e a colonialidade do poder; a construção eurocêntrica da ideia de América Latina como expressão racista; e, divisão racial da educação enquanto propagadora de sentidos de inferioridade.

2 Divisão racial do trabalho e colonialidade do poder

Os conceitos de divisão racial do trabalho e de colonialidade do poder foram desenvolvidos por Quijano (2005, 2014), no contexto do Grupo Modernidade/ Colonialidade, criado por intelectuais latino-americanos, nos anos de 1990 (Ballestrin, 2013). Como outros estudiosos do período pós-colonial, o grupo realiza críticas contundentes ao eurocentrismo, demonstrando que há muitas outras histórias, para além da concepção de história única desenvolvida pela tradição historiográfica europeia. Não obstante, os autores desse grupo têm como especificidade realizar uma discussão fundamentada na racialização das rela-

² A Lei Geral de 31/05/ 1789, também conhecida como “Código Negro”, intitulava-se *Instrucción para la educación, trato y ocupaciones de los esclavos*, continha 14 capítulos. O capítulo primeiro, *Educación*, instruía os donos de escravos sobre a obrigatoriedade de ensino da doutrina cristã, de frequência à missa, e de reza diária do terço após o trabalho. (Salmoral, 2000)

ções econômicas e políticas, constituídas na modernidade/colonialidade, desde o século XVI, no âmbito de uma história global.

Como crítica da concepção eurocêntrica de modernidade, contrapõem com o entendimento de que o contato com a América foi fator fundante das principais referências intelectuais da filosofia moderna – humanismo, renascimento e iluminismo. Os autores demonstram que, embora a modernidade seja reiteradamente descrita como constituída no âmbito intra europeu, esse novo marco temporal somente foi possível a partir da experiência de contato com os povos nativos das colônias e os povos pretos traficados da África.

Dialogando com Elias (1993), há de se destacar que, desde o século XVI, no tempo novo da modernidade, o desenvolvimento dos processos civilizadores e dos processos colonizadores se fizeram de modo interdependente. Não seria possível o empoderamento das cortes europeias e o surgimento da burguesia, sem o trabalho escravizado dos indígenas e dos africanos.

De acordo com Dussel (2005), o eurocentrismo é uma construção ideológica que situa outros povos e culturas na periferia, o que deu origem a conhecidas dualidades estruturais, tais como bárbaro/civilizado, racional/irracional etc., ainda que os europeus colonizadores superassem radicalmente os povos dominados em todos os níveis de barbárie e crueldade. Segundo Lander (2005), o eurocentrismo nas ciências sociais se encontra na imposição de um imaginário de modernidade fundado nas regras da razão europeia e na naturalização da ideia de progresso, resultando na hierarquização das experiências históricas de todos os povos, classificados em escalas que vão de povos inferiores aos superiores.

Quijano (2005) amplia a discussão do eurocentrismo com o conceito de colonialidade do poder. O autor parte de uma constatação simples, a de que, no contexto pós-colonial, a origem étnico-racial permanece como o principal modo de dominação e de hierarquização social e que a colonialidade do poder é também a colonialidade do saber e do ser, ao desqualificar saberes, crenças e valores outros. A colonialidade é parte constitutiva da modernidade eurocêntrica, entendimento este compartilhado por todos os participantes do grupo, o que justifica seu nome – Grupo Modernidade/Colonialidade.

A originalidade do argumento de Quijano (2005) está em trazer, para o centro das discussões sobre as relações de poder colonizador/colonizado, a ideia de raça como fundamento do padrão universal de classificação e de dominação social. No argumento de Quijano (2005, p. 107), a experiência colonizadora da modernidade estabeleceu um padrão de poder que se irradiou por todo o mundo, a partir da

[...] codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos

conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia.

A divisão racial do trabalho é um fator central da história global da fundação da modernidade, uma vez que, sem o trabalho de indígenas e africanos escravizados, não teria sido possível o desenvolvimento das políticas mercantilistas e capitalistas, por meio da mineração, da produção agrícola e/ ou do tráfico de escravizados. A escravização de pessoas nas Américas, com característica racial, possibilitou a naturalização dos grupos indígenas e africanos como originalmente inferiores e a legitimação da dominação. Por sua vez, favoreceu a elaboração da superioridade das populações de “cor branca”, tendo como referência o sucesso financeiro das cortes europeias e da burguesia, devido ao enriquecimento proporcionado pela economia escravista.

Acresce-se que a escravização de crianças favoreceu a divisão racial da infância, pois, vinculadas ou não às suas famílias, integraram a divisão racial do trabalho global, quando também se difundiu as identidades coloniais inventadas de “indiozinhos” e “negrinhos”. O processo civilizador/ colonizador instituiu, de modo inédito, em âmbito global, desde o século XVI, a racialização do trabalho infantil.

Destaca-se que a difusão da ideia de raça, para se pensar as diferenças entre os grupos sociais, ensejou a cultura do racismo e do etnicismo. De acordo com Quijano (2014), enquanto o termo *etnia* (*ethnos*) costumeiramente é usado para definir povos/nações em suas diferenças sociais e culturais, a ideia de raça é uma categoria nova surgida com o colonialismo. Sua origem esteve nas discussões sobre se os povos indígenas tinham alma ou não, e se tinham ou não natureza humana, ou melhor, se deveriam ser tratados como bestas ou como gente. Decretado pelo papado a sua qualidade de humanos, as novas dinâmicas de poder exigiram justificativas para a sua escravização e, portanto, subalternização. Nesse contexto, houve o entendimento de que as diferenças culturais tinham origem nas diferenças biológicas, com destaque para a cor da pele.

Quijano (2014) destaca, para o contexto do colonialismo, a combinação entre racismo e etnicismo. Ou seja, a desqualificação das práticas culturais combinada com as características biológicas, constituindo os fatores legitimadores das desigualdades e dos privilégios presentes nas relações de poder entre colonizadores e colonizados. Nas Américas, a invenção das identidades coloniais de negro, de índio/pele vermelha e de mestiço (pardo, moreno, mulato, etc.) é a comprovação da elaboração histórica da subalternização de pessoas, segundo as diferenças biológicas, marca de uma suposta inferioridade cultural.

No século XIX os campos da etnologia e da etnografia tiveram proeminência, ao passo que os estudos sobre as “desigualdades das raças” (Gobineau, 2021) e a eugenia (Ste-

pan, 2005)³ adquiriram destaque. Os usos das palavras etnia e raça se fizeram presentes cada vez mais como manejo das relações entre europeus e não europeus. Por exemplo, com o neocolonialismo, devido aos novos interesses de poder, os africanos em África passaram a ser estudados como nações e tribos, mas os afrodescendentes, habitantes das ex colônias, continuaram com a identidade colonial de negro. No caso da população indígena das Américas, o uso da identidade colonial de índio, ou do nome que identifica a sua etnia, depende do tipo de manejo de poder que se quer estabelecer.

Almeida (2018), também corrobora com a perspectiva histórica da colonialidade e com as críticas ao eurocentrismo. Esse autor desenvolveu o conceito de racismo estrutural, pois presente na “[...] organização econômica e política da sociedade” (Almeida, 2018, p. 16). Por sua vez, chama atenção para as diferenças entre preconceito racial, racismo e discriminação racial. A discriminação racial refere-se “[...] a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados” (Almeida, 2018, p. 25); o preconceito racial é “[...] o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertencem a um determinado grupo racializado, o que pode ou não resultar em práticas discriminatórias” (Almeida, 2018, p. 25). E, ainda de acordo com Almeida (2018, p. 25),

[...] o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencem.

Para os propósitos desse texto, é fundamental destacar o impacto da ideologia colonial de inferioridade/desigualdade racial, como origem da discriminação, do preconceito racial e do racismo, na organização das nações americanas. Entretanto, no caso das ex colônias espanholas e portuguesa, os movimentos sociais descolonizadores falharam e as nações formalmente independentes não se despegaram do jugo colonial. As “novas” elites nacionais eram as herdeiras dos privilégios coloniais, e levaram adiante o modelo eurocêntrico de nação e de cidadania, de característica excludente e racista. No quadro (Quadro I) a seguir, é possível observar que, as elites dos países de América Latina, por mim investigados, fizeram as discussões sobre constituição, direitos, cidadania, etc. invisibilizando as populações escravizadas, com exceção da Argentina, pelo menos formalmente.

³ A primeira edição do livro de Gobineau é de 1853 e em 1884 já contava com dez edições. O termo eugenia foi desenvolvido por Francis Galton no livro “O Gênio Hereditário”, de 1869 (Stepan, 2005).

Quadro 1 – Datas importantes na organização de alguns países da América Latina.

Pais	Independência	Lei do ventre livre/ Ano	Abolição final Ano	Constituição
Argentina	09/07/1816	1813	1853	01/05/1853
Bolívia	06/08/1825	1831	1861	19/11/1826
Brasil	07/09/1822	1871	1888	25/03/1824
Colômbia	20/07/1819	1821	1852	05/08/1886
Chile	12/02/1818	1811	1823	25/05/1833
Equador	24/05/1822	1821	1851	23/09/1830
Paraguai	15/05/1811	1842	1869	15/03/1844
Peru	28/06/1821	1821	1854	20/11/1823
Uruguai	25/08/1825	1825	1842	28/06/1830
Venezuela	05/07/1819	1821	1854	22/09/1830

Fonte: Pomer (1981); Andrews (2014); Zanata (2017).

Ou seja, de modo geral, há um significativo descompasso entre os movimentos de independência, a elaboração das constituições, quando se estabeleceu a igualdade jurídica e a abolição da escravidão. Não por acaso, o movimento de cientificação do racismo e o avanço das ideias eugênicas se fizeram no mesmo contexto de debates constitucionais, atravessados pela problemática sobre o que fazer com as populações pretas e indígenas, no contexto do capitalismo industrial. E o que dizer da educação na América Latina no contexto de difusão da escolaridade para todos? De que forma a invenção de uma América Latina pode ser associada com a divisão racial da educação?

3 América Latina: uma ideologia racista

Índias ocidentais, América, América Latina, América Anglo saxônica - em diferentes tempos, esses foram os principais nomes dados as terras tomadas pelos europeus desde o fim do século XV. Com a vinda de Américo Vespúcio (1501-1503), contratado pelo governo português para a exploração/reconhecimento territorial, o termo América foi cunhado para se referir ao continente localizado à ocidente de Europa e África, nome usado até o início do século XIX. Após as independências das ex-colônias espanholas e portuguesa ocorreu a fratura do continente e surgiu o nome América Latina, em contraposição a América anglo saxônica.

O nome “América”, de acordo com Lester (2012), apareceu pela primeira vez em um mapa do geógrafo alemão Waldseemüller, de 1507, como homenagem a Américo Vespúcio. Ressalta-se que nesse mapa a região nomeada América nada tinha a ver com o que hoje se chama de América, ou seja, os Estados Unidos, mas, representava originalmente a América do Sul. Como se deu essa inversão? Como surgiu a ideia de América Latina e a invenção de “raça latina”? Que implicações trouxe para a sua população?

Conforme analisa Mignolo (2007), a questão da nomeação e da divisão dos continentes, da elaboração das noções de ocidente e oriente, das categorias de primeiro, segundo, terceiro e quarto mundo, são temas da geopolítica, ou seja, uma construção histórica imperialista elaborada ao longo dos últimos 500 anos. Essas denominações geográficas foram constituídas politicamente numa perspectiva hierárquica de poder, com claro apelo racial, portanto, fundamentadas na concepção eurocêntrica da história do mundo.

Conforme Mignolo (2007) é possível analisar a elaboração epistêmica de América e de América Latina, sob suas perspectivas. No âmbito da modernidade eurocêntrica, principalmente no contexto dos séculos XVII e XVIII, quando surgiu o paradigma imperialista, estabelecido pela retórica dos descobrimentos, que explica a quarta parte do mundo como uma criação dos europeus, ou uma extensão/apêndice de Europa. Essa versão é embasada pelo entendimento da existência de povos sem história. Ou seja, os povos originários das terras tomadas e os africanos traficados tiveram suas histórias saqueadas, silenciadas, invisibilizadas, e passaram a ser recontadas pelas penas dos Reis e da Igreja, e pelo chicote dos seus senhores.

Conforme afirma Mignolo (2007, p. 17, tradução nossa), desde essa perspectiva,

[...] a história é um privilégio da modernidade europeia, e, para se ter uma história há que deixar-se colonizar, ou seja, deixar-se dominar, voluntariamente ou não, por uma perspectiva da história - a vida, o conhecimento, a economia, a subjetividade, a família ou a religião moldada pela história da Europa moderna, que tem sido adotada como modelo oficial, com leves modificações pelo Estados Unidos.

Corroborando com o autor, há de se contrariar a lógica historiográfica eurocêntrica, ou melhor, da história universal sistematizada por Hegel (1770-1831)⁴, pelo paradigma da colonialidade. Essa outra perspectiva historiográfica denuncia, na exploração colonialista, a divisão racial do trabalho que deu origem ao surgimento, a nível global, de uma nova hierarquia social – a hierarquia racial. Desse modo possibilita interrogar sobre o apagamento da existência de outras dinâmicas históricas de sociedade, para dar lugar à imposição do

⁴ Hegel, em obra de 1840, postula a existência de história única universal, fundada na razão cartesiana europeia, e justifica os povos sem história (Hegel, 2001).

modelo eurocêntrico, o que, conseqüentemente, fundamentou a produção dos argumentos quanto a a-historicidade dos povos colonizados.

Nesse sentido nos perguntamos: os argumentos para a fratura da América e para a invenção de América Latina teriam sido forjados na mesma retórica do “descobrimento” colonial, elaborada pela historiografia europeia? Ou melhor, no contexto do século XIX teria ocorrido um “redescobrimento” das ex colônias espanholas e portuguesa pela Europa, e também pelos Estados Unidos, novo bastião do imperialismo? Essa América, habitada por populações dotadas de histórias esvaziadas, mas preenchidas pelas palavras dos colonizadores, teria sua identidade atualizada como “raça latina” na nova geopolítica?

A denominação América Latina é uma ideologia racista, um caso exemplar do movimento político-intelectual racista desencadeado no século XIX. Surgida no período pós independências, o nome expressou o embate racial entre a então nomeada América anglo-saxônica, povoada predominantemente por pessoas brancas, supostamente superiores, e a outra América. Foi uma estratégia política das elites estadunidenses para demarcar seu lugar de poder no continente, levando-se em consideração as ameaças de recolonização pelos espanhóis e dos franceses. A origem anglo saxônica dos colonizadores e a grande presença de imigrantes europeus, que formaram a população dos Estados Unidos, definiram a inferioridade do povo latino-americano: portugueses e espanhóis misturados com pretos e indígenas.

No contexto pós independências houve intensas disputas na recolonização das novas nações, que envolveu não somente Espanha e França, mas também os Estados Unidos, com a conivência da burguesia local. Vale destacar a elaboração da Doutrina Monroe, em 1823, com o lema “A América para os americanos”, que fora direcionado, não somente aos europeus, mas também à demarcação das intenções intervencionistas dos estadunidenses na América Central e América do Sul (Ardao, 1980). É nesse contexto que o nome “América” passou a situar apenas os Estados Unidos, cujos habitantes logo se automearam “americanos”, enquanto a ideia de latino-americano e de América Latina, reforçava a hierarquia racial na dinâmica histórica global da colonialidade.

A invenção de uma raça latina, por sua vez, veio das elites francesas e espanholas, no sentido de demarcar os novos interesses imperialistas, camuflados pela ideia de aproximação cultural, linguística e religiosa (Beired, 2014). Recebido de muito bom grado pelos estadunidenses, em 1922, foi publicado o primeiro livro de história geral da América Latina, *The History of the Latin American Nations*, nele o estadunidense William Spence Robertson anunciava o propósito de discorrer sobre os acontecimentos de todas as “[...] nações que surgiram das colônias da Espanha e de Portugal” (Bethel, 2009). A obra buscou consolidar a existência de uma América Latina e a identidade de americanos para os estadunidenses.

Embora não seja possível desenvolver aqui, é importante registrar que, ao longo de quase um século, o debate sobre a identidade América Latina se fez envolvendo políticos, intelectuais, jornalistas, universidades, congressos, periódicos e livros, da Europa e da América Latina (Veiga, 2022). Isso demonstra as tensões da colonialidade do poder, pois, inclusive, nesse embate surgiram outros nomes coloniais como América Hispânica, Luso-América, Ibero-América, mas também nomes decoloniais, como *Nuestra America*, proposto por José Martí no século XIX e *Indo-America* e *Mestizo-America*, encontrados nos textos de Mariátegui de início do século XX (Quijano, 2014).

Portanto, nessa nova geopolítica, a diferença na identificação das Américas se fez novamente pautada pelo argumento da hierarquia racial, no propósito de fortalecer o eurocentrismo e, ao mesmo tempo, a ascensão do poder do americanismo estadunidense na América Latina. Desse modo, a existência de uma América latina em contraposição a uma América anglo saxônica, consolidou os estereótipos da sua população, pois a “raça latina” foi associada com malandragem, ignorância, falta de cultura, etc. ao passo que a “raça anglo saxônica” foi entendida como civilizada, empreendedora e inteligente. Observa-se que a discussão de existência de uma suposta raça latina também intencionou encobrir as populações pretas e indígenas, na busca de um “branqueamento latino”. Qual o lugar da educação nesse debate?

4 Divisão racial da educação e sentidos da inferioridade

No processo colonizador/civilizador identidades foram inventadas e histórias saqueadas. E, após as independências e os processos de abolição da escravidão, as elites se perguntavam: como educar a população preta e a população indígena para o ingresso nas recém-criadas nações latinas e no mundo do trabalho livre capitalista? Para essa discussão parto do pressuposto de que o apelo à educação escolarizada na América Latina teve um sentido bem diferente daquele surgido na Europa, pois foi racializado, ainda que tenha predominado uma pedagogia eurocêntrica.

No caso interno da Europa, a questão era: como educar a população pobre para a inserção no mundo industrial capitalista? O processo de industrialização europeu se fez também à custa de exploração e de subalternização de amplas camadas das populações e da generalização da condição de miséria e pobreza nos diferentes países, entretanto, era um problema vivenciado, em sua grande maioria, por pessoas pobres e brancas.

A divisão do trabalho na Europa, como nas Américas, se pautou pelos recortes geracional, de gênero e de classe social, mas, no caso das Américas, o diferencial foi o recorte racial. Desde fins do século XVIII e no XIX, a nível global, houve um progresso significativo no uso do trabalho infantil e de mulheres, mas, no caso das ex-colônias ame-

ricanas, desde o século XVI, crianças e mulheres, pretas e indígenas, foram escravizadas. Nas Américas o recorte racial na divisão do trabalho foi predominante e duradouro, com reflexos nos dias atuais.

Nesse contexto de avanço do industrialismo, combinado com ampliação dos debates relativos aos governos constitucionais e aos processos de divisão do trabalho, desenvolveram-se também as discussões sobre a ampliação da escola, de modo a atender toda a população. Ao longo do século XIX, as nações europeias e as nações americanas, elaboraram e efetivaram suas políticas educacionais para a institucionalização da escola pública e gratuita, com clara diferenciação de classes na Europa⁵ e racial nas Américas⁶. Nossa pesquisa evidencia a América Latina por meio de exemplos pontuais, devido a limitação de espaço.

A geopolítica que caracteriza a história de América Latina, como dotada de civilização inferior e subdesenvolvida, como um não lugar, na medida em que apenas os Estados Unidos foi posicionado como país ocidental, é a mesma que possibilita pensar a desigualdade racial da escolarização como geopolítica da educação. No contexto pós-abolição, pós-suspensão do pagamento dos tributos indígenas, e pós-independências, as elites políticas, intelectuais e econômicas latino-americanas se articularam no propósito de pensar um modo controlado de inclusão dessas populações aos governos constitucionais. Nessa época os diferentes governos latino-americanos, no recorte temporal investigado, elaboraram e difundiram políticas educacionais caracterizadas pela desigualdade na oferta escolar, com recorte racial.

Dessa forma o acesso controlado à educação, para as populações indígenas e pretas, foi organizado com oferta de alguma instrução – ler, escrever, contar – combinado com a pedagogia civilizadora do trabalho. Por isso, de modo generalizado, a proposição de sua educação se fez pautada no objetivo de serem instruídas para se tornarem elementos ativos da vida nacional, ou seja, aptas ao trabalho capitalista, em geral, trabalhos sem prestígio, de pouca qualificação e de baixa remuneração. Importante refletir sobre o lugar econômico subalterno ocupado pelos países latino-americanos, no contexto de avanço do imperialismo estadunidense.

Ao propormos a problematização da divisão racial do trabalho e da divisão racial da educação, como fator estruturante das sociedades latino-americanas, é fundamental esclarecer que, nos países pesquisados, é bem diferenciada a distribuição das populações pretas e indígenas em seus territórios, bem como o volume da imigração europeia. Excetuando o Brasil, a maioria dos países estudados negavam a presença de populações

⁵ Conferir o livro clássico de Condorcet, publicado em 1791 (2008) e Carlota Boto (1996).

⁶ É importante lembrar que nos Estados Unidos a escola pública funcionou com segregação racial legal até 1964.

pretas, embora elas estivessem lá, como podemos identificar na historiografia recente sobre afro-latinos (Andrews, 2014). Esse é o caso principalmente de Argentina e Chile, onde, inclusive, houve intensa imigração europeia. Noutros, a população indígena era bem maior que a população preta, por exemplo, Equador, Peru, Bolívia e Uruguai; noutros havia certo equilíbrio, como na Venezuela, Colômbia e Paraguai; noutro a população preta é maior que a indígena, caso do Brasil.

Uma questão central e comum nas nações latino-americanas estudadas é que a regulamentação da escola primária ou de instrução elementar para todas as crianças, desde o século XIX, deu visibilidade para as condições e os lugares sociais díspares de vivência da infância: crianças brancas, negras, mestiças, indígenas, pobres, abastadas. Foi esse contraste de clientela que organizou a oferta desigual: escolas primárias urbanas, escolas primárias rurais, escolas ambulantes e instituições educativas asilares, em geral combinando, instrução elementar, ensino de algum ofício e a prática de trabalho (Veiga; Gomes, 2023).

A desigualdade escolar pode ser identificada na estruturação em níveis de ensino e em currículos diferenciados, cujas justificativas poderiam ser o local de instalação da escola, o número de habitantes da região e/ou o tipo de criança a ser atendida. Investigar tais ofertas escolares, em seu conjunto e nos diferentes contextos, nos possibilitam compreender melhor a problemática da divisão racial da educação.

Seguindo essa perspectiva, trago como hipótese o entendimento de que a maioria das crianças pretas e indígenas, ao longo do século XIX e início do século XX, quase nunca teve sua escolarização feita em escolas primárias regulares, e, aquelas que, porventura ingressaram numa delas, tiveram frequência muito inconstante, devido à pobreza de suas famílias e ao trabalho infantil, como atesta a documentação⁷. Era mais provável terem recebido escolarização em outros tipos de instituições, cujo diferencial foi a combinação de pouca instrução e muito trabalho, tais como as companhias de aprendizes nos arsenais da Guerra e da Marinha, os liceus de artes e ofícios, as colônias, patronatos e institutos agrícolas e os asilos. No caso das crianças indígenas, destacaram-se as escolas de missões, mas com o mesmo perfil de associar trabalho e instrução.

⁷ O trabalho infantil, devido à pobreza das famílias, foi largamente utilizado a nível global, com ênfase nos séculos XIX e século XX, como demonstra a extensa bibliografia. No caso da Europa há de se destacar o livro clássico de Engels (1985), "A situação da classe trabalhadora na Inglaterra", publicado em 1845; destaco também os debates ocorridos por época da realização da Conferência Internacional do Trabalho, em Berlim, no ano de 1890, cujos Anais foram publicados no mesmo ano (Veiga, 2016). Particularmente nos países latino americanos, além de legislações específicas sobre o trabalho infantil, é também possível encontrar importantes publicações sobre o assunto (entre outros, Gómez, 2007; Canqui, 2011; Correa, 2011; Mases, 2013). No caso do Brasil, do mesmo modo, é possível investigar as legislações municipais, de início do século, pois a regulamentação nacional do trabalho é de 1942, e também vasta bibliografia, entre outros, Marques (2003); Moura (2009); Veiga (2016).

Em geral as legislações das nações pesquisadas acompanharam a concepção de hierarquização dos níveis de ensino da França, postulada por Condorcet em fins do século XVIII, e consolidada por Guizot, em 28 de julho de 1833⁸, especialmente na definição da instrução primária elementar (ler, escrever, contar) (Weiss, 2001), quando há claramente uma oferta desigual da escolarização. Contudo, se no caso da França tal hierarquia obedecia às condições materiais das famílias das crianças, na América Latina contribuiu para consolidar a hierarquia e a inferiorização racial. Como bem atestou o autor chileno Amunátegui era necessário dar instrução elementar para os indígenas, mas, sem tirar-lhes do lugar racial que ocupavam. Assim afirma,

Proporcione-mos-lhes uma instrução que lhes convenha, que lhes aprimore a inteligência sem fazer-lhes perder inutilmente muitos anos de vida. Vamos proporcionar-lhes os meios para se tornarem cidadãos trabalhadores capazes de ganhar o seu sustento e não médicos ou advogados iletrados que não terão clientela, literatos medíocres que não terão leitores, químicos ou agrimensores não qualificados que não terão ocupação, semissábios que serão inúteis, ou que servirão para pior do que isso, pois o farão errado. Esses indivíduos são a traça da sociedade [...] (Amunátegui, 1854, p.133, tradução nossa)

Noutro exemplo, o argentino Sarmiento (1856, p. 77, tradução nossa) sugeriu que as senhoras abastadas fundassem escolas para “[...] serviçais de mão e para cozinheiras, que com duas horas de estudo por dia mais tarde se encontrariam capazes de ler e escrever”. Assim, elas próprias poderiam ler as receitas culinárias, evitando que as donas de casa perdessem seu tempo lendo para elas. Há várias instruções nessa direção para que meninas indígenas e meninas pretas fossem instruídas para o trabalho doméstico em “casas de família”.

Embora por princípio, todas as crianças deveriam ter tido o direito de frequentar igualmente as escolas públicas, não foi o que ocorreu, a oferta se fez de modo desigual. Nos países estudados encontramos referência explícita à escolarização da população indígena nas legislações educacionais. Já no caso das crianças pretas, constata-se que, para a sua maioria, as opções educacionais eram mínimas ou inexistentes, dada a sua condição de pobreza e marginalidade social, e/ou a sua invisibilização, o que não significa que as crianças indígenas também não estivessem sujeitas as mesmas condições. Em toda a América Latina, o fim do trabalho escravizado, não significou oportunidades para o acesso a propriedade e a condições dignas de vida e trabalho.

⁸ Lei editada pelo Ministro da Educação na França, François Guizot, para difusão da escola primária e formação de professores (Weiss, 2001).

Tomemos aqui alguns exemplos da política educacional racista, embora restritos ao espaço que dispomos, por não ser possível trazemos detalhes de todos os países estudados. No Chile, região de Araucanía, registra-se a fundação, em 30/08/1900, do internato *Hermanas de la Divina Providencia*, com fomento do Estado, destinado a crianças indígenas (Anguita, 1912). De acordo com os estudos de Sepúlveda *et al* (2016), em 1901, essa instituição contava com 244 indígenas na casa, sendo, 82 meninos, de 6 a 12 anos e 162 meninas, de 6 a 15 anos. Além de se ocuparem com as aulas de ler e escrever em castelhano, de geografia e história do Chile, e doutrina católica, as crianças deveriam aprender ofícios mecânicos, trabalhos manuais e trabalho em horta. Acresce-se que as crianças eram sequestradas de suas famílias, pois os pais não aceitavam a internação, e que também, passado um tempo, eles as buscavam de volta.

Confirmando a divisão racial do ensino, no editorial da *Revista de Instrucción Pública de Bolivia*, de 1896, em extenso artigo, o editor Julio Reyes recomendou o ensino agrícola aos indígenas associado à doutrina religiosa, nas escolas paroquiais. De acordo com esse autor, somente a pregação do sacerdote, por meio da palavra divina, poderia dobrar a ignorância do rude *aimará* e do doce *quíchua* (Reyes, 1896). Durante o governo liberal de Jose Manuel Pando (1889-1904), foi decretada a *Ley de 6 de febrero de 1900*, com escolas obrigatórias nos povoados de *Humala, Caquiaviri, Inquisivi, Achacachi y Huiacho*, do departamento de *La Paz*. Essas escolas seriam no formato de internato, com lições de castelhano, leitura, escrita, e as quatro operações, para meninos de 8 a 12 anos; também foi implantado, no Colégio Salesiano Don Bosco, o ensino de artes e ofícios.

Já Misael Saracho, ministro da instrução entre 1904 e 1908, empreendeu uma série de mudanças educacionais na Bolívia, e, em viagem aos Estados Unidos tomou conhecimento do tipo de ensino para indígenas praticado naquele país, e criou as escolas ambulantes. Panozo (2014) explica que nesse tipo de escola, o professor deveria se revezar entre duas comunidades, distantes de 5 a 6 km, alternando a assistência a cada 15 dias, ensinando a ler e escrever em espanhol, as quatro operações aritméticas e doutrina cristã. Destaca-se que o modelo estadunidense de implantação de escolas/professores ambulantes foi adotado em todos os países estudados, com a alegação da rarefação populacional e do trabalho no campo realizado pelas crianças, em sua maioria, indígena, preta e/ou mestiça.

No caso da Argentina, embora haja registros de discursos sobre o “problema dos índios” e a necessidade de sua educação, os empreendimentos ficaram sob a responsabilidade da congregação dos salesianos, com pouca ingerência direta do Estado. Conforme analisa Duarte (2019), entre 1860 e 1880, intensos debates ocorreram no país para estabelecer uma proposta de educação nacional, o que culminou com a edição da *Ley 1420 de 8 de julio de 1884*, que também previu escolas ambulantes, com um mínimo de instrução

(Artigo 12), o que indica alguma possibilidade das crianças indígenas, mestiças e até pretas terem tido acesso

Para investigar especificamente a educação indígena na Argentina, o autor pesquisou a região da Patagonia, devido aos contrastes populacionais, principalmente habitada por imigrantes europeus e indígenas (*mapuches*, *ranqueles* e *tehuelches*). Nessa pesquisa ele demonstra a prioridade governamental na educação dos imigrantes, ao passo que a congregação dos salesianos se responsabilizou pela educação das crianças indígenas, juntamente com as crianças órfãs e as crianças submetidas à processo penal (Duarte, 2019).

Como não poderia deixar de ser diferente, a educação racista da congregação salesiana, era realizada nos internatos e se pautava pelo assédio religioso, incluindo o batismo, para fazer bons cristãos e bons argentinos, bem como pelo trabalho. Nos relatórios de governo, as atividades dos congregados eram automeadas como humanitária e assistencialista. Conforme atesta Duarte (2019, p. 21, tradução nossa):

A educação proposta adquiriu formas absolutamente instrumentais: se formava no trabalho; se impunha uma disciplina temporal que educava dentro das margens “civilizadas” (que já adiantavam as maneiras particulares do modo de organização capitalista do trabalho); as missões eram autossuficientes (e até produziam um excedente comercializável mínimo); Esse tipo de instrução rompeu com a lógica anterior das populações indígenas, regulada por outras concepções de tempo e vinculada a subsistência e trocas simples.

Em outro exemplo, temos que, na Venezuela, o *Decreto de Instrucción Pública Gratuita y Obligatoria* de 27 de junho de 1870, entre outros assuntos, previa duas modalidades de funcionamento das escolas, conforme o Artigo 20, “As escolas primarias de meninos e meninas serão fixas ou ambulantes: as primeiras se estabelecerão nas cidades, vilas ou povoados, e as segundas em casarios ou nos campos” (VENEZUELA, 1879, título 2, art. 20, tradução nossa) Já o *Código de Instrucción promulgado en 3 de junio de 1897, número 6862*, além de estipular a organização dos níveis de ensino no país, o Título IV, Artigo 55, discorre sobre a Escola de Indígenas, a ser criada na capital, também sob regime de internato, para 50 alunos, onde se ensinaria as mesmas matérias da instrução primaria da escola regular. Mas, após terminar o curso, os alunos deveriam cumprir os trabalhos que lhes fossem atribuídos pelo poder executivo, como aponta o art. 63 do título 4 (Venezuela, 1897).

Uma outra reforma venezuelana de instrução publica prescreveu a implantação de cursos profissionalizantes, onde observa-se oferta nitidamente diferenciada, por exemplo, nas Escolas de Agricultura Pratica, “[...] a instrução tem por base o exercício dos alunos

no trabalho campestre e nas indústrias rurais, e um curso conveniente de lições teóricas e práticas, que durara quatro anos” (Venezuela, 1904, Lei VIII, art. 211, tradução nossa). Ao que tudo indica tais cursos poderiam estar direcionados também as crianças pretas, onde, evidentemente, a exploração do trabalho infantil era rotineira.

No Peru, Manoel Pardo, na reforma de 1874, abriu uma escola de ofícios para os indígenas na cidade de *Ayacucho*, com formação em carpinteiros, ferreiros e pedreiros. Nessa mesma reforma Pardo decretou políticas de erradicação das línguas e costumes das comunidades *quechuas* e *aymaras* (Larson, 2002).

De acordo com Moreno Tejada (2012), no Equador os jesuítas foram novamente chamados para a escolarização das crianças indígenas, também com a criação de internatos, onde não somente elas receberiam instrução, mas, no caso dos meninos, deveriam trabalhar para os padres. Assim afirma,

O currículo das crianças incluía aulas de quíchua e castelhano, gramática espanhola, aritmética, história religiosa e caligrafia. Além disso, os meninos aprendiam carpintaria, enquanto as meninas, de acordo com o costume do século XIX, eram instruídas em corte e costura. Para a educação feminina, os jesuítas contavam com a ajuda de várias Mães do Bom Pastor, vindas de Quito [...] (Moreno Tejada, 2012, p.182-183).

Em outro exemplo podemos detectar tensões com o ensino do castelhano para as populações brancas, devido ao contato com amas de leite pretas. Na *Revista Ecuatoriana* de 30 de junho de 1889, no artigo *La pronunciación del castellano en el ecuador*, o autor, Salazar (1889), comentava que, apesar dos progressos da língua escrita no Equador, o mesmo não ocorria com a língua falada, pois,

Acostumados, por isso, nossos oradores, desde a infância, a pronunciar o espanhol como ouviam de suas amas-de-leite, nem sempre conseguem corrigir os vícios de sua pronúncia (...) Isso, junto com os provincianismos e barbarismos, tão abundantes em nossa linguagem, assim como as irregularidades que o uso do vulgo introduziu na conjugação dos verbos, produzirá com o tempo no Equador vários dialetos do castelhano mais ou menos bárbaros (...) A evitar tamanho mal deveriam se dedicar em suas importantes tarefas os institutos de primeiras letras e os professores de educação secundária, junto com os pais de família (...) Desta forma conseguir-se-á que depois de alguns poucos anos a bela língua castelhana recupere os seus privilégios entre nós, como exigido pela boa criação, o bom gosto, as justas exigências da sociedade e até mesmo o decoro nacional. (Salazar, 1889, p. 209-210, tradução nossa)

Na continuidade do artigo, Salazar (1889, p. 216) propõe que os professores, entre outras ações, deveriam ser renitentes na educação da fala dos alunos, corrigindo “[...] com esmero os barbarismos, solecismos, o sotaque impróprio e demais vícios de linguagem até conseguir que aos filhos lhes cause repugnância falar como as pessoas incultas com quem eles tiverem que lidar”.

Igualmente no Brasil, a preocupação com os “barbarismos da língua”, propiciado pelo contato cotidiano das famílias brancas com a população afrodescendente, especialmente, amas de leite e criadas, se fez presente. Por exemplo, no periódico O Mentor das Brasileiras, de 22 de outubro de 1830, n. 47, o autor, em anonimato, no artigo Educação da mocidade, assim problematizava a questão,

Um dos grandes inconvenientes da nossa educação primária é a escravatura. Em verdade os meninos do Brasil são criados no meio de negras e negros, que lhes não podem inspirar senão maus costumes, má linguagem e maneiras indecentes, próprias de escravos e esses boçais. Dali vem o uso de palavras e frases africanas, e outros mil barbarismos, que dificultosamente largam. A nossa primeira mestra é ordinariamente uma preta muito bruta, que nos dá de mamar, nos pensa [sic] e trata. O que pode uma mulher destas ensinar a um menino, senão prejuízos de agouros, de lobisomem, d’almas de outro mundo, e infinitos despropósitos? (O Mentor, 1830, p.374).

A desigualdade da oferta escolar no Brasil seguiu a pauta de outras nações, e atendeu ao pressuposto da divisão racial da escolarização, confirmando o grande desafio da implantação da homogeneização cultural. Há de se destacar que, desde o período colonial iniciou-se no Brasil a implantação de aulas públicas, e no século XIX, após a independência, teve ampla difusão o processo de institucionalização da instrução pública elementar enquanto política de governo (Faria Filho, 2000; Veiga, 2007; Gondra; Schneider, 2011)

Especificamente em relação às propostas de educação dos povos indígenas, houve continuidade das orientações pedagógicas coloniais, qual seja, submete-los à rotina do trabalho, de modo a favorecer o desligamento de seus hábitos. Após a criação do Diretório dos Índios em 1759, ainda no período colonial, outras regulamentações, dos períodos imperial e republicano, fixaram diretrizes educacionais, como podemos detectar no Decreto nº 428, de 24 de julho de 1845 e no Decreto nº 8072, de 20 de junho de 1910, ambos implementados a nível federal.

O Decreto de 1845, “Regulamento acerca das Missões de catequese e civilização dos índios”, normatizou a prática colonial já conhecida: contratar missionários de ordens religiosas para “[...] pregar a Religião de Jesus Cristo e as vantagens da vida social” (Brasil, 1845, art.1, & 7º) para promover a catequese e civilização. O regulamento prescrevia ainda

o ensino da leitura e escrita em português e aprendizagem de ofícios, como indicado em dois parágrafos do Artigo 1º,

§ 18. Propor a Assembleia Provincial a criação de Escolas de primeiras Letras para os lugares, onde não baste o Missionário para este ensino.

§ 26. Promover o estabelecimento de oficinas de Artes mecânicas, com preferência das que se prestam às primeiras necessidades da vida; e que sejam nelas admitidos os Índios, segundo as propensões, que mostrarem.

O artigo seguinte, parágrafo 13, previu o alistamento e aprendizagem em serviço militar, e até criação de uma Companhia Militar específica. Além dessa prescrição federal, Cunha (1992) destaca que, já, a partir do Ato Adicional de 1834, ocorreram políticas provinciais locais de “catequese e civilização”, por exemplo, com criação de internatos para crianças indígenas. Noutra amostra, a autora comenta a legislação da província do Amazonas, de 1852, que “[...] restaura a livre negociação de índios com chefes de ‘nações selvagens’”. Os índios assim adquiridos seriam ‘educados’ durante dez anos pelos seus adquiridos para depois serem restituídos às suas aldeias” (Cunha, 1992, p. 150). Já a implantação de escolas de primeiras letras em aldeamentos, foi uma atividade presente em várias províncias (Silva, 2003).

No contexto republicano, o Decreto nº 8072 de 20 de junho de 1910, relativo ao Serviço de Proteção aos Índios, recomendava aos dirigentes promover ensino de artes e ofícios agrícolas ou industriais, de acordo com aptidões (Brasil, 1910, cap. 1, art.1, obj. 11) e ministrar instrução primária em caráter não obrigatório (Brasil, 1910, cap. 1, art. 1, obj. 16).

Em relação a escolarização das crianças pretas, a discussão mais específica se fez por época da discussão da Lei do ventre livre (1871). Ressalta-se que, os debates introduziram uma outra dimensão sobre a educação da infância preta, pois tratava-se de engaja-la no mundo do trabalho livre (Fonseca, 2002). Ainda que a maioria das crianças tivessem permanecido junto às suas mães, instituições criadas para sua educação, eram, em geral, instituições asilares, com trabalho na lavoura. Por sua vez, desde a institucionalização da escola pública, durante o império, crianças pretas frequentavam as cadeiras de instrução pública, embora, conforme verificado em documentos, a frequência fosse irregular, devido ao trabalho infantil, além da total precariedade de funcionamento dessas escolas (Veiga, 2007).

De modo geral, temos que, a partir de meados do século XIX, com progressão nas décadas iniciais do século XX, para as crianças pretas, devido a sua condição *outsider* na sociedade, especialmente nos centros urbanos, foram instituídos outros tipos de escolarização. No caso do Brasil, identificamos principalmente, companhias de marinheiros aprendizes, asilos, patronatos agrícolas, colônias agrícolas, liceus de ofícios, escolas de reforma,

escola de pervertidos (Rizzini; Rizzini, 2005; Lima, 2005; Veiga; Gomes, 2023). Nessas instituições predominaram políticas públicas estruturadas nas pedagogias do isolamento social e do trabalho na agricultura, dando continuidade à cultura escravista.

A título de exemplo, citamos a fundação, em todo o Brasil, de patronatos agrícolas, por meio do Decreto nº 13.706, de 23 de julho de 1919. Como afirma o presidente Delfim Moreira, no Artigo 2º,

[...] um instituto de assistência, proteção e tutela moral aos menores [...] recorrendo para esse efeito ao trabalho agrícola, sem outro intuito que não o de utilizar sua ação educativa e regeneradora, com o fim de os dirigir e orientar, até incorporá-lo ao meio rural (Brasil, 1919, cap. 1, art. 2).

Na pesquisa realizada, até o momento, somente no Uruguai encontramos uma lei explícita para educação de crianças pretas. Entre os vários projetos de legislação educacional, destaco aqui o de Joaquín Requena, *Proyecto de Reglamento General para Las Escuelas de Primeras Letras*, de 3 de abril de 1838, o primeiro na sistematização da educação pública desse país, e peculiar, pois, previa segregação racial. O Título I trata da criação de escolas públicas uniformes em todo o país, entretanto, o Artigo 5 prescreve que, “Igualmente se estabelecerão Escolas Públicas para meninas de cor livres ou libertas, nos pontos onde possa haver concorrência de 40 alunas” (Requena, 1838, p. 8, tradução nossa). No Título II, o Artigo 13 trata do conteúdo das Escolas Públicas de Meninas (gramática castelhana, doutrina, as quatro primeiras regras de aritmética, cortar e costurar as roupas comuns de uso, e marcar) (Requena, 1838, p. 10, tradução nossa), não obstante, o Artigo 14 faz distinção, e especifica: “Nas escolas de livres ou libertas se ensinará a ler e escrever; doutrina; costura; gomaria; e todas espécie de agricultura doméstica”. (Requena, 1838, p.10, tradução nossa). A divisão racial da escola é evidente, para as “meninas de cor” foi previsto oferta mínima de instrução e aprendizagem de ofício para trabalho subalterno, com nítida intenção inferiorizadora.

5 Considerações finais – educação racista e sentidos de inferioridade

As políticas governamentais de institucionalização da educação na América Latina foram orientadas pela divisão racial do trabalho e da educação, movimento que se iniciou ao longo do processo civilizador/colonizador, tendo permanecido mesmo após as independências, a abolição da escravidão negra e a suspensão da tributação indígena. Em diálogo com a perspectiva da história decolonial, esse fato foi investigado em países latino-americanos, levando-se em consideração os conceitos de colonialidade do poder e de divisão racial do trabalho, desenvolvidos por Aníbal Quijano.

O conceito de colonialidade problematiza a permanência da lógica colonial na organização das nações latino americanas e no tratamento das populações pretas e indígenas. A noção de divisão racial do trabalho é desenvolvida como eixo estrutural da colonização moderna e da colonialidade, que originou uma nova hierarquia social de nível global – a hierarquia racial, além da invenção das identidades coloniais de índio, negro e mestiço. O trabalho escravizado exercido por pessoas pretas e povos indígenas determinou a cultura racista, caracterizada pela opressão e subalternização dessas populações e pelo esvaziamento de suas histórias.

Foi desenvolvido a premissa de que a divisão racial do trabalho e a divisão racial da educação são processos interdependentes, desde a colonização, com aprofundamento no período pós colonial. Em que pese os contrastes da distribuição das populações negras e indígenas na América Latina, no contexto de meados do século XIX e início do XX, os debates educacionais e políticos, sobre a inserção dessa população na nova lógica nacional e no mercado de trabalho livre capitalista, definiu a desigualdade e diferenciação na oferta escolar, dando continuidade a uma educação racista.

Fundamental destacar que a elaboração das políticas educacionais de implantação de escolas/instituições públicas se fez no contexto político imperialista de invenção de uma América latina, em contraponto a uma América anglo saxônica, pela criação de outra raça – a raça latina. Além do artifício da nova geopolítica, pretendeu-se, mais uma vez, encobrir as populações pretas e indígenas, contudo, para caracterizar o povo latino-americano, foram mantidos os mesmos atributos inferiorizadores.

A adoção da educação racista explica as condições de precariedade, em geral, de funcionamento da maioria das escolas latino americanas. Isso contribuiu ainda mais para estigmatizar e inferiorizar as crianças pretas e indígenas, devido ao seu pouco sucesso nos modelos de escolas oferecidas, que porventura frequentaram, bem como nas precárias condições de estudo, devido ao trabalho infantil. A desigualdade racial da educação foi demonstrada, seja nas legislações específicas para indígenas, seja na criação de instituições educacionais asilares, para crianças abandonadas, pervertidas, delinquentes, etc. Tais nomeações denunciavam a condição de vida na qual se encontravam as crianças indígenas, mas principalmente as crianças pretas – em geral, em condição marginal, principalmente nos centros urbanos. Fundamental salientar que, apesar das especificadas locais, a oferta escolar para essas populações deu continuidade a lógica colonizadora – pouca instrução, doutrina religiosa, trabalho, em geral na roça, e isolamento social, estabelecendo a colonialidade do saber e do ser. Ou seja, com poucas oportunidades de sair do lugar social de sua cor, historicamente construído.

Embora a conjuntura das independências, da elaboração das constituições e da definição de direitos civis e políticos, pudesse ter sido uma ótima oportunidade de libertação, o

que ocorreu foi exatamente o contrário- as exclusões, o racismo e a divisão racial do trabalho se aprofundaram. Ou seja, as elites governantes, reafirmaram a educação racista, embora tivessem tido a oportunidade de alterar radicalmente a condição de inferiorização das populações indígenas e pretas e, principalmente, de subverter a suas identidades coloniais.

Faz-se necessário dar visibilidade aos processos históricos de estruturação da divisão racial da educação na função de controle da mobilidade social, ou seja, evidenciar na história da educação latino-americana as dinâmicas de opressão sociorracial e subalternização de pessoas. Desse modo, pretende-se contribuir para os debates e as lutas por uma educação antirracista.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio. **O Que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ANDREWS, George Reid. **América afro latina (1800-2000)**. São Paulo: Edufscar, 2014.
- ARDAO, Arturo. **Génesis de la idea y el nombre de América Latina**. Caracas: Centro de Estudios Latinoamericanos Romulo Gallegos, 1980.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n.11, p.89-117, maio/ago. 2013.
- BEIRED, José Luis Bendicho. Hispanismo e latinismo no debate intelectual iberoamericano. **Varia História**, Belo Horizonte, v.30, n.54, p.631-54, set./dez. 2014.
- BETHELL, Leslie. O Brasil e a ideia de “América Latina” em perspectiva histórica. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v.22, n.44, p.289-321, jul./dez. 2009.
- BOTO, Carlota. **A Escola do Homem Novo**. Entre o iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Unesp, 1996.
- CANQUI, Elisa. **El trabajo forzoso y los pueblos indígenas**. Permanent Forum on Indigenous Issues, Tenth session, New York, 16 – 27, May 2011. Disponível em: https://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/session_10_crp_4.pdf. Acesso em: 10 abr. 2024.
- CORREA, Susana Sossenski. El trabajo infantil en México: una historia inconclusa. **Rayuela**, p. 135-143, diciembre, 2011. Disponível em: <http://revistarayuela.ednica.org.mx/article/el-trabajo-infantil-en-m%C3%A9xico-una-historia-inconclusa>. Acesso em 10 abr. 2024.
- CASTRO, Eduardo Viveiros de. O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem. **Revista de Antropologia**. São Paulo, USP, 1992, v.35, p. 21-74.
- CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- DUARTE, Oscar Daniel. La expansión del estado argentino sobre los territorios patagónicos a fines del siglo XIX: integración y resistencia de los pueblos indígenas frente a la estrategia religiosa-educativa. **Revista História da Educação**. Porto Alegre, v. 23, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe>. Acesso em 10 abr. 2024.
- DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. (Colección Sur-Sur).
- ELIAS, Norbert. **Formação do Estado e civilização**. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. (O Processo Civilizador, v.2).
- ELIAS, Norbert. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.
- ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Global, 1985.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

FONSECA, Marcus Vinícius. **A educação dos negros**: uma nova face do processo de abolição da escravidão no Brasil. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

GOMÉZ, Zandra Pedraza. El trabajo infantil en clave colonial: consideraciones histórico-antropológicas. **Nômad**, Universidad Central, Colombia, n. 26, p. 80-90, abril de 2007.

GONDRA, José Gonçalves; SCHNEIDER (org.) **Educação e instrução nas províncias e na corte imperial (Brasil, 1822-1889)**. Vitória: UFES/SBHE, 2011.

HANSEN, João Adolfo. A civilização pela palavra. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; Faria Filho, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autentica, 2000.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **A Razão na história**: uma introdução geral a filosofia da história. São Paulo: Centauro, 2001.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. (Colección Sur- Sur).

LARSON, Brooke. **Indígenas, élites y Estado en la formación de las repúblicas andinas (1850-1910)**. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú/Fondo Editorial, 2002.

LESTER, Toby. **A quarta parte do mundo**: a corrida aos confins da Terra e a épica história do mapa que deu nome à América. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

LIMA, Solyane. **Recruta-los jovens**. A formação de aprendizes marinheiros em Sergipe e Lisboa (1868-1905). Aracaju: Diário Oficial do Estado de Sergipe, 2015.

MASES, Enrique. El trabajo infantil en la Argentina 1900-1945. Miradas contradictorias y políticas controversiales. **Estudios Sociales**, Argentina, n. 45, p. 131-166, segundo semestre, 2013.

MARQUES, Vera Beltrão. Histórias de Higienização pelo trabalho: crianças paranaenses no noventa e cinco. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 59, p. 57-78, abril 2003.

MORENO TEJADA, Jaime. Microhistoria de una sociedad microscópica: aproximación a la misión jesuita en el Alto Napo (Ecuador), 1870-1896. **Revista Complutense de Historia de América**, Madrid, v. 38, p.177-95, 2012.

MOURA, Esmeralda. Infância operária e acidente do trabalho em São Paulo. *In*: DEI PRIORE, Mary (org.) **História da Criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina**: la herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa Editorial, 2007.

PAIVA, José Maria de. **Colonização e catequese**. São Paulo: Cortez, 1982.

PANOZO, Mauricio A. Pol. La problemática educativa en la historia boliviana. *In*: Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional (org.). **Hitos de la educación boliviana**. La Paz (Bolivia): Ministerio de Educación; Colección Pedagógica Plurinacional; Serie Histórica, n.1, 2014.

POMER, Léon. **As independências na América Latina**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. (Colección Sur-Sur).

QUIJANO, Aníbal. **Cuestiones y Horizontes**: antología esencial de la dependencia histórico/estructural a la colonialidad/decolonialidad del poder. Buenos Aires: Clacso, 2014.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil**: percurso histórico e desafios do presente, RJ: PUC-Rio; 2004.

SEPÚLVEDA, Juan Mansilla *et al.* Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: dispositivos de poder y Sociedad Mapuche. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v.42, n.1, p.213-28, jan./mar. 2016.

SILVA, Marcilene da. **Índios civilizados e escolarizados em Minas Gerais no século XIX**: a produção de uma outra condição de etnicidade. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

STEPAN, Nancy. **A hora da eugenia**: raça, gênero e nação na América Latina. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VEIGA, Cynthia Greive Trabalho infantil e escolarização: questões internacionais e o debate nacional (1890_1944). **Rev. Bras. Hist. Educ.**, Maringá, v.16, n.4 (43), p.272_303, out./dez. 2016.

VEIGA, Cynthia Greive. **Subalternidade e opressão sociorracial: questões para a historiografia da educação latino-americana**. São Paulo: Editora Unesp/SBHE, 2022.

VEIGA, Cynthia Greive. **História das desigualdades escolares**: problematizando a divisão sociorracial da educação no Brasil e em Moçambique (séculos XIX - XX). Belo Horizonte: Fino Traço, 2023.

WEISS Jussemar. Guizot e a Educação. **História da Educação**. Pelotas, n. 10, p. 43-52, out. 2021

ZANATA, Loris. **Uma breve história da América Latina**. São Paulo: Cultrix, 2017.

Fontes documentais

Legislação

ARGENTINA, Ley 1420 de 8 de julio de 1884. Reglamenta la educación común. Disponível em: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf>. Acesso em: 13 maio 2024.

BOLIVIA, Ley de 6 de febrero de 1900. **Manoel Pando**. <https://www.lexivox.org/norms/BO-L-19000206-3.xhtml>.

BRASIL. Decreto no 426 de 24 de julho de 1845. Contém o regulamento acerca das missões de catequese e civilização dos índios. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/387574/publicacao/15771126> Acesso: em 13 maio 2024.

BRASIL. Decreto no 8.072, de 20 de junho de 1910. Cria o Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais e aprova o respectivo regulamento. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8072-20-junho-1910-504520-publicacaooriginal-58095-pe.html>. Acesso em: 13 maio 2024.

BRASIL. Decreto no 13.706, de 25 de julho de 1919. Dá nova organização aos patronatos agrícolas. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-13706-25-julho-1919-521010-republicacao-95833-pe.html>. Acesso em: 13 maio 2024.

REQUENA, Joaquin. Proyecto de Reglamento General para Las Escuelas de Primeras Letras. Montevideo: Imprenta de La Caridad, 1838.

SALMORAL, Manuel Lucena. Leyes para esclavos: el ordenamento jurídico sobre la condición, tratamiento, defensa y represión de los esclavos en las colonias de la América española. 2000. Disponível em: <http://www.larramendi.es/es/consulta/registro.do?id=1151>. Acesso em: 13 maio 2024.

URUGUAI, Proyecto de Reglamento General para Las Escuelas de Primeras Letras del Estado por Don Joaquin Requena. Montevideo: Imprenta de La Caridad, 1838. Disponível em: <http://biblioteca-digital.bibna.gub.uy:8080/jspui/handle/123456789/123328>. Acesso em: 13 maio 2024.

VENEZUELA. Decreto de 27 de junio de 1870. Decreto de Instrucción Pública, General en Jefe del Ejército Constitucional de la Federación Disponível em: <http://www.efemeridesvenezolanas.com/sec/his/id/375/?show=1>. Acesso em: 13 maio 2024.

VENEZUELA. Código de Instrucción promulgado en 3 de junio de 1897, número 6862. Disponível em: <https://www.cidep.online/files/recopilacion/tomo-20-1897.pdf>. Acesso: em 29 jan. 2025.

VENEZUELA. Código de Instrucción Pública sancionado el 18 de abril de 1904, número 9315. Disponível em: <https://www.cidep.online/files/recopilacion/tomo-27a-1904.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2025

Impressos e livros de época

AMUNÁTEGUI, Miguel. **De la instrucción primaria en Chile**: lo que es, lo que debería ser. Santiago: Imprenta del Ferrocarril, 1856. Disponível em: <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-7921.html>. Acesso em: 13 maio 2024.

ANCHIETA, José de. **Cartas Jesuíticas**, vol. III. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1931.

ANGUITA, Ricardo. **Leyes promulgadas en Chile desde 1810 hasta el 1o de junio de 1912**, t.3. Chile: Typ. Barcelona, 1912. Disponível em: <http://books.google.com>. Acesso em: 13 maio 2024.

CABRAL, P. Luiz Gonzaga. **Jesuítas no Brasil (século XVI)**. São Paulo: Melhoramentos, 1925.

CONDORCET, Nicolas de. Cinco memórias sobre a instrução pública. São Paulo: Editora Unesp, 2008

GOBINEAU, Arthur de. **Ensaio sobre a desigualdade das raças**. Curitiba: Antônio Fontoura, 2021.

LEITE, Serafim. **Artes e ofícios dos jesuítas no Brasil (1549-1760)**. Lisboa: Protéria; Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 1953.

O MENTOR DAS BRASILEIRAS. São João D'El-Rei: Typografia do Astro de Minas, n. 47, 22 out. 1830. del Rei, n.47, 22 out. 1830.

REYES, Julio. Escuelas Paroquiales. Revista de Instrucción Pública de Bolivia, Sucre, año 1, n.7, t. II, 1896.

SALAZAR, Francisco Javier. La pronunciación del castellano en el Ecuador. Revista Ecuatoriana. Quito, n. 6, 30 jun., 1889, p. 209-216.

SARMIENTO. Memoria sobre Educación común presentada al Consejo Universitario de Chile. Santiago: Imprenta del Ferrocarril, 1856. Disponível em: http://www.cervantesvirtual.com/obra/memoria_sobre_educacion_comun_presentada_al_consejo_universitario_de_chile__0/. Acesso em: 13 maio 2024.

Recebido em junho/2024 | Aprovado em janeiro/2025

MINIBIOGRAFIA

Cynthia Greive Veiga

Doutora em História pela Universidade de Campinas. Pós Doutora em História pela USP; Pós doutora em Educação pela UNIFESP; Pós Doutora em Educação pela UFF. Professora titular do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e coordenadora do Grupo de Pesquisa História dos Processos Educadores.

E-mail: cgreiveveiga@gmail.com